

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

2

2010

Spreminjanje družbene strukture in vseživljenjsko izobraževanje – iz industrijske v družbo znanja

Evalvacija v neformalnem izobraževanju odraslih

Življenjsko svetovanje in izobraževanje odraslih za razvoj kariere in osebostni razvoj

IMPRESUM

Izdaja/Published by:

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor:

mag. Katarina Majerhold

Lektorica/Proof-reader:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

red. prof. dr. Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Daniela Brečko, Planet GV; 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. Katarina Majerhold; mag. Ester 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.

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

Donatorstva in pokroviteljstva/Sponsorships:

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

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

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana; telefon 01/241 11 48, poslovni račun/Account: 01100-6030707216, sklic na številko 145414/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto. 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: Tiskarna Schwarz, Ljubljana

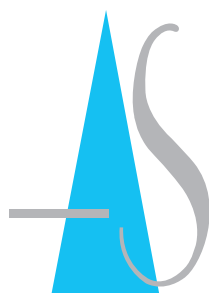
Ilustracije/Illustrations: univ. dipl. ing. arh. Alenka Čuk

Glavni pokrovitelj/Main donator: Visoka poslovna šola DOBA, Maribor

Sponsorja/Sponsors: Doba Maribor in Elektro-Slovenija

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete

Naklada/Number of copies: 500 izvodov



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

Vida Mohorčič Špolar

UVODNIK

ZNANJE IN IZOBRAŽEVANJE KOT SREDSTVO ZA IZHOD IZ KRIZE

5

Znanost razkriva

Ana Krajnc

SPREMINJANJE DRUŽBENE STRUKTURE IN VSEŽIVLJENJSKO
IZOBRAŽEVANJE – IZ INDUSTRIJSKE V DRUŽBO ZNANJA

12

Senka Hočevar Ciuha

IZZIVI PRIHODNOSTI – HOLISTIČNA STRATEGIJA IN SINERGIJA VEDNOSTI

26

*Maja Zupančič,
Blanka Colnerič,
Martina Horvat*

POZNAVANJE DEJSTEV IN ZMOTNA PREPRIČANJA O STAREJŠIH:
IMPLIKACIJE ZA IZOBRAŽEVANJE IN DELO S STAREJŠIMI

37

Simona Šinko

EVALVACIJA V NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

52

Za boljšo prakso

Katarina Majerhold

ŽIVLJENJSKO SVETOVANJE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH
ZA RAZVOJ KARIERE IN OSEBNOSTNI RAZVOJ

62

Katarina Bizjak

NEFORMALNO PRIDOBIVANJE ZNANJA TUJEGA JEZIKA

77

POROČILA, ODMEVI, OCENE	
<i>INTERVJU – KAJ ZAHTEVA PRESTRUKTURIRANJE GOSPODARSTVA?</i>	88
KNJIŽNE NOVOSTI	91
OBRAČAMO KOLEDAR	93
AVTORJEM NA POT	97

ZNANJE IN IZOBRAŽEVANJE KOT SREDSTVO ZA IZHOD IZ KRIZE

Pravzaprav je zanimivo, kako se države v finančni krizi obnašajo skoraj enako ne glede na to, kakšna je njihova družbena ureditev. Najsi gre za stabilizacijo najsi za recesijo, je njihovo ravnanje predvidljivo in napovedljivo. Državljeni lahko pričakujejo ukrepe, ki posegajo v sfero pravic, ki zadevajo plače, pokojnine, prevoze na delo in z dela, prehrano, regres, pravice iz zdravstvenega zavarovanja, socialnega in otroškega varstva in še kaj. Ob tem je treba reči, da ukrepi ne prizadenejo vseh sfer družbene reprodukcije enako. Praviloma vlade najprej posežejo v dejavnosti in na področja, ki jih bolj obvladujejo oziroma imajo nanje, zaradi proračunske logike, večji vpliv, saj so njihovi delodajalci, če pomislimo na vse delavce v javnem sektorju oziroma tiste, katerim plače zagotavljajo proračunski viri. Tako se začne z izobraževanjem, kulturo, raziskovalno dejavnostjo, zdravstvom in preostalimi dejavnostmi, ki sodijo v tako imenovane družbene dejavnosti oziroma neproizvodno sfero.

Zaposleni v teh dejavnostih se najprej soočijo s tem, da imajo na voljo manj denarja za nakup literature, z zmanjšanjem števila zaposlenih, saj nove zaposlitve niso dovoljene. Lahko sledi znižanje plač, potem ni sredstev za izplačilo delovne uspešnosti, na koncu pa lahko sledijo tudi odpuščanja in neizplačila plač, tako kot v »realnem« sektorju. Človek se vpraša, ali je vse naštetu res prava formula za izhod iz težavnega položaja in iz krize. Ekonomsko gledano je to morda res rešitev, ki na kratek rok prinese neke rezultate, na dolgi rok pa prav gotovo ne, saj se sprevrže v svoje nasprotje.

UVODNIK



Kako lahko govorimo, da nas bo znanje rešilo iz krize, če pa mu s takimi ukrepi jemljemo veljavo in ljudi prepričujemo, da vlaganje vanj in v razvoj ni potrebno? Kako si lahko predstavljamo, da bodo zaposleni v teh dejavnostih zavzeto delali, ko pa jim s takimi ukrepi dokazujemo, da so neproduktivni in pogrešljivi? Kako lahko mislimo, da se bo kdo še nenehno izobraževal ali delal v razvoju, če pa z marsikaterim ukrepom dokazujemo, da je to nekaj, česar ne potrebujemo? Pa vendar od znanja, ki ga imajo posamezniki, toliko pričakujemo. In prav zaradi pričakovanj, ki jih imajo tako družba kot posamezniki, je izobraževanju v času krize kaj hitro mogoče naložiti pomembno mero odgovornosti (Malan, 1987) za izhod iz nje, pa čeprav za krizo ni odgovorno.

Če pogledamo v preteklost, se je nekaj podobnega na svetu že dogajalo v času obeh nafnih šokov (1973–74 in 1979–80). Tudi takrat je bila stopnja brezposelnosti visoka in je naraščala ne glede na ukrepe socialne ali ekonomske politike. Brezposelnost je v glavnem prizadela mlade ljudi, ki so brez kvalifikacij zapuščali izobraževalni sistem v državah, kjer je bil sistem poklicnega izobraževanja in usposabljanja slabše razvit. Ob tem je naraslo število šoloobvezne mladine in študentov, ki so želeli nadaljevati študij. Za to sta bila najmanj dva razloga: priprava za prihodnost, dvigovanje splošne izobrazbene ravni in s tem pridobitev večjih možnosti za zaposlitev na eni strani ter ustavljanje vstopa na trg dela v slabih ekonomskih razmerah in na ta način izognitev odprti brezposelnosti. Podobno se, z

vidika vpisov v izobraževanje, dogaja tudi v zdajšnji krizi.

Tehnološki napredek, ki menja razpored aktivnega prebivalstva – zmanjšuje primarni sektor (kmetijstvo, gozdarstvo, ribištvo), polni, uravnotežuje in zatem relativno zmanjšuje sekundarni sektor (industrija) ter končno dviga zaposlenost v terciarnem, kvartarnem in kvintarnem sektorju,¹ zahteva vedno več kvalificiranih delavcev in kadrov s srednjo, višjo in visoko izobrazbo zaradi same narave dela v teh sektorjih. Zato je še toliko bolj verjeti Hausteinu in drugim (1983), ki navajajo, da strukturne in tehnološke spremembe ponavadi vodijo do polarizacije delovnih funkcij in delovnih zahtev, navadno s »povečanimi zahtevami po ljudeh z višjo usposobljenostjo in več znanja, vendar včasih tudi z večjim povpraševanjem na nižjih stopnjah zahtevnosti« (Haustein in drugi, 1983: 1). Poleg tega pa avtorji predvidevajo, da povpraševanje po bolj kvalificirani delovni sili kaže, da se družba srečuje z nalogo preseči »nezdružljivost med obstoječo sestavo delovnih mest in porajajočimi se novimi delovnimi mesti. Ena izmed rešitev bi bila povečanje fleksibilnosti delavcev na vseh kvalifikacijskih nivojih. To bi od vsakega posameznika zahtevalo, da ima temeljito splošno izobrazbo in razvite specialne sposobnosti, ki bi omogočale pridobivanje novega znanja ter njegovo asimilacijo, razširjanje in aplikacijo na učinkovit način« (ibid.: 29). Cilj, da bi npr. izobraževanje reducirali samo na ponudbo faktografskega znanja, ima zelo malo skupnega s tem, da posameznika učimo misliti neodvisno. Tak namen bi pripeljal do tega, da bi bile nerazvite tiste sposobnosti, ki so ključnega pomena za ukvarjanje z družbenimi in tehnološkimi inovacijami. Inovativno učenje zahteva sposobnost za neodvisno in ustvarjalno razmišljanje in optimističen pristop k reševanju problemov. Pravzaprav se ta sposobnost vedno bolj poudarja – reševanje problemov in sposobnost formuliranja novih, kompleksnih rešitev (Galie, 1991, Hofheinz, 2009).

Rečemo lahko, da se delo vedno bolj spreminja in postaja zahtevnejše. Rast obsega nemanualnih opravil spremlja globoka transformacija značaja teh opravil. Kot pravi Galie (1991), ko je nemanualno delo postajalo osrednjega pomena za proizvodnjo, je bilo vse bolj rutinsko in mehanizirano – tendenca, ki jo je pospeševalo razširjanje pisarniške avtomatizacije, ki je danes sestavni del poslovanja. Tako nemanualni delavci (beli ovratniki) izgubljajo svoj relativno privilegirani delovni položaj in postajajo v nivoju usposobljenosti vse bolj podobni manualnim delavcem. Z uvajanjem organizacijskih sprememb delodajalci ponovno opredeljujejo delovna mesta in postavljajo višje zahteve. Vendar naj bi bilo to zavajajoče, saj gre v resnici le za kozmetiko, ki naj zakrije, da gre v bistvu bolj za »zmanjšanje veščin« in za strategijo odnosov kot pa za povečevanje zahtev. Tisto, kar naj bi bilo skrito za tem zmanjšanjem veščin, pa naj bi bila potreba menedžmenta po trdnejšem nadzoru nad delovnim procesom. S tem, ko je delo rutinsko, je možna večja produktivnost in večji dobiček, delavci pa se teže upirajo zahtevam menedžmenta, ker je njihova zamenljivost večja.

Ekonomska in finančna kriza ter strukturna prilagajanja so pustila posledice v mnogih državah, ki se kažejo na različne načine. Če jih pogledamo z vidika izobraževanja, so v državah, kjer so bile finančne omejitve največje, te posledice vidne v obliki relativne nezaposlenosti² in podzaposlenosti diplomantov šol višjih ravni, kar ima za izobraževanje dve nadaljnji negativni posledici:

1. potencialni udeleženci ne vidijo smisla v nadaljevanju izobraževanja, saj so žrtve prevelike, koristi pa so predaleč in negotove,
2. politiki se sprašujejo, ali je primerno izobraževanje in stroške zanj v javnem sektorju obravnavati kot prioritarno dejavnost.

Po drugi strani pa analize kažejo, da je ekonomska kriza v najbolj razvitih deželah spodbudila

nove strategije, temelječe na sposobnosti inovacij, razvoja novih proizvodov in procesov ter končno povečanja produktivnosti in prestrukturiranja svojih gospodarstev. Te dežele so poudarjale znanje in razvoj znanja kot središčno točko svojega lastnega razvoja (Leadbeater, 2008). Zato tudi ni naključje, da se je ideja o vseživljenjskem učenju tam tako prijela. Zasedrala bi se, četudi je Evropska skupnost ne bi tako propagirala, bi pa verjetno za to potrebovala več časa.

Razvite industrijske države namenjajo vseživljenjskemu učenju posebno pozornost predvsem iz tehle razlogov:

- *Globalni svet je stvarnost. Povsod se povečuje dostop do izobraževanja, več je ljudi, ki imajo znanje. Možnosti zaposlovanja nekvalificirane delovne sile vse bolj izginjajo. Povečana spremenljivost in negotovost gospodarskega okolja sta pospešili tudi poklicne spremembe in preoblikovanje zahtev po poklicnih kvalifikacijah. Vpeljevanje razvitejših tehnologij, prestrukturiranje dela in podjetij, zaton nekaterih panog in rast drugih, spremembe okusa porabnikov ter njihove zahteve po različnosti in boljši kakovosti izdelkov in storitev, vse to terja širšo usposobljenost delavcev in njihovo hitrejšo prilagajanje novim zahtevam po strokovni usposobljenosti.*
- *Število mladih, ki stopajo na trg dela s sodobnim znanjem in spretnostmi, marsikje usiha, zato se zaposlovalci opirajo na odrasle, ki so že dosegli določeno stopnjo usposobljenosti, pa tudi na tiste starejše delavce in ženske, ki imajo sorazmerno omejene delovne izkušnje, ter poskušajo podaljševati delovno dobo in zaostrovati pogoje upokojevanja. Ob tem, da zaposleni ostaja aktiven dalj časa, je nenehno izobraževanja in usposabljanje nujna preživetvena strategija tako zanj kot tudi in predvsem za podjetje.*

Interakcija in soodvisnost izobraževalnega, demografskega in gospodarskega razvoja in okoliščin sta ustvarili položaj, ki ima dolgoročno neposredne ekonomske in družbene implikacije.

Različni dejavniki v družbi poudarjajo različne vidike izobraževanja. Delodajalci vidijo v izpopolnjevanju delovne sile predvsem možnost in gonilno silo za izboljšanje produktivnosti in konkurenčnosti podjetij. Ne glede na to, kako obravnavajo izobraževanje (strošek ali naložba), želijo izdatke zanj čim bolj zmanjšati in v času krize znanje slabše plačevati.

Sindikati si, na splošno, prizadevajo za bolj uravnoteženo sodelovanje pri nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju delovne sile; tako želijo doseči večjo kakovost delovnih mest, delovnega okolja, višje plače, možnosti za napredovanje in varnost zaposlitve ali večje možnosti za zaposlitev drugje (Mohorčič Špolar, Ivančič, 1996).

Javne službe vidijo v nadaljnjem izobraževanju delovne sile širše in dolgoročneje cilje. Nezaposlenim lahko zagotovi pot v zaposlitev, zaposlenim na marginalnih delih pa varnejšo zaposlitev. Zapolni lahko tudi vrzeli v preteklem izobraževanju, odpravi pomanjkljivosti v šolskem sistemu ter neprimerne politike izobraževanja in usposabljanja v preteklosti.

Posamezniki združujejo interese vseh teh dejavnikov, hkrati pa poskušajo doseči tudi svoje cilje dolgoročnega poklicnega in osebnega razvoja. »Povpraševanje« po izobraževanju je zelo diferencirano in temelji na začetni izobrazbi posameznikov, posebnih zahtevah delovnih mest, naravi proizvodne dejavnosti, naložbah in trgu proizvodov ter tudi na planih kariernega razvoja posameznikov. Nedavna raziskava kaže (Ivančič, Mirčeva, Mohorčič Špolar 2008, Radovan, Mohorčič Špolar, Ivančič 2008), da se ljudje na splošno in tudi zaposleni zavedajo prednosti, ki jih prineseta

izobraževanje in izobrazba bodisi pri opravljanju dela bodisi zaradi možnosti, ki jih dajejo.

OECD je leta 2006 objavil analizo človeškega kapitala v državah, ki so maja 2004 vstopile v Evropsko skupnost (razen Cipra in Malte ter Turčije in Hrvaške, ki niti še zdaj nista članici EU). Merili so ga v štirih kategorijah: 1. lastnosti kapitala (stroški vseh vrst izobraževanja in usposabljanja per capita v delovni sili), 2. uporaba (razvrstitev človeškega kapitala), 3. produktivnost človeškega kapitala in 4. demografski pregled (ekonomske, demografske in delovne migracije). Kategorije so ponderirali in tako dobili indekse. Na podlagi tako dobljenih podatkov so države rangirali po številu točk, ki so jih dosegle, pri čemer je bila 0 najboljša vrednost, 48 pa najslabša.

Med 12³ analiziranimi državami se je Slovenija najbolje uvrstila. Ob tem raziskovalci opozarjajo še na naslednje: vse opazovane države, razen Turčije, imajo nizko nataliteto, soočajo se z odlivom mlade in kvalificirane delovne sile v dežele EU ali zunaj nje ter se bodo lahko znašle (tudi Estonija, ki je v tem pogledu še najboljša) na napačni strani digitalnega prepada, ki ga ne bodo mogle premostiti. Poleg tega pa se te države, tako kot druge, srečujejo tudi s tekmeci z drugih delov sveta, npr. Kitajske, Latinske Amerike, Severne Amerike in evropskega zahoda. Zato pri njih ne gre več le za »dohiteti«⁴ zahod, temveč tudi za soočanje z globalizacijskimi procesi. Raziskovalci ocenjujejo, da bi lahko Češka, Estonija, Litva in Slovenija dohitele zahodnoevropske standarde v prihodnjih dveh desetletjih, če bo zagotovljen družbeni konsenz o treznem makroekonomskem upravljanju in razvoju človeškega kapitala.

Čeprav Slovenija med srednje- in vzhodnoevropskimi državami, ki so v EU vstopile leta 2004, zaseda prestižno prvo mesto, v okviru 37 držav, ki jih je OECD obravnaval v svoji predstavitvi o kompetencah odraslih, pa 12. mesto po kva-

lifikacijah oseb od 25. do 64. leta (Schleifer, 2008) – za Avstralijo in pred Izraelom –, pa je očitno, da je tako kot druge države nekdanjega socialističnega bloka zamudila priložnost, da bi človeški kapital oplemenitila z izobraževanjem in usposabljanjem na delovnem mestu, čeprav ima z dokončanim srednješolskim formalnim izobraževanjem dober izhodiščni položaj. Kot je bilo opozorjeno že v drugih raziskavah, Slovenija zaostaja v deležu populacije (24 do 65 let) z univerzitetno izobrazbo. Tu je na zadnjem mestu držav, ki jih je primerjala OECD. Izkoriščenost človeškega kapitala je v srednje- in vzhodnoevropskih državah, tudi v Sloveniji, manjša, kot je npr. povprečje za EU-15. Glede na to, da se stroški vlaganj v človeški kapital povrnejo po 20 do 30 letih, bo tudi Slovenija, tako kot preostale nekdanje socialistične države, imela težave zaradi nevlaganja v človeški kapital. To pomeni 20- do 30-letni zaostanek za drugimi državami (evropski zahod, med drugim), ki te napake niso naredile. Kot pravijo avtorji poročila, so »desetletja podstandardnega razvoja tehnologije in nizka ekonomska rast oropali delovno populacijo priložnosti razvoja na delovnem mestu«⁵ (2006: 10). Raziskovalci priporočajo, da bi morala Slovenija in tudi druge države, ki so v EU vstopile leta 2004, več vlagati v izobraževanje in usposabljanje prebivalstva nad 35. letom starosti.

Zanimivo je, da je produktivnost človeškega kapitala največja v Bolgariji, Romuniji in na Slovaškem ter najmanjša na Češkem in v Sloveniji. Manjša produktivnost je pripisana dejstvu, da se v državah z manjšo produktivnostjo koristi izobraževanja in usposabljanja ne poznajo (npr. v plačnem sistemu).

V nekoliko kasnejši raziskavi⁴ avtorji ugotovljajo, da Evropa zaradi dolgoživosti in povečanega dostopa do izobraževanja v drugih državah sveta ne more več računati na vodilno mesto v »know-howu«, izobraževanju in inovacijah. Ugotovitev, ki je daleč od optimizma Memoranduma o vseživljenjskem učenju, po

katerem naj bi Evropa postala najbolj konkurenčna in na znanju temelječa družba. Avtorji poročila opozarjajo, da je politika vlaganja v spretnosti in znanje ljudi še vedno prava, da se vlaganje v izobraževanje še vedno splača tako za družbo kot celoto kot tudi za posameznike. To zadnje potrjuje tudi raziskava Andragoškega centra Slovenije iz leta 2008, prvo pa nenehno dokazujejo študije OECD.

Znanje je tisto, ki nas lahko pripelje iz krize in da nov zagon. Vendar pa je predhodno treba doseči družbeni konsenz, da je to res tako. Teoretiki in praktiki govorijo o razvoju človeških virov, ravnanju z ljudmi na delu, »human resource managementu«, vendar so verjetno le redki, ki to tudi izvajajo v praksi. Uspešna gospodarska podjetja, tudi v Sloveniji, so dokaz, da se vlaganje v ljudi in njihovo znanje splača. Analitiki OECD ugotavljajo, da danes svetovni izvoznik št. 1 ni Kitajska, temveč Nemčija, in to kljub visokim plačam. Lahko bi rekli, da se prebivalci Slovenije prednosti znanja in izobraževanja zavedajo na individualni ravni, saj se v izobraževanje vpisujejo zaradi »osebnih razlogov« in verjetno koristi, ki jim ga to lahko prinese (boljše in bolj zanimivo delo, boljše plačano delo, večje in boljše možnosti izbire idr.), na delodajalski ravni pa je zavedanje o pomenu znanja manj izraženo, čeprav tudi tu obstajajo izjeme.

Če hočemo kot ekonomija napredovati, to za Slovenijo pomeni, da bomo morali doseči soglasje o ključnih vprašanih vrednosti znanja ter več vlagati v izobraževanje in usposabljanje prebivalstva in celotne delovne sile. Doseči bi morali maksimo »izobraževanje in usposabljanje za vse« in ne samo za ključne kadre. Vlagati je treba v vse ljudi, v vse zaposlene, ne samo v mlade, tudi v tiste malo starejše, ne samo v strokovnjake, temveč v vse, saj šteje znanje vsakega posameznika, ne glede na delovno mesto, ki ga človek v delitvi dela zaseda. Poleg tega je pomembno, da je znanje cenjeno in spoštovano. Le tako bodo zaposleni uživali v delu in

ostajali v podjetjih in drugih asociacijah. Le tako jih bo mogoče pridobiti, jih zadržati in jim pustiti ustvarjati, raziskovati in iskati nove rešitve ter jih tudi nagraditi za njihov prispevek, bodisi denarno bodisi kako drugače.

Kako bo Slovenija lahko izšla iz krize? Verjetno tako, kot bodo morale preostale države, ki jih je prizadela kriza, čeprav utegne biti za Slovenijo izhod še težavnejši zaradi preteklih zaostankov. OECD⁵ je v svoji analizi leta 2006 države, ki so v EU vstopile leta 2004, opozorila, da bodo morale izboljšati javno financiranje izobraževanja in usposabljanja predvsem v smislu izboljšanja in modernizacije spretnosti in kompetenc delovne sile nad 35. letom starosti. Prav tako ne bi smele zanemariti nobene demografske skupine (vsi zaposleni do 65 let, ali kot so napisali, delavec do 65. leta »je premlad, da bi ga zanemarili ali celo odmislili«). Ekonomija bi se morala precej bolj povezati s svetovnimi mrežami znanja.

Poleg tega je treba resno vzeti tudi tisto, kar uči teorija menedžmenta – ljudje so temeljni viri vsakega podjetja, so tisti, ki ustvarjajo. Zato morda ne bi bilo napak raziskati, kaj se v podjetjih dogaja z vidika vodenja in inovacij. Ne nazadnje vodenje pomembno vpliva na klimo v podjetjih, na pripravljenost za delo, na inovacije in razvoj, na dodano vrednost. Zanimati nas bo moralo tudi konkretno delovno mesto, organizacija dela, zadovoljstvo z delom in kreativnost. Kot pravi Melem (2009: 6), je »pomanjkanje inovacij velikokrat prav tako ali celo bolj pomanjkljivost menedžmenta kot pa premalo sredstev za raziskave in razvoj«.

Vida Mohorčič Špolar

LITERATURA

- Bloom, N., et al. (2007). *Management, Practice & Productivity: Why they matter*. Centre for Economic Performance, McKinsey & Company, julij 2007. Dostopno na: http://cep.lse.ac.uk/management/Management_Practice_and_Productivity.pdf.
- Duncan, G. (1991). »Patterns of Skill Change: Upskilling, Deskilling or the Polarization of Skills?«. V: *Work, Employment and Society*, Volume 5, No. 3, september 1991.
- Peer Ederer, P., Shuller, P., Willms, S.: *The European Capital Index: The Challenge of Central and Eastern Europe*. Dostopno na: http://www.lisboncouncil.net/media/initiativeseducation/schleicher_presentation160908.pdf.
- Haustein, H., Maier, H.&Ulrich, E. (1983): Innovation and Requirements for Human Resources, International Institute for Applied Systems Analysis, Austria.
- Hofheinz, P.: *Why Skills are Key for Europe's Future, Policy Brief EU 2020*. Dostopno na: <http://www.lisboncouncil.net/publication/category/7-publication.html>.
- Leadbeater, C. (2009). *We Think Mass Innovation, Not Mass Production*. London: Profile.
- Mettler, A. *Innovating Indicators, Choosing the Right Targets for EU 2020*. The Lisbon Council, E-brief, issue 04/2009. Dostopno na: <http://www.lisboncouncil.net/publication/publication/55-innovatingindicators.html>.
- Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. A., Mirčeva, J. (2008). *Udeležba zaposlenih iz malih in srednje velikih podjetij v formalnem izobraževanju*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Malan, T. (1987). *Educational planning as a social process*. Pariz: UNESCO, IIEP, Fundamentals of educational planning 33.
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A. (1996). *Potrebe po izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, Študije in raziskave 5.
- Radovan, M., Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. A. (2009). *Formalno izobraževanje odraslih v programih z največ udeleženci*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Stiglitz, J. E., Sen, A., Fitoussi, J-P.: *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Dostopno na: http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf.
- Schleicher, A. (2006). *Why education is key for Europe's success*. The Lisbon Council, Policy Brief, 2006. Dostopno na: <http://www.lisboncouncil.net/publication/publication/46-the-economics-of-knowledge-why-education-is-key-to-europes-success.html>.
- Schleicher, A. (2008). *Benchmarking adult competencies*. Lisbon Council, 16 September 2008. Dostopno na: http://www.lisboncouncil.net/media/initiativeseducation/schleicher_presentation160908.pdf.

- 1 Po definiciji Daniela Bella: primarni sektor kmetijstvo, rudarstvo, ribištvo, gozdarstvo, proizvodnja nafte in plina; sekundarni sektor predelovalna industrija, proizvodnja trajnih potrošnih dobrin, gradbeništvo, kemijska industrija; terciarni sektor promet, komunala; kvintarni sektor trgovina, finance, zavarovalništvo; kvintarni sektor zdravstvo, znanstvenoraziskovalno delo, rekreacija, izobraževanje, javna uprava. V: *Budučnost pripada informatiki ili uvod u informacijsko društvo*, ur.: Sirca, V., Informatika i društvo, Zagreb, 1984, članek: Daniel Bell: Komunikacijska tehnologija.
- 2 Hofheinz (2009) npr. dokazuje, da je zaposlenost ljudi z višjimi stopnjami usposobljenosti (high skilled) v EU-27 večja kot zaposlenost drugih kategorij (visoko usposobljeni 15–64 let – 83,8 odstotka, nižje usposobljeni v isti starosti – 48,6 odstotka).
- 3 Slovenija, Turčija, Litva, Češka, Estonija, Latvija, Romunija, Madžarska, Slovaška, Bolgarija, Poljska, Hrvaška (vrstni red naštetih držav kaže tudi doseženo uvrstitev glede človeškega kapitala).
- 4 Hofheinz, P.: *EU 2020: Why Skills are Key for Europe's Future, Innovation, Human Capital Sustainability*, The Lisbon Council, 2009.
- 5 Slovenija je povabljena, da se organizaciji pridruži letos.



ZNANOST RAZKRIVA



SPREMINJANJE DRUŽBENE STRUKTURE IN VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE – IZ INDUSTRIJSKE V DRUŽBO ZNANJA

POVZETEK

Družbena struktura se spreminja. Industrijska družba je hierarhična piramida z ločenimi družbenimi razredi in določenimi zakonitostmi omejene vertikalne socialne mobilnosti. Družbeni status je razmeroma stabilen in se večinoma s staršev prenaša na otroke. Informacijska družba, družba znanja, družba sprememb in družba rizika, je vrtnec srkajočih in izločevalnih (centripetalnih in centrifugalnih) družbenih sil. Vsak družbeni status je začasen od najvišjih v srčki družbe do najnižjih. Glavni proizvodni dejavnik pospešene ekonomije informacijske družbe je znanje. Obnavljanje kompetenc daje podlago za ohranjanje socialnega položaja v družbeni spirali in, nasprotno, zaostajanje v znanju in osebnem razvoju izvrže človeka na rob družbe. Pot nazaj na pomembnejše položaje gre prek izobraževanja.

Države imajo zelo različne šolske sisteme. Nekateri izgubljajo legitimnost, ker ne usposablajo mladine za nov način dela in preživetja, ovirajo jih pri razvoju za novo družbo najbolj imanentnih lastnosti osebe, kot so: inovativnost, samostojnost, sposobnost odločanja, ustvarjalnost. Če mlade šolski sistem prehitro izloči, to je, preden so končali štiriletno srednjo šolo, so prepuščeni cesti in kriminalu.

Industrija masovno izloča fizične delavce, funkcionalno nepismeni se nabirajo na robu družbe v »servisnem proletariatu« in so odvisni od pomoči socialne države. Nacionalni bruto dohodek narašča, sistemi distribucije tega bogastva ostajajo pri starih formulah in poglobljajo prepad med revnimi in bogatimi. Informacijska družba daje veliko novih možnosti za ljudi, a tudi nove odgovornosti. Delo se humanizira, ker se bolj zanaša na »možgane kot na mišice«.

Ključne besede: *struktura družbe, družbena piramida, socialni razred, družbeni vrtnec, vertikalna družbena mobilnost, znanje, izobrazba, servisni proletariati, ekonomija znanja, visoka tehnologija, znanje kot osnovni proizvodni dejavnik, razvoj človeškega kapitala, stalno izobraževanje in obnavljanje kompetenc, zaostajanje kompetenc in funkcionalna nepismenost*

CHANGING OF THE SOCIAL STRUCTURE AND LIFELONG EDUCATION – FROM THE INDUSTRIAL SOCIETY TO THE KNOWLEDGE SOCIETY – ABSTRACT

Social structures are changing. The industrial society is a hierarchical pyramid with separate social classes and the law of limited social mobility. The social status tended to be stable and was transmitted from parents to children. The information society, the knowledge society, the society in change and the risk society, is a turmoil of centripetal and centrifugal social forces. The social status of each individual, ranging from the highest - with their place in the very heart of the society - to the lowest, is temporary. The main production resource in the accelerated economy of the information society is knowledge. Renewing competences is essential in order to preserve one's social status in the social spiral; lagging behind in knowledge and in personal growth, on the other hand, shoves one off to the margins of society. The way back up to a more prestigious position can be achieved through education. Education systems differ from state to state. Some are losing their legitimacy since they fail to train young people for new methods of work and survival; they are an obstacle to the development of the most immanent properties in the new society, as e.g., innovativeness, independence, decision-making ability, creativity. If young people drop out from school too early, before they complete a four-year secondary school, they are surrendered to the street and crime. Manual workers are being discarded on a large scale to find themselves on the margins of society, among the "service proletariat" depending on the handouts of the welfare state. Whereas the GNP is increasing, the wealth redistribution stick to the old formulas and are widening the gap between the poor and the rich. The information society is opening up countless new opportunities, but it is also bringing new responsibilities. Work is becoming more humane, with the "brain" winning over "brawn".

Keywords: *structure of the society, social pyramid, social class, social turmoil, social mobility, knowledge, education, service proletariat, knowledge economy, high technology, knowledge as a basic production factor, development of human resources, permanent education and renewing of competences, lagging behind and functional illiteracy*

PRESTRUKTURIRANJE DRUŽBE

Industrijska družba je imela piramidalno strukturo in je bila razmeroma statična. Ljudem je uspelo preživeti s poklicem, ki so ga opravljali vse življenje. Zaslужek se je odmerjal po količini dela. Razlike v nagrajevanju pa so bile tudi v stopnjah zahtevnosti. Glede na poklic se je določil položaj delavca v piramidalni strukturi podjetja in družbe. Družbeni položaj človeka je tako nastajal s službo. Zato so zaposleni ob upokojitvi tudi izgubili svoj družbeni status. Da bi imeli vtis, kam lahko človeka umestijo, v kateri družbeni sloj, so ga spraševali, »kaj je«. Torej po poklicu: kmetičar na železnici, rudar, zdravnik, direktor rudnika, tajnica, tekstilna delavka, učiteljica, smetar itd. Delitev na spodnji, srednji in zgornji družbeni sloj je bila jasna (Foucault, 2004).

Delitev na družbene razrede je bila v piramidalni strukturi statična. Delni premiki posameznih pripadnikov nekega družbenega sloja so se dogajali pod vplivom vertikalne družbene mobilnosti. Nekaj delavcev je končalo srednjo šolo in se pomaknilo v zgornji del spodnjega družbenega sloja ali celo čez rob srednjega sloja. Posamezniki so se ob ugodnih vplivih okolja in z lastnim prizadevanjem povzpeli iz srednjega v zgornji družbeni sloj. Manj se je pisalo o premikih zaposlenih navzdol, ko je nekdo zaradi bolezni, invalidnosti ali finančnega zloma iz srednjega sloja padel v spodnji, kar je bila bolj stvar osebne usode. Splošna družbena težnja je bila družbena mobilnost navzgor. V razvitem industrijskem okolju je pripadnost sloju ali premik navzgor določal poklic ali vrsta izobrazbe osebe (Porter, 1968).

Piramidalne strukture taki delni premiki navzgor niso ogrožali. V 60. in 70. letih prejšnjega stoletja se je v razvitih državah zaznavno razširil srednji družbeni sloj. Pred koncem prejšnjega stoletja, ob prehodu iz industrijske v informacijsko družbo, pa je srednji družbeni sloj v teh državah praktično izginil. Utopil se je v spodnji družbeni sloj in tudi zgornji družbeni sloj se je skrčil na en ali dva odstotka. Toffler je bil med

prvimi raziskovalci, ki je podvomil, ali piramidalna struktura družbe oziroma podjetja sploh še obstaja (Toffler, 1993).

Stabilna in statična piramidalna struktura se s prestrukturiranjem družbe, izginjanjem industrijske in nastajanjem informacijske družbe (družbe sprememb, družbe rizika, družbe znanja) spreminja. Postopoma nastaja podoba nove, spremembam podvržene dinamične družbe. Informacijska družba je kot vrtinec centrifugalnih in centripetalnih sil. Stabilnega položaja v tej družbi ni več.

Družbene sile porivajo človeka navznoter proti sčiki družbe, še posebno, če ohranja ustrezne kompetence in jih prilagaja novim družbenim razmeram, razpolaga z ustreznimi sposobnostmi in ima za seboj primeren socialni kapital. Sočasno delujejo na družbeni položaj posameznika tudi nasprotne silnice. Porivajo ga navzven proti robu družbe in celo proti družbeni izločenosti. V svojem življenjskem veku lahko človek doživi nenadne in velike premike proti centru moči in navzven, na rob družbe. Vzemimo primer menedžerja na visokem položaju, ko ob finančnem zlomu bank nenadoma pristane na robu družbe, med reveži. Ugleden znanstvenik gre zaradi zlorabe rezultatov raziskave v zapor. Z dobro idejo o novem filmskem žanru postane mlad človek čez noč slaven, ker ga okolje željno sprejme, gospodinja pri 50 letih s svojim prvim romanom postane najbolj prodajana avtorica.

Industrijska družba je imela statično piramidalno strukturo.

Informacijska družba ima dinamično mrežno strukturo.

STRUKTURA INDUSTRIJSKE DRUŽBE

V piramidalni strukturi s spodnjim, srednjim in zgornjim družbenim slojem je družbeni položaj človeka stabilen, zaznavni so le posamični premiki navzgor (vertikalna socialna mobilnost). Družbeni položaj določajo izobrazba, poklic,

služba. Šolanje (pridobitev poklica) in nato opravljanje poklica oziroma služba ohranjajo družbeni položaj.

»Večina ljudi ni imela priložnosti, da bi se povzpela iz razreda, v katerem so se rodili. Pri delu in na postaji življenja so v glavnem sledili svojim očetom.« (Drucker, 1995: 237)

Optimalna rešitev za novo oblikovanje socialne države je nova delitev nacionalnega dohodka v obliki novih shem obdavčenja.

ZG – zgornji družbeni razred

SR – srednji družbeni razred

SP – spodnji družbeni razred

Pri premikih v srčiko družbe in na rob delujejo mnogi zunanji dejavniki in razmere. Veliko teh razmer je nevidnih in neprepoznanih, pridejo kot presenečenje, nenadoma. Zato jih ljudje težko predvidijo. Poglejmo primer ptičje gripe v Aziji. Bolezen je spodnesla družbeni položaj visokih menedžerjev v

Air Canada na drugi celini. Nacionalna letalska družba, ena najmočnejših v Kanadi, je zaradi izpada prometa pri letih v Azijo skoraj bankrotirala. Državi je uspelo rešiti le delček te družbe. Bralec bo lahko sam poiskal še številne druge primere iz našega vsakdanjika.

Večinoma postindustrijska teorija zagovarja povečan pomen izobrazbe za socialno mobilnost in oblikovanje novega socialnega razlikovanja. Izločeni industrijski delavci imajo več možnosti, da bodo živeli od »socialnih plač«, ker so sicer izločeni na najbolj oddaljen rob družbe. Izobrazba prinaša za seboj novo delitev družbe-

nih slojev in največji antagonizem nastaja med tistimi, ki znajo (in morajo vzdrževati druge, ker so edini izvor družbenega bogastva), in onimi, ki »ne znajo« in živijo kot odvisneži od drugih. V svetu se pojavljajo zelo različne rešitve in poskusi, kako ohraniti ali na novo oblikovati socialno državo. Optimalno rešitev obeta nova delitev nacionalnega prihodka, kar pa zahteva nove sheme obdavčenja.

Vlade se obotavljajo in pustijo, da deluje stara davčna logika. Razlike med državami nastajajo tudi zato, ker imajo te zelo različne šolske sisteme. Aktiven in stalen sistem usposabljanja ljudi, kot ga ima npr. Švedska, najbolj podpira zaposljivost, karierni vzpon ter izboljšanje socialnega statusa ljudi (Andersen, 1993: 17–29).

Andersen še vedno govori o dveh hierarhijah: industrijski in postindustrijski, ki se bistveno razlikujeta glede na stopnjo oblasti in odgovornosti ter nivo človeškega kapitala. Drugo imenuje tudi »struktura človeškega kapitala«. Izločeni del populacije, neizobraženi delavci, je teoretično in praktično pomemben dejavnik oblikovanja vseh razmerij v informacijski družbi. Močno vpliva na preoblikovanje družine in odnosa med samopomočjo in plačanim delom. Ne moremo pa več govoriti o oblikovanju socialnih razredov. »Servisni proletariat srka vase iz industrije izločene fizične delavce v sivo ekonomijo in storitve, ki jih plača država. Polarizacija med izobraženimi in visoko usposobljenimi specialisti, ki ostajajo v strukturi, in izločenim, odvečnim delom populacije

Noben družbeni položaj ni stabilen, predvsem pa ni pridobljen za vse življenje. Koliko časa ga bo človek ohranil, je težko napovedati. Človek svojo socialno varnost ohranja z nenehnim obnavljanjem kompetenc. Tu vidimo, kako je vseživljenjsko izobraževanje pogoj za preživetje ... Položaji v središču družbenega vrtinca doživljajo največ pritiskov. Ljudem na teh položajih (menedžerji, politiki, pomembni strokovnjaki) najbolj grozi čustvena izgorelost. V ZDA in na Japonskem se kaže nov pojav, ko menedžerji sami zapuščajo ta delovna mesta, ker ne zmorejo več prenašati vseh pritiskov. V lastni obrambi sami dajo odpoved in se spustijo na rob družbe, ki jim za nekaj časa zagotovi le minimalni dohodek za najnujnejše dnevne potrebe. S tem pa se tudi spočijejo, si naberejo novih moči in že načrtujejo, kje bi se (morda na nekem povsem novem področju) spopadli z bolj odgovornim položajem, ali se posvetijo umetnosti in bolj osebnim neizpolnjenim željam. Pojav se imenuje zapuščenje služb (deemployment). V težkih razmerah zapušča položaje tudi srednji sloj vodilnih ljudi, če so pritiski preveliki.

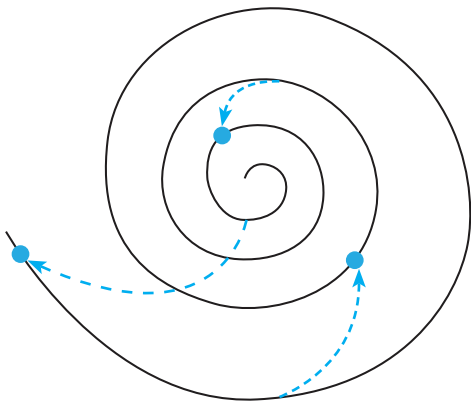
»Industrijska proizvodnja ni več dominantna. Fordizem v ekonomiji, ki je bil grajen na konceptu merljive materialne produktivnosti, naglo izgublja pomen. Proizvodnja je vedno bolj odvisna od nematerialnih vložkov in specializiranih, profesionalnih storitev. Zelo očitno je, da se tradicionalna industrijska hierarhija eksplozivno spreminja, taylorjanski menedžment izginja in nova tehnologija izloča neizobražene delavce, ker delovni proces zahteva večstransko usposobljene in avtonomne delavce. Izginjajo meje med delavci, menedžerji in tehnični strokovnjaki.« (Ibid: 21)

poraja velike družbene napetosti in zahteve.« (Ibid: 27)

Te premike v vrtincu dinamične družbe, polne sprememb in rizikov, rešuje Švedska na konstruktiven način. Približno 17 odstotkov aktivnega dela populacije dobiva »državno plačo« za dobo enega ali dveh let, da bi se v tem času pripravili na nov naskok na delo na višji ravni, ko se bodo spet pomikali proti centru družbe.

STRUKTURA INFORMACIJSKE DRUŽBE

To je družba kot vrtinec centripetalnih in centrifugalnih družbenih sil, dinamičnega spreminjanja družbenega položaja človeka z roba



v notranjost in iz centra navzven. Družbeni položaj osebe je začasen. Ohranjanje položaja je odvisno od vseživljenjskega izobraževanja in vzdrževanja osebnih kompetenc.

Globalizacija vpliva na nacionalno družbeno strukturo. Makro silnice, na katere nimajo ljudje določenega okolja nobenih vplivov, spreminjajo njihov družbeni položaj, izrivajo jih na rob ali srkajo v center družbenega vrtinca. Kako se braniti pred temi močnimi zunanjimi silami, spremembami in pritiski, če pravimo, da na mnoge od njih ne moremo vplivati kot posamezniki niti niso v pristojnosti nacionalnih držav? Globalizacijo je omogočila sodobna tehnologija in je veliko globlji in odločilen proces, kot si sploh lahko predstavljamo. Odgovor na vprašanje, kako vplivati na spreminjanje osebnega družbenega položaja v vrtincu družbe, moramo iskati pri sebi.

Človek mora imeti za preživetje v taki družbi vedno pripravljenih več alternativnih poti. Zato ne govorimo več o poklicu kot osnovni kategoriji za preživetje, ampak o stopnji zaposljivosti človeka. Ta se bistveno poveča z osebnostnim razvojem, stopnjo izobrazbe in širjenjem znanja, spretnosti in sposobnosti. Pomembno mu iz nenadnih novih situacij pomaga stresna odpornost in inovativnost: tako si človek izmisli novo pot, novo rešitev, je bolj prilagodljiv in s tem zmanjša svojo ogroženost. Zelo pomemben del lastne stabilizacije je »mreženje«. Srednja generacija posveča veliko pozornosti razvijanju in ohranjanju stikov z drugimi ljudmi. V mreže se lahko povezuje človek na več načinov in s tem povečuje svojo družbeno moč, kar pomeni, da se bo lažje pomikal proti srčki družbe, kot če bi bil sam. Sem sodijo stiki s pripadniki iste generacije, povezave prek društev in raznih organizacij, občasnih in stalnih socialnih skupin. Druženje se iz domačega

Industrijska in postindustrijska družba se razlikujeta glede na stopnjo oblasti, odgovornosti in nivo človeškega kapitala.

okolja nadaljuje v javnost. Ljudje se dobivajo v lokalih, na srečanjih v prostem in delovnem času. Socialni kapital osebe ali nekega kraja je pomemben dejavnik pri pridobivanju družbene moči. Mreže se med seboj prepletajo. Celo politične stranke so se razbile na manjše socialne mreže. Ker so zaprtega tipa, jih imenujemo klike. Pri mreženju odigra civilna družba pomembno vlogo, ker pospešuje nastajanje interesnih skupin.

Mreženje je ena izmed oblik lastne stabilizacije in iskanja novih poti iz nastale zagate.

Svetovna ekonomija prinaša nove dileme o socialni državi. V informacijski družbi ali družbi rizika in družbi znanja nastajajo nove oblike in nove rešitve za socialno varnost. Odgovornosti se z države prenašajo na družino in samozadostnega posameznika znotraj širše skupnosti. Država bolj regulira tokove socialne varnosti v vrtincu nove družbe, kot bi jih sama zagotavljala. Veliki premiki v socialnem statusu od visokih položajev na rob družbe so nenadni pojavi socialne ogroženosti. Če človek z novimi kompetencami dohiti zahteve ekonomije znanja, ponovno utrdi svoj položaj ali se celo pomakne v višji socialni status. Z znanjem in razvojem ljudi se zagotavlja socialna varnost, ker omogoča, da se človek spet ujame v družbenih razmerjih in ni odvisen od tuje pomoči (Andersen, 1997).

KOLIČINA FIZIČNEGA DELA ALI DOBRA ZAMISEL, IDEJA? OD KVANTITETE H KVALITETI DELA!

Prestrukturiranje družbe prinaša velike spremembe. Zakonitosti industrijske družbe v informacijski niso več veljavne. Eden največjih premikov je prehod od fizičnega k intelektualnemu delu. Spremeni se način preživetja. Zahtevnost dela se poveča v vseh sektorjih. Sodobna tehnologija (računalniško vodeni stroji, robotika) spreminja razmerja na trgu dela, kvaliteta nadomesti kvantiteto tudi v

materialni proizvodnji. Poudarek ni več na postopku, ampak na rezultatih. Delo je proces, postopek. Izdelek, rešitev, zamisel, inovacija pa rezultat. Demografi poročajo, da v zadnjih nekaj desetletjih v populaciji najbolj naraščata dve demografski skupini: mladi milijonarji in stoletniki. Mlad človek, sposoben velikega in nenadnega tveganja, uresniči svojo dobro zamisel in je v nekaj letih materialno preskrbljen za vse življenje. Če upošteva, da je informacijska družba tudi družba sprememb, bo temu primerno načrtoval upravljanje osebnih financ. Zaman se kdo po starem hvali, kako veliko dela in gara. V sodobnih družbenih razmerjih je bolje, da to skriva. Inovacije, nove rešitve za probleme prihajajo lahkotno, v sproščenem razpoloženju, morda je zanje potreben le trenutek prebliska. So rezultat vsega tistega, kar posameznik v tistem trenutku je. Cena inovaciji, novi zamisli, da to, kako je umeščena v potrebe ljudi, kakšen družbeni pomen dobi. Enako bi lahko rekli za dizajn. Ljudje drago plačajo dizajn, ne gramov blaga.

V industrijskem obdobju je delo reguliran sistem in plačuje se količina dela. Zato se ljudje in podjetja še vedno radi hvalijo s tem, koliko delajo. Zamisel, dobra ideja je rezultat. Lahko nastane v trenutku, je pa pomembna, odmevna, ima velik vpliv in je temu primerno nagrajena. Nastajanje idej in izgubljanje reguliranosti v informacijski družbi ne omogoča več sledenja temeljnemu načelu industrijske družbe: kontroliranje in delegiranje. Nova razmerja v informacijski družbi se postavljajo po načelu zaupanja, samostojnosti in so odvisna od sposobnosti odločanja in prevzemanja osebne odgovornosti. Ker javnost težko preide na ta novi temeljni princip (novo družbeno paradigmo), se v družbi v obdobju prestrukturiranja zaradi obrambe nadzor (namesto, da bi upadal) še poveča. To je del krča industrijske družbe, da bi se ohranila, in težnja ljudi, da bi živeli in preživeli na star, poznan način.

Večkrat beremo, da je sprememba edina konstanta današnjega časa. Tudi najbolj preprost

človek se mora soočiti s spremembami. Občutek, da ne živimo več v nekdanji statični družbi s trajno podobo, ko se pravila življenja in dela praktično niso spremenila ves življenjski vek ljudi, je vseprisoten. Danes se ljudje na vsakem koraku srečujejo s spremembami. Komaj se umirijo, ker menijo, da so nekaj uredili in se bo to obdržalo za daljši čas, že v njih butajo nove spremembe. Pomembna vrednota, s katero so jih vzgajali, je bila trajnost in ohranjanje sveta takega, kot je. Naravnost ljudi se sooči z družbeno stvarnostjo in povzroča osebne konflikte in občutke krivde. Ogroženost in strah pred prihodnostjo se povečujeta. Ljudje si očitajo, da morda niso kdaj storili, kar bi morali, in so s tem povzročili neljube spremembe. Počutijo se krive, ker ne spregledajo splošnih družbenih premikov, globoko zasidranih v ekonomskih razmerjih in novi tehnologiji. Brezposelni, ko se znajdejo na cesti, doživljajo občutek sramu in ponižanja, ker »niso več dobri za delodajalca«. Nihče jim ne razloži splošnih zakonitosti, da živo delo postaja pri novi tehnologiji predrago in onemogoča konkurenčnost na svetovnem trgu in s tem tudi obstoj podjetja. V javnosti je premalo pozornosti namenjene socialnemu razvoju in delu z ljudmi. Zakaj bi bilo ljudi strah prihodnosti, če se pomikamo k bolj humani družbi, v kateri bodo ljudje za preživetje unovčili svoje najbolj humane lastnosti: možgane namesto mišic?

V informacijski družbi je ena od glavnih zakonitosti odliv zaposlenih v druge ekonomske sektorje, ker je sodobna tehnologija z računalniško vodenimi stroji in roboti spodrinila fizično delo delavcev. Čeprav se industrijska proizvodnja po-

veča, ostane v njej zaposlenih le še do 20 odstotkov aktivnega prebivalstva (in ne več nekdanjih 65 odstotkov). Preostali zaposleni morajo biti visoko razviti, izobraženi in specializirani. Največkrat imajo razne znanstvene nazive. Preliv aktivnega prebivalstva v terciarni sektor (ta v informacijski družbi posrka do 60 odstotkov aktivnega prebivalstva) zahteva višjo stopnjo izobrazbe, široko, polivalentno znanje in razvite temeljne kompetence osebnosti.

Mednarodne raziskave so pokazale, da so temeljne kompetence ljudi v informacijski družbi: komunikacijske sposobnosti, sposobnosti za samostojno (vseživljenjsko) učenje, sposobnosti odločanja in sposobnosti za vzdrževanje medosebnih odnosov. Ob teh družbenih spremembah zelo izstopa funkcionalna nepismenost industrijskih delavcev. Zaradi enostavnih in ponavljajočih se del v industriji so osebno zakrneli in razvoja niso več dohitevali. Nimajo osnovnih kompetenc za delo v informacijski družbi. Za premik na delo v terciarnem, storitvenem sektorju potrebujejo sistematično izobraževanje in razvoj temeljnih osebnih kompetenc. Samo tako lahko industrijski delavec postane samozaposlen, samostojni podjetnik in ustanavlja druge nove oblike združenj ljudi za sodobno delo (projektno delo, društva, zasebni zavodi).

Funkcionalna nepismenost je družbeni pojav ob prehodu iz industrijske v informacijsko družbo oziroma z manj zahtevnih del in oblik življenja na zahtevnejše. Pojav je tako obsežen, da ga

Razvoj ljudi, človeškega kapitala, postaja podlaga za preživetje.

Še zahtevnejše delo v informacijski družbi je tisto v kvartarnem sektorju: znanost in tehnologija. Tu naj bi se nabralo okoli 25 odstotkov aktivnega prebivalstva. Raziskovalci, inovatorji, »proizvajalci novih idej« postanejo srčika družbe. Opremljeni so z najvišjo stopnjo izobrazbe in znanstvenih nazivov. Brez tega sektorja ne najdemo odgovorov na spremembe in tudi ne rešitev za sproti nastajajoče probleme. Informacijska družba je odvisna od delovanja kvartarnega sektorja. Kam bi dali pri prestrukturiranju družbe neizobražene in nerazvite ljudi, brez temeljnih kompetenc? Če jih ne usposobimo do te mere, da so kompetentni za novo delo v informacijski družbi, se odpira vprašanje, kdo jih bo vzdrževal. Brezposelni množično že danes iščejo odgovor na to vprašanje. Preživetvena ogroženost se hitro sprevrže v nasilje. O tem imamo že jasne primere med državami Evropske unije. (Basic skills, Standards, 2002)

lahko obvladamo le z načrtnimi prizadevanji za razvoj človeškega kapitala na državni ravni in z jasno zastavljenim ekonomskim in družbenim razvojem. Zaposljivost brezposelnih dosežemo z dodatnim formativnim izobraževanjem in razvojem kompetentnosti ljudi. Površinsko usposabljanje brezposelnih za novo fizično delo ne bo rodilo nobenih rezultatov, ker bodo ljudje morali živeti v informacijski družbi. Tudi tisti,

Spremembe lažje obvladamo, če poznamo splošne zakonitosti razvoja.

ki z brezposelnimi delajo, bi morali poznati in upoštevati splošne zakonitosti razvoja in družbeno ekonomske spremembe ob novi tehnologiji, sicer pravih rešitev ne bodo našli (Toffler, 1983).

Brezposelni so ujeti v splošno zakonitost zatona industrijske družbe in razvoja sodobne informacijske družbe. So le drobec, ki ga za seboj nosi »tretji val« sprememb, kot ga poimenuje Alvin Toffler v svoji knjigi *Tretji val*. Podlaga za individualne usode so veliki razvojni premiki in stalne spremembe. Toffler v nasprotju s pesimističnimi mnenji mnogih sodobnikov, po katerih so razmere nemogoče in človeštvu grozi uničenje, daje optimistično sliko. V že omenjenem delu trdi, da je humanist in z njim človeštvo šele na pohodu, ker gremo v lepšo prihodnost. Govori o nastajanju nove civilizacije, tretjem valu. Val nove civilizacije udari ob prejšnjega, industrijsko civilizacijo oziroma drugi val. Tehnologije tretjega

vala so raznolike, niso več tako masovne, porabijo manj energije in niso ekološko nevarne. Uporabljajo različne vrste energije. Prehod bo prinesel tudi drastične ekonomske spremembe in krize. Osnovna surovina nove civilizacije bo informacija (vključuje tudi domišljijo), ki je taka, da se nikoli ne izčrpa. Ker dobijo informacije v novi civilizaciji povsem nov pomen, drugačen od prejšnjega, se bo moralo v svojem bistvu spremeniti in prestrukturirati tudi izobraževanje z vzgojo (prevlada učenje zunaj razreda), saj sedanji sistem še vedno usposablja učence za repetitivno delo po modelu industrializma. Ob prehodu v novo civilizacijo nastajajo še druge velike spremembe. Treba je na novo opredeliti znanstveno raziskovanje in predvsem reorganizirati medije in komunikacije v interaktivne programe. Nove tehnologije in informacijski mediji močno spreminjajo delo. Tovarna ni več model za druge organizacije, masovna proizvodnja se razprši v raznolikost produktov po okusu uporabnika. Proizvodnja posluje z malo ali brez ljudi in je vedno pogostejše vodena na daljavo in bolj inteligentna. Na daljavo lahko celo oskrbujemo potrošnike. Delo se iz tovarn in pisarn seli na dom. Komputerizacija ne uničuje medosebnih odnosov, jih le spreminja, ljudje bodo med seboj čustvovali na nov način. Svoj družbeni položaj pa bodo ljudje ohranili le z nenehnim izobraževanjem (vse življenje), s katerim obnavljajo svoje kompetence (Toffler, 1981: 351–353, 384).

Vzemimo primer zaposlovanja. Masovnega zaposlovanja, kot je bilo nekoč v času širjenja industrije, ni in ne bo več. Zato je shiralo in postopno odmrlo nekdanje poslanstvo zavodov za zaposlovanje. Nekvalificirane delavce so množično pošiljali na delovna mesta v podjetja, tovarne, jim množično pisali napotnice za zaposlitev. Zdaj bi morali odkriti poslanstvo teh ustanov v informacijski družbi, ko odloča kompetentnost človeka, sprotno vzdrževanje kompetentnosti pa možnosti za delo podaljšuje. Delo je neposredno prepleteno z znanjem in sposobnostmi posameznega človeka. Te so nastajale v kombinaciji najrazličnejših vzgojnih in izobraževalnih vplivov, okolja, šole in osebne dejavnosti. Pridobivanje in ohranitev dela je postal dinamičen proces, poln sprememb. V temelju bi to morala postati individualna, osebna iniciativa. Dobro razvita mreža zavodov za zaposlovanje pa bi lahko postala pomembna mreža ustanov za izobraževanje in osebni razvoj z močno podporo služb za diagnostiko osebne zaposljivosti in svetovanje, krmiljenje pri uvažanju na novem položaju. Kaj bi vse lahko delal, najbolje ve človek sam. Strokovnjaku lahko to podoba približa tako, da predstavi svetovalcu osebni izobraževalni in karierni načrt ter portfelj z dokazili o raznih znanjih in sposobnostih.

Spremembe laže obvladamo, če poznamo splošne zakonitosti razvoja. Sprememb ne moremo ustaviti, ker so temeljna značilnost dinamične informacijske družbe. Lahko pa razvijemo svojo prilagodljivost, stresno odpornost in sposobnost za hitro in pravilno odločanje. Poznavanje zunanjih silnic nas razbremeni osebne krivde in nenehne ogroženosti. Če prepoznate zakonitosti sprememb in jih zavestno spremljate, tudi laže urejate razmere za osebno življenje in družino. Izgubljanje v socialno patologijo (alkoholizem, droge, družinsko nasilje) človeka še bolj odvrča od prave rešitve.

Socialne varnosti in dela v novih družbenih razmerah ne morejo več zagotavljati državne ustanove in veliki sistemi. Kaj bo delal, mora človek odkriti sam in svojo storitev ponuditi v javnosti. Mnoge odgovornosti se s skupnosti prenašajo na posameznika. Sam mora nekaj narediti, sam se mora odločiti, sam mora skrbeti, da ohranja svoje kompetence. Ne more se namesto njega izobraževati država ali zavod za zaposlovanje. V to prenašanje odgovornosti na posameznega človeka ali zasebno skupnost (družino, sosesko, prijatelje) za zdaj tudi ustanove in državni organi še ne privolijo, ker delujejo po starih utečenih modelih. To opazimo v zdravstvu, izobraževanju, zaposlovanju, podjetništvu, javni upravi in drugih družbenih sektorjih.

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE ZA OBNAVLJANJE KOMPETENC IN OHRANJANJE DRUŽBENEGA POLOŽAJA

Preživetje je za posameznega človeka, podjetje ali državo v informacijski družbi ali družbi znanja tako tesno povezano z znanjem, da je eno od temeljnih načel nove družbe »prost dostop do izobraževanja za vse ljudi«.

Ko se lahko vsi izobražujejo, postane konkurenčnost v znanju velik pritisk za posameznika. Vsako pomanjkanje znanja in sposobnosti ga poriva iz vrtnice družbe na rob in nasprotno: z novimi znanji in obnovljenimi kompetencami ga bo spet vleklo proti centru. Zato je v informacijski družbi vsak socialni status, tudi najvišji, samo začasen. »V družbi znanja je izziv z znanjem zasičeno delo. Na tem bo slonel tekmovalni položaj vsake države, vsake industrije in vsake organizacije v neki družbi. Delavci brez znanja bodo v družbi znanja postali vse bolj socialni problem. Nobena družba se v zgodovini še ni spoprijela s takimi izzivi in problemi. Z novo družbo pa prihajajo tudi nove možnosti.

Pri delu se bo človek premikal z ene vrste dela na drugo. Zelo pomembno postaja, kako hitro si bo lahko pridobil specializirana znanja za

Preživetje v informacijski dobi je tesno povezano z znanjem.

»V družbi znanja je prvič v zgodovini dostop do vodilnih položajev odprt za vse ljudi. Za vse mora tudi biti odprt dostop do znanja in ne več omejen na določeno predpisano starost (šolsko obdobje) ali elitni družbeni položaj. Učenje bo postalo sredstvo posameznika, dostopno v katerikoli starosti, ker bodo znanje in spretnosti lahko pridobivali z novimi učnimi tehnologijami. Uporaba znanja (in ne le golo nalaganje znanja, op. a.) bo vedno pomembnejši tekmovalni dejavnik pri karieri in možnostih za zaslužek. Uporaba znanja bo morda celo odločala o preživetju neke organizacije, industrije ali celo države.« (Drucker, 1995: 235–237) Družba znanja bo postala tako tekmovalna, kot še ni bila nobena družba prej, in to zaradi preprostega dejstva, da bo znanje vsem dostopno in za neznanje in pomanjkljivo delovanje ne bo nobenega opravičila. Obenem pa nova družba ponuja ljudem toliko možnosti, kot jih ni še nobena prej. Nove informacijsko-komunikacijske tehnologije demokratizirajo izobraževanje in odpirajo dostop do globalnega znanja. »Ne bomo več govorili o revnih državah, ampak o državah neznanja. Isto velja tudi za posamezna podjetja, organizacije ali kakršnekoli ustanove in za posameznega človeka. Največji poudarek bo na sposobnostih, da človek znanje uporablja.« (Drucker, 1995: 238)

novo delo in kako uspešno jih bo uporabljal. Naučiti se učiti se je ena od temeljnih kompetenc za ljudi v informacijski družbi. Splošno znanje daje podlago za pridobivanje specializiranih znanj, specializirana znanja pa so podlaga za uporabnost. Bolj kot o znanju govorimo o znanjih v množini. Ljudje z znanjem naj bi postali razumljivi tudi drugim, ki takega znanja nimajo, ker se pri delu združujejo v time.

Znanje je priznано le, če iz njega nastane nekaj novega.

Zato pa morajo poleg specializiranega znanja imeti še dovolj široko znanje z drugih področij. Široka temeljna izobrazba je podlaga za učinkovito, sprotno in hitro pridobivanje specializiranih znanj. Znanje pa je priznано šele, ko je uporabljeno, ko iz znanja nastaja nekaj novega. Za izobraženega človeka velja nekdo, ki se je naučil, kako se učiti, kako se samostojno odločati in voditi svoje učenje.

ZNANJE KOT PODLAGA DRUŽBENE MOČI

Pomembno postaja izkustveno učenje, raziskovalno učenje ali učenje z delom, kar spodbuja osebni razvoj. M. Foucault meni, da obstaja neki imanentni odnos med znanjem in družbeno močjo. Znanje in moč sta neposredno povezana, vsebujeta drug drugega in sta v medsebojni korelaciji. Znanje ne vsebuje samo dejansko resničnega, ampak tisto, kar se šteje kot resnično in je del družbene moči. Socialna gibanja so zavrgla pasivno znanje učencev in so dala prednost stališčem, vrednotam in s tem aktivnemu znanju ali uporabi znanja. Šolski sistemi po svoji tradiciji nalagajo v učence pasivna znanja in se s tem oddaljujejo od potreb postmoderne družbe. Subjekt učenja je danes postal odrasel učenec. Tradicionalno ločevanje teorije od prakse ne vzdrži več. Pozornost se usmerja na učinke teorije v praksi. V postmoderini dobi je glavni učenec in izobraževanje se mu prilagaja. Družbena moč dobiva nov pomen in tudi odnos med znanjem in družbeno močjo se vzpostavlja

na novo. Družbena moč postane nekaj, kar v družbi kroži. Ni več utrjena s stalnimi položaji in odnosi med pozicijami v družbeni piramidi. Posameznik se ji sočasno podreja in jo ustvarja. Znanje in stališča odločajo, kako vpliven bo nekdo v okolju, ali se bo moral podrežati drugim. Namesto da sedijo v vrstah pred učiteljem, se učenci usedejo v krog za mizo, kar kaže na to, da nanje vplivajo tudi sovrstniki in ne le učitelj. Prav tako se prejšnje individualno delo poveže v timsko. Podjetja, organizacije ali društva se povezujejo v mreže. Mreženje je način uveljavljanja določenih znanj in podlaga za povečanje družbene moči. (Usher, R., in Edwards, R., 1996: 49, 87, 89–91)

Toffler je leta 1991 objavil knjigo *Prestavitev moči* (Shift Power). »Knjiga obravnava družbeno moč na začetku 21. stoletja. Obravnava nasilje, bogastvo in znanje ter vloge, ki jih to troje igra v naših življenjih. Govori o novih poteh do družbene moči, ki jih odpira svet v podvigu in prevratu (upheaval). Živimo v obdobju, ko celotna struktura moči, ki drži svet skupaj, razpada in se razkrajaja. To se dogaja na vsakem nivoju človeške družbe. Zlom stare oblike avtoritete in moči v podjetjih in v vsakdanjem življenju je vse večji, sočasno razpada tudi svetovna struktura moči. Sile, ki pretresajo družbeno moč na vseh ravneh človeškega sistema, se bodo v prihodnjih letih še okrepile in postale še prodornejše. Dogodilo se bo nekaj, kar je najbolj redko v zgodovini; revolucija same narave družbene moči. Prestavitev moči ni prenos moči, ampak preoblikovanje moči.« (Toffler, A., 1991: 1)

Nastaja družbena moč kot mozaik. Za vsak sistem in še toliko bolj za ekonomski sistem je pomembno vedeti, s kakšno hitrostjo deluje. Hitrost, s katero izmenjujemo informacije in celo navidezno nepomembne informacije, je povezana z nastajanjem povsem novega sistema nastajanja bogastva. V današnji svetovni ekonomiji z naraščajočo tekmovalnostjo je bistvena sposobnost, kako hitro lahko damo proizvode na trg. Hitrost inovacij je tako velika,

Najdražje je poceni delo. Podjetja ga uporabljajo v fazi ugašanja masovne proizvodnje zaradi odpora do sprememb, ker bi rada še naprej delala po starem. Še vedno najdejo po svetu žepe poceni delovne sile. Ti ukrepi pa so začasni, slepa ulica in lažno upanje lastnikov podjetij, ki bi radi čim več zaslužili s čim manj vlaganja. Kar pridobi kapitalist s poceni delovno silo, je malenkost in ni primerljivo s tem, kar bi dobil, če bi uvedel novo elektronsko vodeno tehnologijo in robote, boljši in hitrejši pretok znanja in informacij, fleksibilno organizacijo s porazdeljeno odgovornostjo. Veliko bolj perspektivno je, da imajo v podjetju le peščico visoko izobraženih in dobro plačanih strokovnjakov, kot če imajo maso slabo plačanih neizobraženih delavcev. Poceni delovna sila ni več sprejemljiva niti za dežele v razvoju. Novi sistem nastajanja bogastva ponuja boljšo prihodnost tudi za široko populacijo danes revnih ljudi. V raziskavi, opravljeni v 15 državah pacifiškega območja, poudarjajo, da ekonomska moč narašča na področjih 3-T: telekomunikacije, transport in turizem. Družbena moč se seli z enega na drugo področje, iz sekundarnega ekonomskega sektorja, proizvodnje, v terciarni sektor. Ogromno se vlaga v infrastrukturo in ekstrainteligentne mreže, kar je pomembno za super hitro ekonomijo. (Toffler, 1991: 397–399)

da preden uveljavimo en proizvod, se že pojavi nov, še bolj izpopolnjen. (Ibid: 227–231)

Nova elektronska tehnologija pospešuje hitrost proizvodnje in nastal je nov sistem za ustvarjanje bogastva, drugačen od masovne industrijske proizvodnje. Novi sistem sloni na inteligentni reorganizaciji in izpopolnjeni elektronski izmenjavi informacij. Znanje nadomesti pot fizičnih delavcev, ko se poveča hitrost sistema. Uspeh japonske avtomobilske industrije je v njihovi sposobnosti, da dizajnirajo in uvedejo povsem nov model avtomobila v polovico manj časa, kot ga potrebuje Evropa ali pa Amerika.

Pomen znanja in informacij v novi družbi bolje razumemo, če razčlenimo dejavnike novega pospešenega sistema za nastajanje bogastva in prenosa družbene moči (Toffler, 1991: 232–233):

1. Novi pospešeni sistem ustvarjanja bogastva je vedno bolj odvisen od izmenjave podatkov, informacij in znanja. Če ni izmenjave znanja, se ne ustvarja novo bogastvo.
2. Zapušča masovno proizvodnjo in črpa iz prožne, kupcem prilagojene proizvodnje, ki se je otresla masovnosti.
3. Klasični dejavniki proizvodnje (zemlja, delo, surovine in kapital) so manj pomembni, ker jih zamenja znanje.
4. Kapital postane skrajno tekoč. Namesto klasičnega denarja postane dejansko sredstvo menjave elektronska informacija.

5. Okorne birokratske organizacije nadomestijo majhne delovne enote in delo v timih za določen čas ter kompleksna gospodarska združenja in konzorciji. Hierarhija se zmanjša ali povsem izgine, da bi se skrajšal proces odločanja. Birokratske izobraževalne ustanove nadomesti prost pretok informacij.
6. Število in različice organizacijskih enot se pomnožijo. Več jih je, večji mora biti med njimi prenos in več informacij nastaja in se sporoča.
7. Zaposleni v industriji so lastniki najmočnejšega proizvodnega dejavnika za povečanje bogastva, znanja v svojih glavah, in zato pomenijo kritični, navadno nenadomestljivi del »proizvodnih sredstev«.
8. Heroj danes ni več fizični delavec, financer ali menedžer, ampak inovator v organizaciji ali zunaj nje, ki kombinira domišljijско znanje z akcijo.
9. Ustvarjanje bogastva vedno bolj postaja krožni proces. Odpadki prejšnjega cikla so vložki v naslednji cikel proizvodnje. Ta metoda predpostavlja računalniški pregled in vedno globlje znanstveno in okoljsko znanje.
10. Proizvajalec in potrošnik, ločena v industrijski revoluciji, se v novem ciklu ustvarjanja bogastva ponovno združita. Potrošnik ne daje samo plačila, ampak tudi informacije o dizajnu in trgu, vitalne za proizvodnjo. Kupec in proizvajalec si delita podatke, in-

V Sloveniji v zadnjih letih doživljamo pravo eksplozijo višjega in visokega šolstva. Vsak mlad človek teži, da bi si pridobil dovolj visoko začetno izobrazbo, ker ve, da je njegova socialna varnost v njegovi glavi. Če ga proces šolanja prezgodaj izloči zaradi selekcije in odrine na rob družbe, je osebna identifikacija negativna, kar poriva mlade ljudi v kriminal. Konstruktivno se v nastajajočo družbo ne morejo vključiti, preostane jim samo še destrukcija. Ustvarjanje bogastva z novo visoko tehnologijo zahteva na vsem ekonomskem področju hiter in učinkovit pretok informacij in znanja, kar spodnese stari industrijski sistem pridobivanja bogastva. Družbena moč postaja mozaik.

formacije in znanje. Potrošnik in proizvajalec se zlijeta v »potrošizvajalec« (»producer« in »consumer« je »prosumer«).

11. Novi sistem ustvarjanja bogastva je globalen in lokalni hkrati. Vplivne nove mikro-tehnologije dajejo možnost za ustvarjanje na lokalni ravni tistega, kar je bilo prej ekonomsko možno le na nacionalni ravni. Mnoge funkcije pa prekoračijo nacionalne meje, ko se aktivnosti več narodov združijo v en proizvodni napor.

Zdaj bolje razumemo, kako in zakaj v pospešeni ekonomiji pridobivata vedno večji pomen izobraževanje in znanje.

IZOBRAŽEVANJE KOT NAJPO- MEMBNEJŠA INVESTICIJA V EKONOMIJI IN TEHNOLOGIJI ZNAJNA

Družbena moč se je v zgodovini povezovala z lastnino zemlje, proizvodnih sredstev, proizvodnje. Danes se najpomembnejše lastnine ne moreš dotakniti, ker je na simbolični ravni, to je znanje. Znanje kot lastnina ima nove lastnosti. Sočasno ga lahko uporablja več ljudi, ko skupaj ustvarjajo nova bogastva in še več novega znanja. In v nasprotju z lastništvom tovarn ali polj je znanje za vse namene neizčrpno. To, pravi Toffler, je zares revolucionarno dejstvo. Revolucija znanja povzroči hitro širjenje računalnikov, podpirajo pa jo še druge vzporedne spremembe. Proizvodnja znanja (raziskovanje in inovacije) in »metabolizem znanja« – učenje sta vedno hitrejša. Vsi viri družbene moči postajajo vedno bolj odvisni od znanja (Ibid: 419).

V industrijskem obdobju s piramidalno strukturo družbe je cilj šolanja pridobitev poklica. Znanje, pridobljeno na začetku poti, zadostuje za vse življenje. V dinamiki informacijske družbe se oblikujejo nove razmere. Poklic ni dovolj in tudi samo vedeti ni dovolj. Človek se mora izkazati še z drugimi sposobnostmi, spretnostmi in osebnostnimi lastnosti. Nenehne spremembe v družbi spremenijo izobraževanje v vse življenje trajajoč proces. Ljudje si z njim obnavljajo osebne kompetence in pridobivajo nove ter s tem ohranjajo svoj položaj ali pa napredujejo. Tudi delo postane vseživljenjski proces. Iz obdobja v obdobje se skozi življenje spreminja.

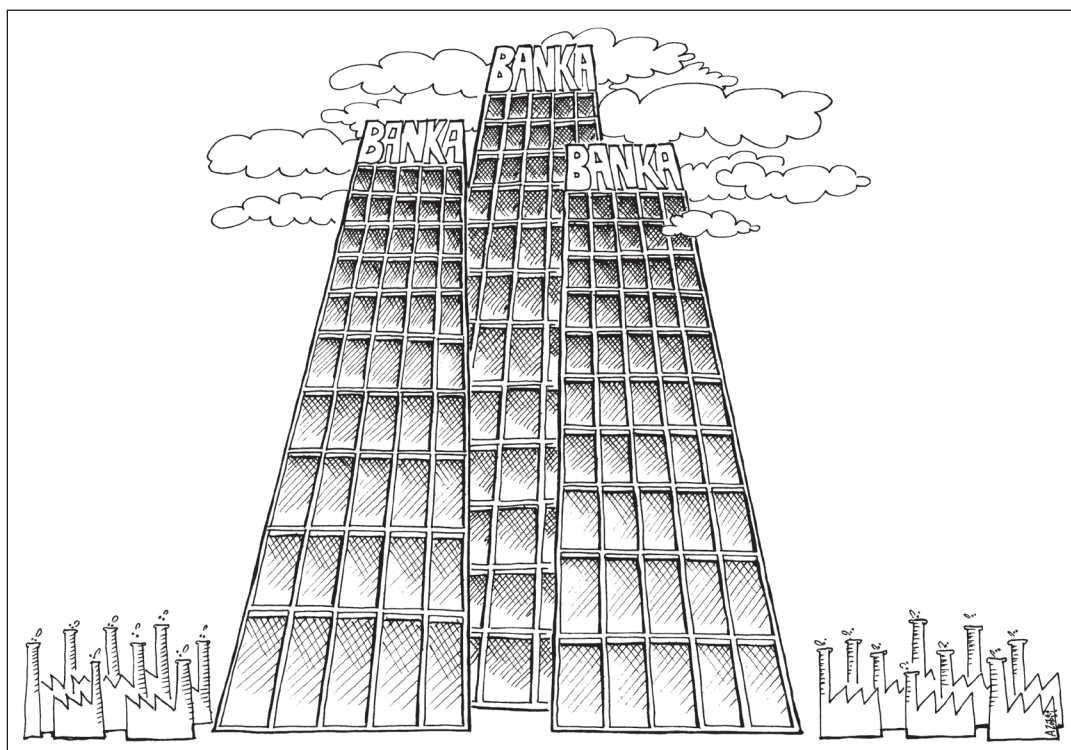
P. Drucker govori o prehodu iz »ekonomije dobrin« v »ekonomijo znanja«. »Znanje postane 'primarna' industrija, ki zagotavlja ekonomiji bistveni in osrednji vir proizvodnje. Znanje je glavni izdatek, glavna naložba in glavni proizvod napredne ekonomije ter temelj za preživetje največjega dela populacije. Znanje je v napredni, razviti ekonomiji glavni dejavnik proizvodnje. Svetovna ekonomija, velika priložnost za mir in rast, je hkrati velika grožnja za novo svetovno revolucijo in vojne med revnimi in bogatimi zaradi vedno večjih razlik med njimi, kakršne niso bile še nikoli. Neenakost narašča v isti informacijski skupnosti. Svet se je razdelil na narode, ki znajo upravljati tehnologijo za ustvarjanje bogastva, in druge, ki tega ne znajo.« (Drucker, 1969: 102, 273–265)

Znanstvene ugotovitve o novi družbi in ekonomiji znanja P. Druckerja niso od danes. Objavljene so bile že konec 60. let prejšnjega stoletja in v zadnjih štirih desetletjih večkrat

potrjene z razvojem prakse. Zakaj slovenska politika še danes ne sprejme novih paradig ekonomije znanja, temveč po stari formuli industrijske ekonomije, da je izobraževanje izdatek, znanje še vedno potiska na zadnje, nepomembno mesto? Sočasno masa ljudi pri nas nima več možnosti za preživetje, ker so funkcionalno nepismeni, imajo premalo znanja in niso imeli priložnosti za razvoj sposobnosti. Ulrich Beck v svoji knjigi *Družba tveganja* razčleni in pokaže, kako šola izgublja legitimnost za zagotavljanje zaposlitve in preživetja ter je le pogoj za nenehno učenje ljudi. »Spodnje statusne skupine bodo zapisane trajni eksistenci v nezaposlenosti, skrbstvu in socialni podpori. Uveljavljena družba znanja proizvaja funkcionalno nepismenost ljudi najnižjih izobrazbenih stopenj (osnovna in poklicna šola). S to marginalizacijsko funkcijo se osnovna in poklicna šola spremenita v leglo brezposelnih mladostnikov. Nahaja se nekje med cesto in zaporom. Legitimnost učiteljev in učnih načrtov je ogrožena. V

70. letih je šolski sistem izgubil legitimnost za podeljevanje statusa.« (Beck, 2001: 222–225). Najhitreje iz družbenega vrtinca odrine na rob ljudi ali podjetja, ki so zanemarili izobraževanje in so zarjaveli kot star stroj. Zahtevnost dela nekatere čez čas zasiti. Praviloma ljudje menjujejo delo in delovno okolje; delo za določen čas postane pravilo. S tem se razširijo možnosti za neformalno učenje. Delovno okolje je eno glavnih učnih okolij in se mora spremenjati. V rutinskem delu, kjer že vse poznamo, ne pridobivamo več znanja in se ne razvijamo. Ljudje se vedno bolj zavzemajo za kvaliteto in jim postaja kvantiteta predmetov odveč, poudarja japonski avtor Taichi Sakaiya, ko govori o veliki spremembi vrednot. Ljudje, zasičeni z materialnimi dobrinami, iščejo višje vrednote. V 70. in 80. letih, pravi, sta se v razvitih državah spremenila okus ljudi in etika. E. Fromm

Ljudje se vedno bolj zavzemajo za kvaliteto in jim postaja kvantiteta predmetov odveč.



Vseživljenjskemu izobraževanju se pridružuje nov pojem »izobraževanje za vsa področja življenja«.

to prepozna kot premik od »imeti« k »biti«. Iščejo duhovne vrednote in boljšo kvaliteto življenja, npr. mirno bivalno okolje, več prostega časa, več spoštovanja do ljudi. Pod vplivom nove tehnologije se delo krči in ljudem ostaja vedno več časa za druge stvari. Samo delo, tudi kariera, je veliko bolj prepleteno z osebnim življenjem, kot je bilo nekoč. Razne

odgovornosti se prenašajo z države na posameznika. Število služb se vztrajno zmanjšuje, bodisi zato, ker so podjetja uvedla novo, elektronsko vodeno tehnologijo in robotiko, bodisi zato, ker so propadla. V to jih je prisilila tekma na svetovnem trgu. Nova, računalniško vodena tehnologija omogoča raznolikost proizvo-

dov glede na okus kupca. Standardna masovna proizvodnja se vedno bolj izgublja. Kupci sami odločajo o lastnostih proizvoda, izbirajo bolj kvaliteto, kvantiteto opuščajo. Subjektivnost prevladuje nad objektivnostjo, osebne vrednote so nad splošnimi, objektivnimi. Pri razvoju, pravi T. Sakaiya, si sledijo tri faze: razvoj elektronske tehnologije (»hardware«), razvoj računalniških programov (»software«) in nato razvoj človeškega kapitala (»humanware«). Informacijska tehnologija daje orodja za skladiščenje, procesiranje ter prenašanje znanja in modrosti. Zmožnosti človeka za vsrkavanje informacij se povečajo. Predmeti in materialne dobrine potrošniške družbe jemljejo veliko časa in obremenjujejo ljudi. V imenu nove vrednote »znati, biti kompetenten in kompetenco obnavljati« se jih želijo otresti. Človeški kapital ima zaledje v socialnem kapitalu neke skupnosti, kraja ali regije, za katero ljudje čutijo, da ji pripadajo.

Kot posledica razširjenih potreb po znanju se izobrazbena raven prebivalstva viša. Masovna postaja terciarna izobrazba (višja in visoka). Računalniški programi so vedno zahtevnejši, medtem ko predmetom (tudi računalnikom)

cene padajo in so vsem dostopni. Dobro gre do v prodajo »z znanjem zasičeni predmeti« (»knowledge saturated products«). Vrednost daje znanje; po tem se oblikujejo tudi cene. Znanje (skupaj z modrostjo) postane glavna vrednota novega obdobja in se pojavlja v konkretnih dobrinah in storitvah, kot so dizajn, nove tehnologije, videz izdelka, nove zahtevne funkcije izdelka, upoštevan okus kupca itd. (Sakaiya T., 1992: 217–237).

Vseživljenjskemu izobraževanju se pridruži nov pojem »life wide education« ali izobraževanje za vsa področja življenja in ne samo usposabljanje za delo. Vseživljenjsko izobraževanje potrebujemo, če pokriva potrebe po znanju v vseh življenjskih situacijah (»life wide education«).

Brez teh sprememb bi bilo izobraževanje v tretjem življenjskem obdobju nesmiselno, pa tudi neformalno izobraževanje ljudi in učni projekti posameznika. Znanja kot nove vrednote ni mogoče kvantificirati ne v teoriji in ne v praksi. Človek se po svojem občutku odloči, koliko je pripravljen plačati za neki proizvod ali storitev. Izbira in presoja subjektivno, pod vplivom svojih čustev in odvisno od subjektivnih zaznav. Družbena subjektivnost je kot antiteza racionalnosti industrijske družbe. Poraja nenadne in velike spremembe. Novosti se pojavljajo kot utrinek zvezde. Za gospodarstvo postaja pomembna sposobnost vživljanja v ljudi in predvidevanja prihodnosti. Vrednost znanja ni stabilna, nenadoma lahko upade ali pa se dvigne, odvisno od doživljanja ljudi. Reklame poskušajo z manipulacijo vplivati na želje in potrebe kupcev, da bi vsaj začasno stabilizirale vrednost znanja, vloženega v neki proizvod ali storitev. Včasih je za to, da se vrednost znanja ohrani, dovolj že to, da se proizvod ali storitev razlikuje od drugih. Obdobje, ko je nekaj v modi, postaja vedno krajše. Hitreje se povečuje povpraševanje po izdelkih ali storitvah s še višjo stopnjo vrednosti znanja. (Ibid: 253–255)

LITERATURA

- Toffler, Allen (1981). *The Third Wave*. London: Bantam Book.
- Toffler, Allen (1993). *The Future Shock*. London: Bantam Book.
- Toffler, Allen (1985). *War and Antiwar*. London: Bantam Book.
- Toffler, Allen (1991). *Power Shift, Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of 21st Century*. London: Bantam Book.
- Toffler, Allen (1985). *Previews and Premises*. London: Bantam Book.
- Basic Skills, Standards* (2002). London: Institute for Literacy.
- Porter, J. (1968). *The Vertical Mosaic*. Toronto: The University of Toronto.
- Krajnc, A. (1970). *Vertikalna socialna mobilnost*. Ljubljana: Inštitut za sociologijo Univerze v Ljubljani.
- Krajnc, A. (2005). *Socialne skupine in odnos med avtokratskimi in demokratičnimi odnosi*. Raziskovalna monografija. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta.
- Krajnc, A. (1996). *Zakaj se odrasli izobražujejo?* Projekt Eurodelphi. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta.
- Mlinar, Z. (2009). *Življenjsko okolje v globalni informacijski dobi*. Prva knjiga: Prostorsko-časovna organizacija bivanja. Ljubljana: FDV, Univerza v Ljubljani.
- Naisbitt, John (1984). *Megatrends*. New York: Warner Books Edition.
- Naisbitt, John (1995). *Global Paradox*. New York: Avon Books.
- Amartya, Sen (2010). »Contacts don't add up to real life«. *The Guardian Weekly*, 2–8, april: 19. London.
- Beck, Ulrich (2001). *Družba tveganja*. Ljubljana: CEU, Open Society Fund Slovenia.
- Drucker, Peter F. (1969). *The Age of Discontinuity, Guidelines for our Changing Society*. New York: Harper Row.
- Drucker, Peter F. (1995). *Managing in a time of great change*. New York: Truman Talley Books.
- Brunner, Jose Joaquin (1991). *Investing in Knowledge*. Ottawa: IDRC.
- Sakaiya, Taichi (1991). *The knowledge – value revolution, Or a History of the Future*. Tokio: Kodansha International.
- Foucault, Michael (2004). *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: Krtina.
- Usher, R., Edwards, R. (1996). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Andersen, G. E. (ur.) (1993). *Changing Classes, Stratification and Mobility in Post-industrial Societies*. London: Sage.
- Andersen, G. E. (ur.) (1997). *Welfare States in Transition, National Adaptations in Global Economies*. London: Sage.

IZZIVI PRIHODNOSTI – HOLISTIČNA STRATEGIJA IN SINERGIJA VEDNOSTI

POVZETEK

Vsak dan vidimo, kako nepredvidljiva je prihodnost. Sodobni sociologi današnje družbeno stanje imenujejo »obdobje tekoče moderne«, »družba konca gotovosti«, »svet brez ligatur«. Kakor je to čas socialnih in ekonomskih bifurkacij, je to tudi čas priložnosti. Prispevek orisuje družbeno ozadje v kategorijah moderne in postmoderne, posledice katerega so vidne v strukturi šolstva in sodobni človekovi osebnosti. V neskladju med dialektiko kot pragmatiko narativne vednosti in didaktiko znanstvene vednosti, ki je legitimizirana skozi institucionalno mrežo jezikovnih iger, leži vzrok viharja kaotičnih ekonomsko-socialnih razmer ter človeka pred zlomom moralnih vrednot. Na holistični strategiji, ki človeka v prvi vrsti razume kot celostno bitje, smo utemeljili vseživljenjsko učenje in izobraževanje kot korekturni model trenutnemu izobraževalnemu sistemu.

Ključne besede: moderna, postmoderna, merkantilizacija vednosti, jezikovne igre, legitimizacija, dialektika, pragmatika narativne vednosti – savoir, didaktika, pragmatika znanstvene vednosti, substativno racionalno, brezposelnost, industrializacija prostega časa, vseživljenjsko izobraževanje in učenje, intrinzična motivacija, holistična strategija, izkustveno izobraževanje, multipla inteligenca, ustvarjalni človek

CHALLENGES OF THE FUTURE HOLISTIC STRATEGY AND SYNERGY OF KNOWLEDGE – ABSTRACT

Everyday we witness uncertain future. Modern sociologists today's social situation name as »liquid modern period«, »end of certainty«, »world without ligatures«. As this is a time of social and economic bifurcation, it is also a time of opportunities. The article outlines the social background of modern and postmodern categories, with consequences which are visible in the educational structure of schools and in a psychology of a modern human person. The discrepancy between dialectic of narrative knowledge and didactics as pragmatics of scientific knowledge - which is legitimised through institutional network of language games - lies the cause of storm chaotic economic - social conditions and human moral values breakage. Holistic strategy, which primarily understands a man as an integrated human being, we set up lifelong education and learning as a corrective model of the current educational system and vision for the future.

Keywords: modern, postmodern, merkantilisation of knowledge, language games, legitimisation, dialectic, narrative pragmatics of knowledge - savoir, didactics, pragmatics of scientific knowledge, rational substantial, unemployment, industrialization of leisure time, lifelong education and learning, intrinsic motivation, holistic strategy, experiential education, multiple intelligence, creative man.

MODERNA IN POSTMODERNA – MED STRAHOVI IN PRILOŽNOSTMI

Živimo na prehodu iz kapitalističnega svetovnega gospodarstva v drug svetovni sistem ali sisteme. To je čas spopadov in očitno vse hujših neredov ter tistega, v čemer številni vidijo zlom moralnih sistemov. Seveda je to čas, ki bo zahteval dobro mero človeške potrpežljivosti, neupogljive vizije in strukturne ustvarjalnosti. Hkrati se pred našimi očmi odvija revolucija – nepričakovana »poroka« razuma na vrhuncu njegovih zmag in tako dolgo zapostavljene intuicije. Za tankočutnega opazoval-

ca je očitno, da problemi, s katerimi se sooča sodobna inteligenca, niso več problemi napredka. Začeli smo govoriti in bomo govorili o spremembi stanja, o preobrazbi: »Zadovoljene radovednosti naj se obrnejo v svet, povrnejo vero v svobodo, lucidnost na poti, ki vodi v svet človeka!« Pomembno je odkriti, do katere mere so ritmi tradicionalnega mišljenja skladni z gibanji sodobnega mišljenja. Sprememba stanja je neločljivo povezana s preobrazbo človekovega uma. To pomeni, da bo učeči ob odkritju različnih realitet (bodisi narativne ali znanstvene vednosti) moral izkušnjo pretvoriti v spoznanje (savoir) ali znanje z drugega

(kot spoja razuma in intuicije) zornega kota. Duhovni in znanstveni jezik nista nasprotje drug drugemu, saj je konzumacija duhovnega jezika v znanstvenem rodila največje človeške izume. Električna, rentgenski žarki, gibanje Zemlje idr. Če se povrnemo v sedanost, je modernizem izuril racionalizem, postmodernizem pa z odtegljajem »svetega« prebudil lakoto prav po njem. Šola kot odraz stanja je v današnji vlogi primerljiva s Platonovo pripodobo o votlini. Režiserji »gledališča senc« bodo popustili pred zavedajočimi se pedagoške odgovornosti.

Vodilne metafore vzpona modernizma so: znanost, racionalnost, opazovanje, razvoj in napredek (Ule, 2000). Posttradicionalni družbeni red – moderna – ruši različne vrste tradicij: rodovne, nacionalne, stanovske, razredne, mistično religiozne. Od ljudi zahteva sprotno in splošno refleksijo lastnega početja, doživljanja in razmišljanja. »Sveto« se v svoji dolgi zgodovini še ni spopadlo s tako velikim izzivom. Izurili smo se v tem, da nas več ne skrbijo reči, ki trmasto presegajo naše moči, pozornost in energijo. Raje se usmerjamo v dosegljivo, v svoje zmožnosti in sposobnosti porabništva (Baumann, 2008) Prav tako pa je za moderno značilno, da vzajemno poveča število življenjskih alternativ. Življenjske možnosti so funkcija priložnosti in globokih socialnih povezav. *Priložnosti* so možnosti izbire, alternative delovanja, ki so dane v socialnih strukturah in so vedno specifične kombinacije pravic in dolžnosti. V moderni je cilj več življenjskih možnosti, pri čemer so slednje koordinate, ki določajo smisel priložnosti. Iz tega sledi vprašanje, kako naj se moderni človek reši iz zagate multiplih priložnosti brez jasnih koordinat in definicije smisla (Ule, 2000: 8, 9).

Baumann obdobje moderne imenuje »tekoče« obdobje moderne, izhajajoč iz dejstva, da tekočine ne morejo obdržati svoje oblike. V tekoči moderni je strategija »carpe diem« – življenje kot priložnost, ki se ponuja in jo mora človek izkoristiti, kolikor se da – odgo-

vor na svet, v katerem ni več trajnih vrednot (Baumann, 2008). Dahrendorf vidi rešitev v notranjem kompasu, ki ga posamezniki imajo ali nimajo. Riesman notranji kompas imenuje notranje vodstvo, Kant »Triebfeder«. To je Dahrendorfov »simptom sveta brez ligatur«. Ligature so globoke kulturne vezi, ki ljudi usposabljaajo za to, da najdejo smisel v svojih izbirah in jim zaupajo. Moderna je prelom z ligaturami starih časov, je družbeni, manifestni vidik globljega procesa opuščanja religioznih, mistično-magijskih, organsko celostnih, kvalitativnih pogledov na svet. Tako je v Evropi prišlo do notranje povezave med razvojem racionalnega in delovanja ter ponotranjene etike dela. Zato se je dogodilo odčaranje sveta, raztapljanje religioznih pogledov na svet in je nastala profana kultura (Ule, 2000: 10, 11).

»Postmoderno« stanje je *stanje vednosti* v najrazvitejših družbah. Sociologi in kritiki označevalec uporabljajo tudi za stanje kulture po transformacijah, ki so vplivale na pravila iger znanosti, literature in umetnosti od konca 19. stoletja dalje, v kolikor *znanost* – če jo izpostavimo – išče tisto resnično, za kar je *dolžna upravičiti svoja pravila igre*. O svojem lastnem statusu govori v *diskurzu legitimiranja*. *Merkanilizacija vednosti* je učinek postmoderne ideologije, ki svojo legitimnost utemeljuje in izvršuje glede na učinke diskurzov, različnih vrst izjav – didaktičnih sporočil, ki jih imenuje *jezikovne igre* (Lyotard, 2002). Z legitimiranjem vednosti je neločljivo povezana učinkovitost institucij, ki obvladujejo družbeno vez: tudi te institucije je treba legitimirati. Iz tega izhajajoča delovna hipoteza se glasi: Vednost spreminja status hkrati s tem, ko družbe vstopajo v tako imenovano postindustrijsko dobo, kulture pa v tako imenovano postmoderno dobo. V svojem statusu je vednost postala *glavna proizvodna sila* in kot obče družbeno znanje, »knowledge«, *neposredna produktivna*

Priložnosti so možnosti izbire in s tem kombinacija pravic in dolžnosti.

V postmodernizmu je vednost najpomembnejši dejavnik v svetovnem tekmovanju za oblast.

sila. Slaba novica: občutno se spreminja sestava aktivnega prebivalstva v najrazvitejših državah in pomeni najožje grlo za dežele v razvoju. V svoji obliki informacijskega blaga, ki je nepogrešljivo za proizvodno moč, je vednost postmoderne najpomembnejši dejavnik v svetovnem tekmovanju za oblast. Nacionalne države se namesto za oblast nad ozemlji (večina-

ma) bojujejo za obvladovanje informacij. Ta pojav imenujemo »merkantilizacija vednosti«. Ideologija komunikacijske »transparentnosti« gre vzporedno s komercializacijo vednosti skozi njej imanentni proces legitimiranja kot *jezikovne igre*. Lyotard (2002: 22) s tem terminom označuje, da morajo vsako izmed različnih

kategorij izjav (denotativne, performativne, kognitivne ...) določati pravila, ki specificirajo njihove lastnosti in možno rabo. Denotativne izjave, na primer, so izjave take vrste, pri katerih je bistveno dejstvo, da je pošiljatelj vedno v poziciji vedočega, medtem ko lahko prejemnik pozicijo pošiljatelja le sprejme ali zavrne. Druga vrsta izjav so tako imenovane performativne izjave. Značilno za te je, da je njihov učinek na referenta dosežen že skozi njihovo izjavljanje. Lyotardov primer za performativno izjavo je stavek rektorja ob odprtju univerze. »Univerza je odprta!« je izjava, ki tudi dejansko uresniči odprtje univerze.

Didaktika postmoderne šole vsako kategorijo izjav uporabi kot legitimno metodo za podajanje informacij. V ospredje bomo postavili tri lastnosti jezikovnih iger (Lyotard, 2002):

1. *Pravila jezikovnih iger svojega legitimiranja ne nosijo v sebi, temveč so predmet neke izrecne ali neizrecne pogodbe med igralci.*

Slaba novica: šola proizvaja igralce jezikovne igre na podlagi neizrecne pogodbe med proizvajalci in igralci.

Ne zadošča nam le teorija komunikacije, da bi razumeli družbena razmerja, temveč potrebu-

jemo *teorijo iger*. Šola kot reproduktivni člen družbenih razmerij v svojem didaktičnem diskurzu razvija prožne mreže jezikovnih iger. V tem se institucija razlikuje od diskusije; zahteva dodatne omejitve, da bi bile izjave znotraj institucije sprejete kot dopustne. V okviru didaktičnih načel obstajajo stvari, ki jih je treba reči, in tudi načini, kako jih povedati.

2. *Brez pravil igra ne obstaja in že minimalna sprememba nekega pravila spremeni naravo igre.*

Slaba novica: pravila igre so učencem kot prihodnjim proizvajalcem pravil jezikovne igre zunanja, kar pomeni zanikanje individualizacije v korist standardizacije ne zgolj znanja, temveč tudi zahtevanih sposobnosti za njegovo pridobitev.

Pravila igre so najodločilnejši pogoj za samoregulativen sistem družbe. Vsak problem dinamične analize systemske samoregulacije je trajno in sistematično povezan s stanjem sistema, obravnavanim kot celota. Proces ali skupek pogojev – kot orodje, izbor kategorije izjav določenih pravil igre – bodisi »prispeva« k vzdrževanju sistema bodisi je »disfunkcionalen« v tem, da škoduje celovitosti in učinkovitosti sistema. V postmoderni perspektivi subjekt pomeni le malo, vendar ni izoliran, saj je bolj kot kadarkoli prej ujet v kompleksen in mobilen ustroj komunikacij. Subjekt je postavljen na »vozle« komunikacijskih kroženj, to je mesta, skozi katera tečejo raznovrstna sporočila.

3. *Vsaka izjava mora biti obravnavana kot »poteza«, ki se izvede v neki igri. Iz tega sledi, da govoriti pomeni boriti se v smislu igranja.*

Slaba novica: postmoderna šola ne spodbuja sistematičnega kritičnega mišljenja, ki ima sposobnost preobrazbe trenutnega stanja in s tem značaj inovativnosti, temveč spodbuja kritično mišljenje kot nasprotje, ki je imanentno funkciji »govoriti pomeni boriti se v smislu igranja« kot reprodukcije »utopij« – t. j. mesta nikjer kot drugod. Subjekt na »vozlih« komunikacijskih kroženj, tudi kadar je najbolj za-

Šola kot institucionalizirani trg igralcev in potrošnikov jezikovnih iger reproducira pravila, ki določajo različne kategorije izjav ter specificirajo njihove lastnosti in možno rabo. Institucionalizacija trga vednosti vedno zahteva omejitve, da bi bile izjave znotraj institucije sprejete kot dopustne. Te omejitve delujejo na diskurzivne moči kot filtri, prekrivajo možne zveze na komunikacijskih mrežah: obstajajo stvari, ki se ne smejo reči. Omejitve dajejo prednost nekaterim razredom izjav. A vedno obstajajo stvari, ki jih je treba reči, in načini, kako jih povedati (Lyotard, 2002: 22, 34). Na tem mestu dajemo prednost didaktiki kot najučinkovitejšemu orodju pragmatike znanstvene vednosti.

postavljen, ni brez moči nad sporočili, ki ga postavljajo bodisi na mesto pošiljatelja bodisi na mesto prejemnika. Njegova premostitev – »poteza« – glede na učinke jezikovnih iger je dopustna v določenih mejah in se celo spodbuja z regulacijami, ki se jim sistem posveča z namenom, da bi izboljšal svoje dosežke.

DIALEKTIKA KOT PRAGMATIČNO ORODJE NARATIVNE VEDNOSTI, DIDAKTIKA KOT PRAGMATIČNO ORODJE ZNANSTVENE VEDNOSTI

Dialektika kot pragmatično orodje narativne vednosti

S terminom vednost – »*savoir*« – ne označujemo zgolj skupka denotativnih izjav (t. j. izjav, ki imajo kognitivno vrednost), v njem so tudi predstave o znati storiti – »*savoir faire*«, znati živeti – »*savoir vivre*« in znati poslušati – »*savoir écouter*«. Gre torej za kompetenco, ki presega določilo in uporabo edinega kriterija resnice. Narativna vednost ni v kompetenci za določeno vrsto izjav, denimo kognitivnih, pri čemer bi bile vse druge izključene. Nasprotno, omogoča »dobre« izvedbe glede več diskurzivnih objektov: spoznati, odločiti, oceniti, preoblikovati ipd. Od tod izhaja ena izmed njenih pglavitnih potez: sovпада z nekim širokim formiranjem kompetenc, je edinstvena forma, utelešena v subjektu, ki ga sestavljajo različne vrste kompetenc, ki ga konstituirajo (Lyotard, 2002: 36). Te konstitutivne kompetence so razvojne tipologije učečega se odra-

slega in so sinergija starostne, spolne, rasne kategorije kot tudi kognitivnega, čustvenega, moralnega in estetskega razvoja subjekta.

Didaktika kot pragmatično orodje znanstvene vednosti

Pragmatika znanstvene vednosti v postmoder- ni trči ob problematičnost pravila adekvatno- sti: To, kar rečem, je resnično, ker to dokažem; toda kaj dokazuje, da je moj dokaz resničen? Znanstvena rešitev te težave je v upoštevanju določenega dvojnega pravila:

1. Didaktično ali retorično: kolikor to lahko dokažem, je dovoljeno misliti, da je resnič- nost takšna, kot rečem jaz.
2. Metafizično pravilo: učitelj ne more ponu- diti več protislovnih ali šibkih dokazov.

Dvojnost pravila omogoča horizont konsenza. Resnica izjave in kompetenca izjavljavca sta podvrženi soglasju skupnosti enakopravnih po kompetenci. Zato je treba formirati enakoprav- ne posameznike, kar je naloga didaktike. Nje- na prva predpostavka je, da prejemnik (uče- nec) ne ve tistega, kar ve pošiljatelj (učitelj). Druga predpostavka je, da se lahko tega nauči in postane strokovnjak, ki ima enako kompe- tenco kot njegov učitelj. Ta dvojna zahteva predpostavlja tretjo: da obstajajo izjave, zaradi katerih se izmenjava argumentov in podajanje dokazov, ki tvorijo pragmatiko raziskovanja, upoštevata kot zadostna, in jih zato lahko pre- našamo kot takšne, kakršne so, kot nesporne resnice o poučevanju. (Lyotard, 2002: 45)

Primerjava znanstvene pragmatike s pragmati- ko narativne vednosti:

1. Znanstvena vednost zahteva izoliranje neke jezikovne igre in izključitev drugih. Kriterij sprejemljivosti neke izjave je vrednost resnice.
2. Kombinacija jezikovnih iger tvori družbeno vez ter je neposredni in skupni del narativne vednosti. Znanstvena vednost je ločena od drugih jezikovnih iger, je njen posredni del, ker postane poklic in omogoči obstoj institucije. V sodobnih družbah se jezikovne igre regrupirajo v obliki institucij, ki jih vodijo usposobljeni strokovnjaki. Odnos med družbo in vednostjo se eksteriorizira. Pojavi se nov problem, in sicer problem razmerja med znanstveno institucijo in družbo. Ali se problem lahko reši s pomočjo didaktike na podlagi predpostavke, da vsak družbeni atom pridobi znanstveno kompetenco? Odgovor bomo v nadaljevanju skušali najti v Wallersteinovi opredelitvi »substativne racionalnosti«.
3. V osrčju igre raziskovanja se zahtevana kompetenca nanaša na mesto izjavljavca. Tu ni potrebno, kot v narativnem (»savoir«), biti tisto, kar pravi vednost, da smo. Wallerstein v delu Utopistike ali izbira zgodovinskih možnosti 21. stoletja (1999) v pojmovno-diskurzivni ločitvi med »utopijo« in »utopistiko« vpelje dva načina empiričnega preučevanja družbene realnosti. Utopije imajo religiozne funkcije, so gojišča iluzij in razočaranj; lahko pa so uporabljene tudi kot

opravičilo za hude krize. Utopistika pa je po Wallersteinu ocena zgodovinskih možnosti, je trezno, racionalno in realistično ovrednotenje človeških družbenih sistemov, njihovih omejitev in področij, ki so odprta za *človeško ustvarjalnost* – »*surplus savoir faire*«. To ni obraz popolne prihodnosti, temveč alternativne prihodnosti. Iz tega sledi, da je utopistika usklajevanje tistega, kar se naučimo od znanosti, morale in politike (sinergije znanstvene in narativne vednosti) o tem, kaj naj bi bili naši splošni, ne podrejeni cilji, ki jih imenujemo sredstva. Za pravo izbiro splošnih ciljev je treba v posamezniku razviti *substativno racionalnost*, ki mu omogoča izbiro ciljev na podlagi merila vrednostnih postulatov kot uspešnega odgovora na lastno vizijo in potrebe družbene realnosti. Kje vstopi znanost? Kako »pomaga« pri sprejemanju moralnih in političnih odločitev? Kakor smo trdili za znanstvenost, velja tudi za narativno vednost (»savoir écouter, savoir vivre, savoir faire«), da je za nemoteno delovanje sistema in njegovega postopka za sprejemanje odločitev potrebna podpora širše skupine ljudi – *legitimnost*. V tem pomenu je legitimnost izid dolgotrajnega procesa dialektike jezikovnih iger in njihovih diskurzivnih učinkov, da prepričamo tiste, ki jim gre kratkoročno slabo, da jim bo šlo nekoč, dolgoročno, bolje, zaradi strukture sistema. Izguba legitimnosti je dejavnik za sistemsko krizo.

Vsako spremembo družbenega reda moramo legitimizirati s sklicevanjem na avtoriteto (t. j. izjavljavec resnice), najuspešneje (v dolgoročni perspektivi) z racionalnimi argumenti, ki se porajajo v znanstvenem diskurzu, njihovo veljavnost pa potrjujemo na temeljih sprejetega znanstvenega znanja, ki je vprašanje veljavnosti našega kolektivnega znanja oziroma tistega znanja, ki sestavlja našo *substativno racionalnost*. To pa zahteva ponovni razmislek o strukturah znanja kot vrednostnih in vsebinskih postulatih jezikovnih iger. V iskanju *substativne racionalnosti* dobre družbe je na naši strani človeška *ustvarjalnost* (Wallerstein, 1999). Če hočemo zgrabiti svojo priložnost, kar je naša moralna in politična dolžnost, moramo najprej dognati, kaj ta priložnost je in iz česa je sestavljena.

UTOPISTIKA ALI UTOPIJA IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA NA PRIMERU BREZPOSELNOSTI IN PROSTEGA ČASA

Citat iz Sokratove pedagoške prisage:

Kot učitelj in vzgojitelj se obvezujem:

- *otroku omogočiti pridobitev izkušenj o svetu, kakršen je v resnici, vendar ga ne podrediti svetu, kakršen je;*
- *ponuditi mu vizijo boljšega sveta in ga prepričati, da jo je mogoče ustvariti;*
- *kolikor je mogoče spoznati zakonitosti njegovega razvoja, ga postaviti na dobre temelje in mu omogočiti sprejetje teh zakonitosti;*
- *pridobiti otrokovo potrditev za vse, s čimer vplivam na njegovo osebnost, enako kot bi postopal nasproti odraslemu (von Henting, 1997: 258).*

Če bi v diskurzu Sokratovih pedagoških načel vzeli v precep današnji izobraževalni sistem, bi njegove obveze označili za utopije. Toda prav verjetje v Sokratova pedagoška načela nas žene in krepi v volji, da lahko ustvarjamo presežne vrednosti, krmarimo v ravnotežju med osebnim navdihom in družbenimi zahtevami. Kadar se lomi in zlomi, zgradimo znova. To nas uči zgodovina človeštva, ki je tudi v času družbenih bifurkacij potrpežljiva in trpežna. To nas uči Wallersteinova utopistika družbene realnosti.

Vztrajamo na robu mejnega med spoznanjem in mistiko v raziskovanju središča problema. Vztrajamo na sožitju delotvornega in plodotvornega. Ko je človek izumil tisk, da bi se izognil obsežnemu prepisovanju, si ni predstavljal, da bo to odkritje nekega dne vse ljudi prisililo k učenju pisanja in branja. V 20. in 21. stoletju mehanična konstrukcija tehnološke izume naredi za orodje, ki ga kopičimo in standardiziramo na račun individualizacije, variacije, estetike, smelosti, kontinuitete, avtonomije in solidarnosti. Nekega dne, ko se potrošnja zadovolji, začnejo izumirati gozdovi, lomi se obrambni mehanizem našega telesa, nimamo več zaupanja v javno mnenje. Zdi se, kot da vse več predmetov in aparatov zahteva našo pozornost – torej akumulacijo. Ker je tehnologizacija delotvorna tudi v gospodarstvu, se je zmanjšal obseg neposrednega človeškega dela. »Druga industrijska revolucija« je znanje izenačila z akumulacijo in akceleracijo informacij, posledice pa niso tako nedolžne, kot se zdi na prvi pogled. Omenimo jih le nekaj, ki bodisi posredno bodisi neposredno krojijo življenja sodobnega človeka: razlikovanje napačnega od pravilnega mišljenja, ki linearno meri uspeh;

- težnja k »perfekcionizmu«, ki je posledica informacijske birokratizacije;
- poudarjanje eksaktnosti in univerzalnosti znanstvenih spoznanj, ki podpira težnjo ljudi, da razmišljanje podredijo znanju.

Brezposelnost je tisti fenomen, v katerem družbene spremembe postajajo vidne. Kaže

Brezposelnost danes ni posledica umanjkanja dela. Ideologija najnovejšega fenomena brezposelnosti je povezana z neizogibno družbeno transformacijo, ko se soočamo s koncem družbe napredka kot napredka samega po sebi. Človek, neoborožen s pravimi vrednotami narativne vednosti (kot posledica njenega podrejanja znanstveni vednosti, ne pa medsebojnem oplajanju), je obupan in slep za svet priložnosti. Vzrok za brezposelnost ni v dejstvu, da smo med šolanjem osvojili premalo informacij, t. i. znanja. Čemu potem vsaj 12-letno šolanje? Starši otrokom zagotavljajo, da jim uspeh in šolanje ponujata dobro življenje. A jim ne zagotavljata razumevanja življenja, življenja, za katerega se morajo naučiti prevzeti odgovornost sami. Za čas, ko družbeni varnostni mehanizmi odpovejo, ko se v vrtincu jezikovnih iger in njihove legitimizacije subjekt lomi sočasno z zlomom moralnih vrednot. Nasproti njemu stoji ustvarjalni človek, ki v sebi nosi neizčrpen potencial.

nam urgentnost sprememb, tudi sprememb strukture izobraževalnega sistema, kjer ne gre za posamičen ukrep, temveč je treba na novo razmisliti o nalogi šole in nujnosti vseživljenjskega učenja kot konstruktivnega elementa družbe, ki svoje cilje podreja humanim in kulturnim vrednotam vsakega človeka. Če nekateri dvomijo o takšni družbi, predlagamo pregled zgodovine vladanja indijskega princa Ašoke iz časa 304–232 pr. n. št.

Z »drugo industrijsko revolucijo« pa je neolčljivo povezan še en ključni sodobni fenomen, t. i. *prosti čas*. Pedagogika prostega časa je nastala z namenom, da bi mlade ljudi obvarovala pred vplivom industrije prostega časa, drog in kriminala. Toda že sama delitev na delovni in prosti čas je sporna, saj potencira razumevanje prostega časa kot časa, v katerem ne delamo, ne ustvarjamo. V prid industriji prostega časa je delovni čas produktiven, prosti čas pa je namenjen zadovoljevanju umetnih potreb, ki jih ustvarja omenjena industrija. Nekateri celo trdijo, da je vznik sodobnega kapitalizma posledica omenjene delitve. Prosti čas bi moral biti plodotvorni čas in delovni čas delotvorni. Med obema pa bi morala obstajati neprekinjena sinergija, ki je zagotovilo kakovosti življenja. Motivacija in tako naravna osebnostna struktura bi morali biti cilj vzgojno-izobraževalnega momenta šolske politike. Če je šola kraj, v katerem se živi, potem je njena naloga razvoj celovitega človeka. To pa zahteva »holistično učenje«, ki ni zgolj domena didaktike (kot orodja znanstvene vednosti), temveč učenje in pridobivanje izkušenj prek običnih značilnosti družbenega življenja (prek izkušenj in delovanja v okvirih dialektike narativne vednosti).

S »holističnim učenjem« bi nadoknadili naslednje izgube:

- izgubo čutne izkušnje v korist teorij;
- izgubo sinergetičnega mišljenja kot iskanja pomena v korist funkcionalnosti;
- izgubo odgovornosti v korist pomembnosti posameznih področij;

- izgubo razumevanja v korist podhranjene-ga znanja;
- izgubo neposrednosti v korist »medijev« (von Henting, 1997: 225).

Nadoknaditi omenjene izgube ne bi smela biti domena pedagogike prostega časa, temveč šolskega kurikula. Če se šola osredotoči zgolj na svoje učne vsebine, otroci pa čas zunaj šole doživljajo kot njihovo nasprotje, to ne odpira poti k razvoju celovitega človeka.

V osebnostni strukturi odraščajočega takšno doživljanje šolske in nešolske realnosti spodbuja dualistično mišljenje (kot nasprotje holističnega), ki vsako situacijo razume kot izbiro »ali-ali« (Juul, 2008: 61). Ali naj bo zvest samemu sebi, naj torej spoštuje svojo integriteto, osebne meje in potrebe, ali naj se odreče svojim željam zato, da bi ohranil razmerje, se torej podredil zunanjim zahtevam iz strahu pred vsemogočnostjo izjavljavca in tvorca jezikovne igre. Iz-bira »tudi-tudi« je uspešna, kolikor je produkt holističnega mišljenja, ki je tako tudi povezano neposredno s sposobnostjo odraščajočega, da se osebno izrazi (produkt šolanja), posredno pa s kulturnim vrednostnim postulatom.

Za zaključek in prehod k nadaljnjemu razmišljanju bi navedli nove citate Sokratove zaprisege:

- v skladu s svojimi močmi bom poskrbel, da prihajajoči naraščaj doživi svet kot takšen, v kakršnem je vredno živeti in v katerem podedovana bremena in težave ne pritiskajo na njegove lastne ideje in možnosti;
- javno bom obrazložil svoja verjetja in dela, izpostavil se bom kritiki – posebno kritiki tistih, ki bodo prizadeti, kot tudi kritiki strokovnjakov, svoje predpostavke bom dosledno preverjal (von Henting, 1997: 259).

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE – HOLISTIČNA STRATEGIJA

Intrinzična motivacija je pri posamezniku pogojena z njegovim interesom za problem, stvar, središče interesnega predmeta samega. Intrinzično motivirani posameznik je bolj

osredotočen na pot za doseg cilja kot cilj sam. Reševanje problemov vidi kot izziv. Visoka stopnja delovne motiviranosti je posledica intrinzične motivacije, ki je tudi trajnejša od ekstrinzične. Pri slednji gre posamezniku za zunanje razloge, ki nimajo s stvarjo samo nič skupnega: za denar, slavo, družbeni status, politično moč (Makarovič, 2003: 124).

Naloga šole je, da razvojno preobrazí ekstrinzično motivacijo v intrinzično. Takšna preobrazba zahteva učljivost posebne vrste, ki ni zgolj kognitivne narave. Ne gre namreč za znanje, temveč za oblikovanje čustvene inteligence. Posameznik, ki mu je šola privzgojila ljubezen do spoznanja (»savoir faire«) in znanja, ki je »ljubezen« do odkrivanja neznanega, se bo izobraževal vse življenje. Intrinzično motivirani je vznemirjen ob bisociativnem mišljenju – v nasprotju z asociativnim, ki dispartatnost komponent, ki se v človeški zavesti povežejo med seboj, strne v enovitost povezave (Koestler, 1964: 35). Prvi pogoj za bisociacije pa je diskurzivna racionalnost (funkcija leve možganske hemisfere, ki je povezana z govorom in delom kot oblikama človekovega sistematičnega in načrtnega obvladovanja zunanjega sveta), katere značilnost je algoritmčnost, postopno izvajanje sklepov iz danih premis: če A, potem B, če B, potem C itd. Takšno postopno sklepanje poteka v času, podobno kot poteka v času govorjenja. Njegovo izhodišče je analitičnost: vedno vzamemo za izhodišče en sam element, izvedemo iz njega drugega, nato tretjega.

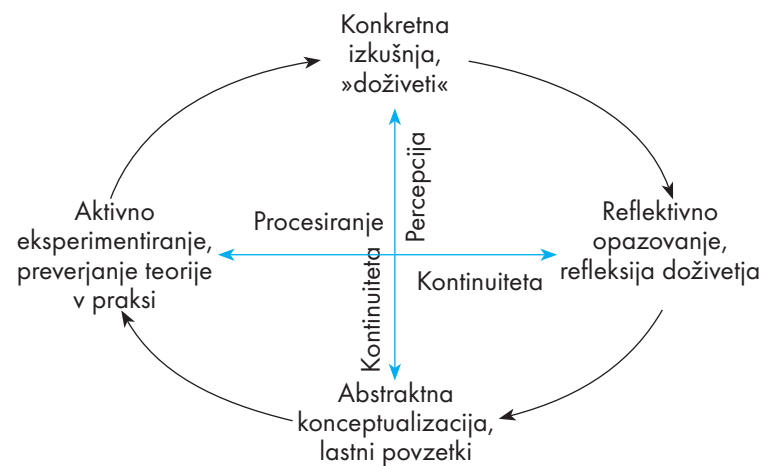
Gardner v *Frames of Mind* (1983) postavi trditev, da obstaja širok spekter multiplih inteligenc, vključujoč sedem glavnih kategorij: lingvistično, glasbeno, logično-matematično, prostorsko, telesno-kinestetično ter medosebno in intraosebno inteligenco. Te osebne inteligence vključujejo vodenje, sposobnost negovanja medosebnih razmerij in prijateljstva, sposobnost reševanja konfliktov ter socialne analize (t. j. kompetence, ki jih razvijemo z narativno vednostjo). Različne naloge zahte-

vajo različne sposobnosti. S senzibilizacijo do drugih in prepoznavanjem lastnih moči in šibkosti v različnosti inteligenc se mentorji lahko naučijo prepoznati, kdaj ne zadovoljujejo potreb učečega ali kdaj medosebni odnosi niso učinkoviti. Vseživljenjsko izobraževanje (odslej kratica VŽI) in vseživljenjsko učenje (odslej kratica VŽU) lahko definiramo kot kontinuiran proces evalvacije izkušenj. Pojma izkustveno izobraževanje (»experiential education«) in učenje na osnovi izkušenj (»experience based learning«) se uporabljata izmenjujoče. Izkustveno izobraževanje je definirano kot proces, skozi katerega učeči gradi znanje, spretnosti ter spoznanja iz neposrednih izkušenj. Po drugi strani pa je izkustveno učenje (»experiential learning«) posledica sprememb v osebnostnih sodbah, čustvih, spoznanjih ali spretnostih, ki so tipične za posamezno osebo in njeno življenje (Grealy, Hall-Ellis, 2009).

Holistična strategija VŽI in VŽU združuje narativno in znanstveno vednost ter celosten pogled na specifičnost odraslega kot učečega. (Honey, P., Mumford, A., 2000)

Vseživljenjsko učenje je kontinuiran proces evalvacije izkušenj.

Slika: Honeyjev in Mumfordov model učnih stilov (»learning styles«)



Večje in pestrejšje, kot je število izkušenj, doživetvenih refleksij ter preverjanj teorij v praksi, kvalitetnejša in bolj perceptivna je abstraktna konceptualizacija kot podlaga za aktivno eksperimentiranje in selektivnost ter integracijo pridobljenih izkušenj za uspešno cikličnost VŽU in VŽI.

Izkustveno učenje teži k pridobivanju kompleksnih znanj.

Pri izkustvenem učenju obstaja težnja učečega po pridobivanju kompleksnih znanj. Potreba po znanju izhaja iz konkretnega problema (Krajnc, 1979). Za razrešitev problema ni dovolj samo znanje ene discipline, ampak je potrebna kombinacija znanj, »interdisciplinarnost«, »multidisciplinarnost« in »transdisciplinarnost«. Interdisciplinarno kaže na spekter spoznanj integrativnih dejavnosti, medtem ko se multidisciplinarno nanaša na pristope, ki prinašajo različna izhodišča za študijski predmet. Po drugi strani pa transdisciplinarni pristop proizvaja prehodnost teorij, ki presegajo posamičnost posameznih znanstvenih disciplin. Didaktika VŽI kot pragmatika znanstvene vednosti bi v »družbi konca gotovosti« promptno vznikajočim potrebam morala vgrajevati znanstvena spoznanja ne zgolj v gospodarsko rast, temveč v prevrednotenje človeških vrednot v korist »ekolizacije« in humanizacije boleče družbene transformacije. Slednje bi pomenilo medsebojno oplajanje človeškega in naravnega kapitala, ne pa podrejanje enega ali drugega v izčrpavajočo korist gospodarstva. Osvojiti in ponotranjiti bomo morali načelo »manj je več«. Pogoj za gospodarsko rast je trošenje (industrializacija prostega časa); torej kaj če nehamo trošiti? Anketa prebivalcev EU (vir: www.neweconomics.org) o zadovoljstvu in trošenju je pokazala, da med njima ni povezave. Iz tega izhaja pomembna ugotovitev: če bomo trošili manj, ne bomo manj srečni in zadovoljni.

V EU potekajo intenzivne razprave o strategiji Unije do leta 2020. Eden od stebrov te strategije so zelena rast in zelena delovna mesta.

Kako smo na to pripravljeni v Sloveniji?

V Strategiji vseživljenjskosti učenja v Sloveniji (ur. Jelenc, 2009) je v ciljeh strategije med drugim zapisano:

- v nacionalni politiki ter v teoriji in praksi vzgoje in izobraževanja v Sloveniji doseči integracijo vseh področij vzgoje in izobraževanja v koherenten sistem, ki bo zagotavljal enakovredne in enakopravne možnosti za razvijanje in udejanjanje različnih zvrsti, oblik, vsebin in namenov izobraževanja in učenja;
- pospešiti razvijanje »učee se družbe« in »družbe, ki temelji na znanju« ter »družbe mislečih« kot nujne evolucijske nadgradnje;
- spodbujati in omogočati učenje na vseh življenjskih področjih in področjih dejavnosti. To naj z ustrezni instrumenti omogoči celostna politika, ki mora povezovati gospodarski interes z družbenimi in kulturnimi cilji.
- Za uspešno uresničevanje navedenih ciljev strategije morata biti izpolnjena vsaj dva pogoja:
 1. da gre za sistemsko uresničitev, ki zagotavlja kontinuiteto izobraževanja, komplementarnost VŽI in VŽU z vsemi formalnimi ter neformalnimi oblikami izobraževanja od predšolskih institucij naprej;
 2. razumevanje odraslega kot samostojnega, materialno, socialno in psihološko neodvisnega človeka (Krajnc, 1979: 39).

Razumevanje odraslega kot samostojnega, materialno, socialno in psihološko neodvisnega človeka je celostno razumevanje odraslega. Njegova individualnost je izražena skozi raznolikost razvojnih tipologij, ki so kategorizirane s starostno, rasno, spolno in religiozno pripadnostjo ter kognitivnim, čustvenim, moralnim in estetskim razvojem. Za uspešno učenje odraslega mora mentor poznati in razumeti sinergijo med razvojnostjo življenjskega cikla, inteligenco, kognitivnim razvojem, čustveno inteligenco, spolom, moralnim, estetskim in duhovnim razvojem ter rasno identiteto. Pri tem se mora mentor izolirati od stigmatiziranja, saj

nasprotno negira celotno identiteto odraslega, ki je rezultat spoja socialne in osebne identitete. Temeljna naloga osebne identitete je lovljenje ravnotežja med identifikacijami z družbo, ki jih ponuja socialna identiteta, in diferenciacijami od referenčnih skupin in družbenih pričakovanj, ki jih ponuja osebna identiteta (Ule, 2000). Stigmatizacija je pogojena z vzvodi ideološko-družbenih vrednostnih mehanizmov, neupoštevanjem posebnosti življenjskega cikla posameznika (negiranje individualnosti) ter zanikanjem obstoja multiple inteligence (lahko kot posledica poudarjanja univerzalnosti znanja, evalvacijske linearosti in izobrazbene standardizacije). Pospeševanje učenja – pomoč odraslemu, da najde smisel in deluje glede na socialno, delovno in politično-družbeno okolje in čas, v katerem živi – je pomembna, entuziastična in temeljita dejavnost, tako za mentorje kot za učeče. Je tudi kompleksna psihosocialna drama, kjer so individualne osebnosti vpletene v vsebinske forme za izobraževalne namene – v okviru predpostavljene socialnega ozračja, ki posega v naravo in obliko učenja.

ZAKLJUČEK

Februarja letos (vir: www.neweconomics.org) je bila objavljena študija o skrajšanju delavnika na 21 ur na teden, ki je posledica reševanja ekonomske, socialne in okoljske krize. Raziskovalci v študiji trdijo, da je to – v perspektivi trajnostnega razvoja – prej pozitivna priložnost kot nevarnost. Omejitev gospodarske rasti in ob tem preprečitev socialnega zloma, brezposelnosti in neenakomerne porazdelitve bogastva se lahko omili s prerazporeditvijo dela. Manj dela, manj zaslužka, manj trošenja. In česa več? Časa. Kakor je na prvi pogled vabljivo, je to zahteven poseg v življenje sodobnega človeka. V 70. letih 20. stoletja so na Švedskem izvedli eksperiment, v katerem so zaposleni imeli štiridnevni delavnik namesto petdnevnega. Izjemno se je povečalo število samomorov, zato so pojav poimenovali »vikend samomor«. Da bi se temu

izognili, bi morali razvoj in blaginjo graditi na nematerialnih virih zadovoljstva. Cilj tako zastavljene družbene pragmatike je ustvarjalen človek, plod dobro strukturiranega in humaniziranega izobraževalnega sistema, ki razvija človekove potenciale in krepí njegovo samopodobo. Vzgaja odgovornega posameznika, ki se zaveda svoje vpetosti v družbo in želi vanjo tudi prispevati. Vseživljenjskost učenja mu je nuja, saj želja in potreba po izzivih presega omejenost t. i. večne varnosti. Sproti se samoevalvira na področju pogojev in potencialov lastnega življenja in inovativno rešuje probleme. Kakšna je družbena odgovornost do takega posameznika? Naloga in vloga družbe se kaže prav v emancipatornosti izobraževalnega sistema, ki ima v svoji strukturi in učni strategiji v viziji ustvarjalnega in odgovornega človeka.

Emancipatorni izobraževalni sistem želi ustvarjalnega in odgovornega človeka.

»/.../ posamezno življenje je v svoji enkratnosti 'velika dragocenost', vsak 'večni človek' pa 'večni svet'. Ker pa je v vsakem jaznem sebstvu posameznika prisoten 'jaz sem tu' tistega 'jaz sem', sta življenje in svet vsakega posameznika tudi ves svet in vse stvarstvo, zajeta v eno. /.../ V tem smislu je moja življenjska zgodba življenjska zgodba vsakega človeka, zgodovina človeštva /.../« (Neumann, 2001: 204)

LITERATURA

- Bauman, Z. (2008). *Identiteta. Pogovori z Benedetto Vecchijem*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Grealy, D. S., Hall-Ellis, S. D. (2009). *From Research to Practice*. Westport: Libraries Unlimited.
- Von Henting, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: EDUCA.
- Honey, P., Mumford, A. (2000). *The Learning Styles Helper's Guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications, Ltd.

- Jelenc, Z. (ur.). (2009). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Javni zavod Pedagoški inštitut.
- Jelenc-Krašovec, S., Jelenc, Z. (2003). *Andragoško svetovalno delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Juul, J. (2008). *Kompetentni otrok*. Radovljica: Založba Didakta.
- Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. London: Pan Books.
- Krajnc, A. (2010). »Pospešeno in kakovostno izobraževanje odraslih je pot iz gospodarske krize«. Ljubljana. *Andragoška spoznanja*, 16, 1: 10–22.
- 1979. *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: DE.
- Lyotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Analecta.
- Makarovič, J. (2003). *Antropologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Nova revija.
- Neumann, E. (2001). *Ustvarjalni človek*. Ljubljana: Študentska založba.
- Ule, M. (2000). *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Zbirka Sophia.
- 1992. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- 2009. *Socialna psihologija. Analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Založba FDV.
- Wallerstein, I. (1999). *I. Utopistike ali izbira zgodovinskih možnosti 21. stoletja*. Ljubljana: Založba /*cf.
- 2000. *Kako odpreti družbene vede*. Ljubljana: Založba /*cf.

POZNAVANJE DEJSTEV IN ZMOTNA PREPRIČANJA O STAREJŠIH: IMPLIKACIJE ZA IZOBRAŽEVANJE IN DELO S STAREJŠIMI

Dr. Maja Zupančič,
Blanka Colnerič,
Martina Horvat

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

POVZETEK

Poznavanje značilnosti psihološkega delovanja starejših je prvi pogoj za razvijanje načinov ohranjanja in izboljšanja njihove kompetentnosti, blagostanja in vključevanja v družbo. V prispevku predstavljamo ugotovitve slovenske raziskave o poznavanju dejstev o staranju in značilnostih starejših oseb pri velikem vzorcu različno starih in različno izobraženih odraslih. Z ravno izobrazbo se poznavanje dejstev o starejših povečuje, mladi na prehodu v odraslost in starostniki pa v primerjavi s posamezniki v zgodnji in srednji odraslosti poznajo nekoliko manj teh dejstev. V splošnem je poznavanje psihološkega vidika staranja, značilnosti starejših in njihovih potencialov za učenje, spreminjanje in delo na razmeroma nizki ravni. Večina odraslih pozna dejstva o telesnem stanju, zdravju in nekaterih posebnostih psihološkega delovanja starejših. Precej razširjena pa so zmotna prepričanja, ki odražajo negativne stereotipe o staranju in starejših osebah, zlasti na področju spoznavnega, oziroma širše, psihosocialnega delovanja starejših. Na tej podlagi menimo, da je za formalno in neformalno izobraževanje pomembno ustrezno informiranje odraslih.

Ključne besede: staranje, pozna starost, zmotna prepričanja, dejstva o starejših, izobraževanje, delo s starejšimi

KNOWLEDGE OF THE FACTS AND MISTAKEN BELIEFS WITH REGARD TO THE ELDERLY: IMPLICATIONS FOR EDUCATION AND WORK WITH THE ELDERLY – ABSTRACT

Knowledge of the characteristics of psychological functioning in the elderly is a precondition for preservation and improvement of their competences, welfare and inclusion in the society. This article presents the findings of the Slovene research study about the knowledge of the facts concerning aging and the characteristics of the elderly, based on an extensive sample of adults of different ages and of different educational backgrounds. Acquaintance with the facts concerning the elderly grows with the level of education; the young during the period of transition into adulthood on the one hand and older people on the other, however, tend to have a lower awareness of the relevant facts. In general, understanding of the psychological aspects of aging, the characteristics of the elderly and their ability to learn, change and work is relatively low. Most adults are familiar with the facts concerning the physical condition, health and some peculiarities of psychological functioning in the elderly. However, mistaken beliefs reflecting negative attitudes to aging and older people are relatively wide-spread, especially with regard to the cognitive, or rather, a wider range of psycho-social functioning of the elderly. Therefore, we believe that both formal and informal education require provision of appropriate information for adults.

Keywords: aging, advanced old age, mistaken beliefs, knowledge of the elderly, education, work with the elderly

V prispevku predstavljamo nekatere ugotovitve slovenske empirične raziskave o poznavanju dejstev o staranju in značilnostih starejših oseb, ki smo jih zbrale na velikem vzorcu različno starih odraslih. Skladno z arbitrarno psihološko delitvijo razvojnih obdobij starejše osebe (oz. starostnike in starostnice) opredeljujemo kot stare 65 let ali več, razvojno obdobje od 65. leta dalje kot pozno odraslost ali pozno starost (Zupančič, 2004), proces staranja pa v smislu večdimenzionalnih in dinamičnih sprememb na biološki, vedenjski in psihosocialni

ravni, ki vključujejo tako negativne kot pozitivne spremembe v posameznikovi sposobnosti prilagajanja (Baltes in Graf, 1996).

Z gledišča kulture in civilizacije je pozna odraslost kot »množični pojav« precej mlada, čeprav so seveda tudi nekateri posamezniki pred stoletji doživeli pozno starost, kot jo kronološko opredeljujemo danes. Delež starejših oseb v prebivalstvu je v 20. stoletju zelo zrasel, tako je v sodobnih (post)industrijskih družbah že pred 20 leti približno 50 odstotkov ljudi doseglo starost vsaj 75 let (Brock, Guralnik in Brody, 1990).

V Sloveniji je bilo po podatkih Statističnega urada RS v letu 2008 16,4 odstotka prebivalstva starejšega od 65 let, 0,3 odstotka pa celo starejšega od 90 let. Leta 2005 je znašala pričakovana življenjska doba 73 let za moške in 81 let za ženske. Pričakovana življenjska doba pa se še podaljšuje. V obdobju 1995–2005 se je v Evropski uniji podaljšala pričakovana življenjska doba posameznikov obeh spolov, starih 65 let, in sicer v povprečju za 1,3 leta (http://www.stat.si/tema_demografsko_prebivalstvo.asp). V

Osebna in družbena pojmovanja o starosti so negativna.

primerjavi z omenjenimi hitrimi demografskimi spremembami v prebivalstvu in nadaljevanjem gibanja naraščanja deleža starejših prebivalcev pa se družbeni pogledi in pričakovanja posameznikov glede staranja in starejših oseb spreminjajo počasneje. Empirično zbrani podatki kažejo, da so osebna in družbena prepričanja o pozni starosti na splošno negativna, večina ljudi pojmuje pozno odraslost le kot obdobje upadanja življenjske moči in povečanja ranljivosti na vseh področjih posameznikovega delovanja (Baltes in Graf, 1996; Butler, 2005; Hillier in Barrow, 2007). Negativna pojmovanja pozne starosti vključujejo tudi klasične

Stereotipi so vrsta zmotnih družbenih prepričanj.

opredelitve staranja v biološki in medicinski znanosti (Shock, 1977): staranje je obdobje v življenjskem poteku, ko biološki sistemi izgubljajo svojo učinkovitost in funkcionalnost, prilagodljivost posameznika pa upada v širokem razponu njegovega delovanja, zato postaja vse bolj ranljiv. Pomanjkljivost take opredelitve je v tem, da govori samo o upadu in primanjkljajih, kar morda preprečuje odkrivanje posameznikovih potencialov za »rast« na katerikoli področju njegovega delovanja (Baltes in Graf, 1996).

V družboslovnih znanostih opisani enodimenzionalni biološki pogled na staranje in pozno starost vse bolj nadomešča večdimenzionalno, dinamično, manj omejeno pojmovanje. Obstaja

namreč vrsta empiričnih podatkov (npr. Baltes in Mayer, 1999; Schaie, 2005), ki zavračajo omejevanje na proces upada, nepovratnost in odpornost proti »intervenciji« (npr. izobraževanju, učenju v vsakdanjem življenju, terapiji, urjenju). Tako je na eni strani za biologijo staranja značilno napredovano slabljenje človekovega telesa (ni pa vsako poslabšanje nujno nepovratno). Na drugi strani pa lahko človeška kultura in posameznikovo vedenje ustvarita pogoje, v katerih se odvijajo napredne psihološke spremembe *kljub* biološkemu upadu ali celo *zaradi* povečanja bioloških omejitev. Prav izguba ali upad lahko spodbudita razvoj novih (prilagojenih) oblik posameznikovega delovanja. Ko biološko stanje v pozni starosti postaja vse manj optimalno, posamezniki pogosteje in bolj intenzivno vlagajo svoj trud v uravnavanje vedenja in poskušajo z različnimi vedenjskimi strategijami nadomestiti s starostjo povezane biološke primanjkljaje. Tako razvijajo širok spekter novih oblik vedenja (Baltes in Graf, 1996; Marsiske, Lang, Baltes in Baltes, 1995).

ZMOTNA DRUŽBENA PREPRIČANJA ALI STEREOTIPI O STARANJU IN STAREJŠIH OSEBAH

Stereotipi so specifična vrsta zmotnih družbenih prepričanj o značilnostih in vedenju posameznih družbenih skupin. Gre torej za prepričanja, ki niso skladna z dejstvi, močno pa vplivajo na vedenje. Razmeroma pogosto se aktivirajo spontano in nezavedno ter sooblikujejo posameznikove sodbe o drugih in usmerjajo njegove odzive nanje (Cavanaugh in Blanchard-Fields, 2006; Hillier in Barrow, 2007). Vsi ljudje imajo določene stereotipe o skupinah ljudi in na tej podlagi oblikujejo svoja pričakovanja o vedenju pripadnikov teh skupin, recimo starejših oseb, v določenih situacijah; na primer »Starejši bodo pesimistično naravnani«, »Starejši se ne bodo zanimali za nič novega«. Taka pričakovanja nadalje vplivajo na: (a) zaznavanje, ki postane selektivno (ljudje

zaznajo tisto, kar pričakujejo, da bodo zaznali, in zanemarijo tisto, česar ne pričakujejo; selektivne zaznave pa naprej podpirajo stereotipe; tako denimo opazimo le stare voznike, ki vozijo slabo, ne pa tudi mladih slabih voznikov in starejših, ki učinkovito upravljajo vozilo in se ustrezno vedejo v cestnem prometu); (b) razlago novih informacij; posameznike ta prepričanja vodijo pri procesiranju informacij, ko se vključijo v socialne interakcije, pri razlagi vedenja drugih in usmerjanju lastnega vedenja do njih (Cuddy in Fiske, 2002). Poglejmo primer: na podlagi stereotipa, da so starejši »nekompetentni, težko razumejo povedano, počasi razmišljajo, slabo slišijo, delujejo na intelektualni ravni otroka«, mlajši posamezniki pogosto uporabljajo pokroviteljski govor v interakciji s starejšimi (govor opazno upočasnijo, uporabljajo otroški besednjak, dramatično poudarjajo besede).

Negativni stereotipi o staranju, pozni starosti in starejših odvrtačo pozornost družbe in posameznikov od zadovoljnih, družabnih, uspešnih, dejavnih in kompetentnih starostnikov, zavirajo izražanje potencialov pri starejših, neugodno vplivajo na njihovo samospoštovanje in spodbujajo doživljanje družbene odtujenosti (Hillier in Barrow, 2007; Hummert, 1999). Tudi ugodne izkušnje v pozni starosti na splošno ne ublažijo bistveno negativnih stereotipov, ki so jih posamezniki privzeli v mladosti. Še več, ti stereotipi v pozni starosti vplivajo na zaznava-

nje lastnega staranja in delujejo kot samourešničuječe se prerokbe (Levy, 2008). Poleg tega tudi pri mlajših posameznikih krepijo strah pred staranjem (npr. stereotip »s starostjo ljudje postajajo zgrbljeni, godrnjavi, neuporabni, so zavrnjeni, sami, vrnejo se v otroštvo«), pri različno starih odraslih pa se strah pred staranjem (npr. »Bojim se, da bom osamljen, ko bom star«, »Ko bom star, mislim, da me ljudje sploh ne bodo opazili«) negativno povezuje s subjektivnim blagostanjem (pregled v: Hillier in Barrow, 2007). Poznavanje psiholoških značilnosti (dejstev) o obdobju pozne odraslosti in uporaba ustreznih komunikacijskih spretnosti pri stikih s starejšimi (neustrezni so npr. pokroviteljsko vedenje, otroški govor, pretirano poenostavljanje) pripomorejo k razvoju pozitivnih stališč o staranju in starosti ter k primernemu vedenju posameznikov, ki delajo s starostniki (Intrieri, Kelly, Brown in Castilla, 1993).

V nadaljevanju želimo prikazati, kakšna so prepričanja o staranju, pozni starosti in starejših osebah med različno starimi slovenskimi odraslimi (na prehodu v odraslost, v zgodnji, srednji in pozni odraslosti) v primerjavi z empirično ugotovljenimi dejstvi. Katera posamezna prepričanja so najbolj pravilna in katera najbolj zmotna? Kakšno je poznavanje dejstev, ki smo ga s primerljivim merskim pripomočkom ugotavljale pri Slovencih, v primerjavi s tujimi rezultati? Ali se v poznavanju dejstev med seboj

Stereotipi o starejših osebah sicer niso nujno le negativni niti niso vedno negativni v svojih učinkih. Res pa je, da pri ljudeh zelo pogosto spodbujajo vedenje, s katerim podcenjujejo potencial starejše osebe (ali oseb), ki jo opazujejo ali s katero komunicirajo (Cavanaugh in Blanchard-Fields, 2006). V sodobnih zahodnih družbah so med negativnimi stereotipi najbolj razširjeni tisti, ki se nanašajo na spoznavno delovanje starejših (Hillier in Barrow, 2007). Po psihološki vsebini je stereotipe o starejših v posamezne sklope razvrstila M. L. Hummert (1999), in sicer: (1) *spoznavna prizadetost* – starejši so nekompetentni, počasi razmišljajo, so miselno togi, ne želijo in tudi ne morejo se ničesar več naučiti; (2) *potrtost* – starejši so zaskrbljeni, potrti, obupani; (3) *socialna odmaknjenost* – starejši so tihi, plašni, osamljeni in prezrti od drugih; (4) *zlovoljnost* – starejši so razdražljivi, trmoglavi, zahtevni, zagrenjeni in polni predsodkov. Med pozitivnimi stereotipi o starejših pa avtorica navaja *zlata leta* (aktivnost, kompetentnost, družabnost, raznolika zanimanja) in *popolni stari starši* (prijaznost, razumevanje, naklonjenost, velikodušnost). Glede pojavljanja stereotipov o starejših med različno starimi skupinami odraslih pa so ugotovitve raziskovalcev nedosledne (pregled v: Cavanaugh in Blanchard-Fields, 2006).

razlikujejo moški in ženske ter različno stari in različno izobraženi odrasli? S prikazom rezultatov želimo: (a) poudariti nekatere vsebine, ki bi jim bilo treba v procesu izobraževanja različno starih posameznikov nameniti ustrezno posebno pozornost, (b) prepoznati skupine odraslih, ki bi največ pridobile z izobraževanjem o staranju in pozni starosti, (c) poudariti nekatere razvojnopsihološke ugotovitve, ki bi jih bilo primerno upoštevati pri izobraževanju starejših oseb in odraslih, ki se izobražujejo za delo s starejšimi.

OPIS METODE

Vzorec udeležencev

V raziskavo je bilo vključenih 811 odraslih (42,8 odstotka moških), ki so izpolnili vprašalnik *Prepričanja o starostnikih*. Udeleženci so bili iz različnih slovenskih krajev in so bili stari od 18 do 89 let ($M = 43,8$ leta; $SD = 20,65$ leta). Pri statistični obdelavi podatkov smo jih razvrstili v štiri starostne skupine: (1) prehod v odraslost, tj. starost od 18 do 24 let (28,1 odstotka posameznikov v vzorcu), (2) zgodnja odraslost, tj. od 25 do 44 let (24 odstotkov), (3) srednja odraslost, tj. od 45 do 64 let (23,6 odstotka) in (4) pozna odraslost, tj. starost 65 let ali več (24,3 odstotka). V Tabeli 1 je prikazana struktura vzorca po stopnji izobrazbe.

Tabela 1: Struktura vzorca udeležencev po stopnji izobrazbe

Stopnja izobrazbe	N	%
OŠ ali manj	43	5,3
Poklicna šola	60	7,4
Srednja šola	149	18,4
Študent	216	26,6
Višja šola	87	10,7
Visoka šola	57	7,0
Univerzitetna izobrazba	120	14,8
Magisterij	14	1,7
Doktorat	13	1,6
Skupaj znanih podatkov	759	93,6
Ni podatka	52	6,4
Skupaj	811	100,0

Opomba: N = število udeležencev.

Zaradi majhnega deleža posameznikov v nekaterih natančno opredeljenih izobrazbenih skupinah (glej Tabelo 1) smo pri statistični obdelavi podatkov udeleženca glede na stopnjo izobrazbe združile v pet skupin. Tako so prvo skupino sestavljali posamezniki z OŠ ali manj in poklicno šolo (12,7 odstotka), drugo skupino posamezniki s štiriletno srednjo šolo (18,4 odstotka), tretjo skupino študenti (26,6 odstotka), četrto skupino tisti s končano višjo in visoko šolo (17,7 odstotka) in peto skupino osebe z univerzitetno izobrazbo, magisterijem in doktoratom (18,1 odstotka).

Merski pripomoček

Vprašalnik *Prepričanja o starostnikih* vključuje 58 trditev, na katere udeleženci odgovarjajo z *da* ali *ne* v skladu s svojim prepričanjem o pravilnosti trditve. Izbrale smo jih iz več podobnih pripomočkov, in sicer 50 trditev iz *The Facts on Aging Quiz* (Palmore, 1988): Part 1 in Part 2 (FAQ1 in FAQ2), *The Facts on Aging and Mental Health Quiz* (FAMHQ), *Psychological Facts on Aging Quiz* (PFAQ), osem trditev pa smo oblikovale na podlagi ugotovitev berlinske študije o staranju (Baltes in Mayer, 1999). Vprašalnike FAQ raziskovalci in strokovnjaki na področju izobraževanja v svetu najpogosteje uporabljajo pri študijskem procesu ali v okviru delavnic s ciljem spodbujanja razprave ob ugotavljanju zmotnih prepričanj pri udeležencih. Temu sledi predstavitev dejstev o staranju in pozni starosti. Podobno so FAQ uporabni kot pripomočki, s pomočjo katerih učitelji ali vodje delavnic predhodno prepoznajo pogosta zmotna prepričanja pri ciljnih udeležencih. Na tej podlagi načrtujejo pripravo vsebine svoje predstavitve z ustreznimi poudarki. S FAQ pogosto merimo tudi učne učinke pri udeležencih različnih oblik izobraževanja (tečaja, delavnice, posveta, niza predavanj) in primerjamo poznavanje dejstev med različnimi skupinami posameznikov, da bi ugotovili, katere skupine »potrebujejo« največ ustreznih informacij.

Pri točkovanju vprašalnika smo upoštevale 53 trditve, ki odražajo tudi stanje v Sloveniji. Vse trditve se nanašajo na posameznikovo poznavanje dejstev o staranju in značilnostih starostnikov: 32 trditve lahko uvrstimo na psihološko področje (psihomotorične sposobnosti, intelektualno delovanje, socialni stiki, osebnost, psihopatologija), devet na telesno in zdravstveno, šest na socialnoekonomsko, dve na demografsko in štiri na področje delovne kompetentnosti. Skupni rezultat posameznika, ki je v celoti izpolnil vprašalnik, je tako vsota pravih odgovorov pri 53 trditvah. Udeleženci so izpolnjevali merski pripomoček individualno ob navzočnosti izurjenega testatorja, ki so ga lahko ob nepoznavanju posameznega izraza ali pomena trditve vprašali za pojasnilo.

REZULTATI IN RAZPRAVA

Skupni rezultat

Skupni rezultat posameznika je število pravih odgovorov ($max = 53$ točk), izraženo v odstotkih. Ugotovile smo, da poročevalci v povprečju pravilno odgovorijo na približno dve tretjini zastavljenih trditve ($M = 66,24$ odstotka; $SD = 10,84$ odstotka). Torej poznavanje dejstev o staranju in starejših osebah med odraslimi v Sloveniji (ob tem, da je imelo 87,3 odstotka udeležencev zaključeno vsaj štiriletno srednjo šolo) ni na visoki ravni. »Povprečna oseba« pravilno odgovori na več kot polovico trditve, vendar pri tem verjetnost pravih odgovorov znaša 50 odstotkov le po naključju. To pomeni, da je poznavanje dejstev po obsegu nekoliko večje od obsega zmotnih prepričanj (na področjih, ki jih zajema uporabljeni vprašalnik). Na tej podlagi ocenjujemo, da splošna raven poznavanja staranja, najbolj temeljnega procesa, ki zadeva vsakega posameznika in družbeno skupino, med odraslimi ni ustrezna, kar ima seveda pomembne posledice za izobraževanje odraslih.

V nadaljevanju smo primerjale skupni rezultat anketirancev glede na njihov spol, starostno skupino in stopnjo izobrazbe. Med spoloma se

razlike glede poznavanja dejstev o staranju in starejših osebah niti pri skupnem rezultatu ($t = -0,487$; $df = 759$; $p > ,05$) niti pri posameznih trditvah niso pokazale kot statistično pomembne. Poznavanje dejstev o starejših pa se razlikuje glede na starost in izobrazbo udeležencev, kar velja upoštevati pri načrtovanju izobraževanja ciljnih skupin. Različno stari odrasli se statistično pomembno razlikujejo v številu zmotnih prepričanj o staranju, pozni starosti in starejših osebah ($\chi^2 = 13,5$, $df = 3$, $p < ,01$). Odgovori starostnikov (64,36 odstotka pravih odgovorov) in najmlajših udeležencev (65,84 odstotka) so v povprečju nekoliko manj skladni z dejstvi, medtem ko mladi odrasli (68,13 odstotka) in srednjeletniki (66,69 odstotka) poznajo nekoliko več dejstev z obravnavanega področja. Razlike v poznavanju dejstev o staranju in starejših osebah pa so še nekoliko večje med različno izobraženimi posamezniki (glej Tabela 2). Na splošno se z ravno izobrazbo delež pravih odgovorov povečuje.

Tabela 2: Prikaz povprečnih deležev pravih odgovorov glede na izobrazbo udeležencev

Stopnja izobrazbe	<i>M</i> (v %)	<i>SD</i> (v %)
Osnovna šola ali manj	57,02	10,52
Poklicna	58,63	9,64
Študenti	66,22	9,37
Srednja	63,04	10,11
Višja	67,50	9,76
Visoka	70,75	10,58
Univerzitetna izobrazba	71,45	10,94
Magisterij	73,18	10,96
Doktorat	78,73	8,40
SKUPNO	66,24	10,84

Opombe: *M* = aritmetična sredina, *SD* = standardni odklon.

Udeleženci, ki smo jih glede na stopnjo izobrazbe združile v pet skupin, se pomembno razlikujejo v skupnem rezultatu ($F(4, 712) = 33,10$, $p < ,001$). Natančnejši preizkus parnih primerjav (upoštevale smo Bonferonijev popravek) je pokazal naslednje:

(a) poročevalci z najnižjo stopnjo izobrazbe (poklicna šola ali manj) imajo značilno

- več zmotnih prepričanj o starejših kot tisti s štiriletno srednjo šolo ($p < ,05$), študenti, udeleženci z višjo oz. visoko šolo in univerzitetno izobrazbo ali več (vse $p < ,001$);
- (b) poročevalci s srednješolsko izobrazbo imajo značilno več zmotnih prepričanj o starejših kot študenti ($p < ,05$), udeleženci z višjo oz. visoko šolo in univerzitetno izobrazbo ali več (vse $p < ,001$);
- (c) poročevalci z univerzitetno izobrazbo ali več imajo manj zmotnih prepričanj o starejših kot posamezniki z višjo in visoko izobrazbo ($p < ,05$), študenti, ljudje s štiriletno srednješolsko in nizko izobrazbo (vsi $p < ,001$).

Rezultate smo okvirno primerjale z znanimi podatki iz ZDA, Kanade in Avstralije (pregled v: Palmore 1988, 1998). Seveda ne zato, ker bi podatki iz teh dežel pomenili kakršnokoli zeleno normo, temveč zato, ker so bili pridobljeni z enakim merskim pripomočkom. Pri primerjavah smo upoštevale tudi dejstvo, da se je sedem točkovanih trditev med deželami razlikovalo. Glede poznavanja dejstev o staranju in starostnikih pri udeležencih z nižjo izobrazbo (OŠ, poklicna šola) in štiriletno srednjo šolo so slovenski rezultati podobni tujim in kažejo na pomanjkljivo poznavanje obravnavanega področja pri odraslih. Čeprav se z naraščanjem stopnje izobrazbe poznavanje dejstev povečuje oz. se zmanjšuje število zmotnih prepričanj med odraslimi v različnih deželah, delež zmotnih prepričanj ostaja precejšen tudi med višje izobraženimi. Med Slovenci je ta delež malenkost manjši (približno 31 odstotkov za višjo oz. visoko šolo, 34 odstotkov za študente in 28

odstotkov za univerzitetne diplomante), kot kažejo tuji rezultati udeležencev primerljive ravni izobrazbe (36 odstotkov višja oz. visoka šola, 32 odstotkov študenti in univerzitetni diplomanti skupaj; pregled v: Palmore, 1988, 1998).

POZNAVANJE POSAMEZNIH DEJSTEV

Na tem mestu prikazujemo najpogostejše pravične odgovore udeležencev. V slikah izpostavljamo odgovore pri trditvah, ki imajo posebno pomembno vlogo v izobraževanju starejših in odraslih, ki se izobražujejo za delo z razmeroma zdravimi starejšimi osebami. Pri teh trditvah smo preverile tudi morebitne razlike v odgovorih udeležencev glede na njihovo starost in izobrazbo.

Velika večina odraslih *pozna* dejstva o telesnem stanju in zdravju starejših, in sicer da:

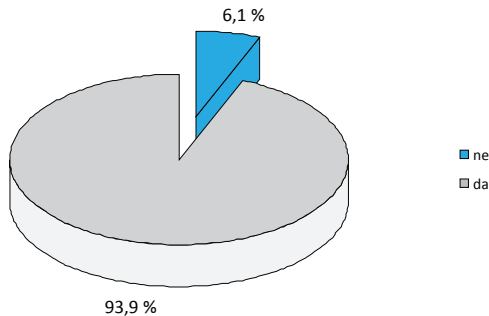
- (a) *sposobnost zaznavanja s petimi čuti pri starejših oslabi* (93,7 odstotka pravičnih odgovorov);
- (b) *telesna moč upade* (95,7 odstotka);
- (c) *nekoliko upade telesna višina* (95,2 odstotka);
- (č) *moški in ženske v povprečju ne živijo enako dolgo* (94,3 odstotka);
- (d) *imajo starejši v primerjavi z mlajšimi odraslimi več kroničnih bolezni, ki omejujejo njihove dejavnosti* (92,5 odstotka).

V povezavi z upadom telesnega delovanja starejših velika večina udeležencev pozna nekatera dejstva o psihološkem delovanju starejših, predvsem o starostnih spremembah na spoznavnem

Na podlagi navedenega menimo, da bi bilo na vseh ravneh izobraževanja ustrezno vsaj del učnih vsebin nameniti spoznavanju staranja in pozne odraslosti, npr. že v osnovni šoli pri predmetih biologija in državljanska vzgoja, na srednješolski ravni npr. pri predmetih biologija, sociologija, psihologija, pri univerzitetnem študiju npr. v okviru andragoško-pedagoških predmetov, drugih družboslovnih ali biomedicinskih predmetov. Prav tako je pomembno opozoriti na razširjena zmotna prepričanja o razvojnem obdobju in značilnostih starejših oseb (oz. jih ovreči s predstavitvijo dejstev) v kontekstu izobraževanja na univerzah za tretje življenjsko obdobje, na različnih tečajih (npr. računalniškega opismenjanja za starejše), delavnicah ali pri podobnih oblikah dela s starejšimi in z osebami, ki se pripravljajo na upokožitev, ter pri usposabljanju kadrov za delo s starejšimi.

področju (rezultati so prikazani na slikah od 1 do 3); 93,8 odstotka udeležencev poleg tega pravilno navaja, da *se socialno dejavnejši posamezniki tudi v pozni starosti bolj vključujejo v socialno življenje kot socialno manj dejavne osebe*.

Slika 1: Starejši v primerjavi z mlajšimi porabijo več časa, da se naučijo česa novega

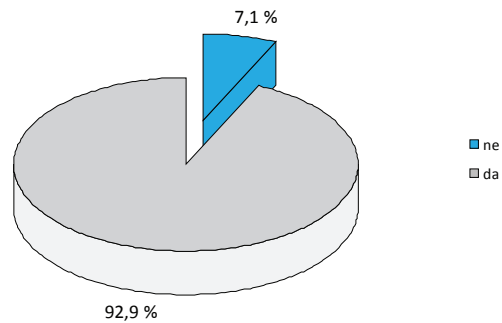


Razlike v številu pravih odgovorov niso pomembne niti med starostnimi skupinami ($\chi^2 = 6,28$; $df = 3$; $p > ,05$) niti med različno izobraženimi skupinami ($\chi^2 = 4,18$; $df = 4$; $p > ,05$). Večina starejših navadno porabi več časa za učenje novega v primerjavi s časom, ki so ga porabili, ko so bili mlajši, in v primerjavi z mlajšimi posamezniki drugih generacij. Vendar pa lahko velik del teh starostnih razlik pojasnimo z drugimi dejavniki, npr. slabim zdravstvenim stanjem, nizko motivacijo, neustreznim slogom učenja, odsotnostjo uporabe strategij pomnjenja, pomanjkanjem vaje, slabo zaznano samoučinkovitostjo pri učenju, ki je največkrat neposredno povezana z negativnimi stereotipi o staranju (pregled v: Cavanaugh in Blanchard-Fields, 2006). Če upoštevamo te dejavnike, kronološka starost ne pojasni nujno pomembnega deleža razlik v sposobnosti učenja (Palmore, 1988, 1998).

V pogostosti pravih odgovorov med starostnimi skupinami udeležencev ($\chi^2 = 2,39$; $df = 3$; $p > ,05$) ni pomembnih razlik, prav tako ne med različno izobraženimi skupinami odraslih ($\chi^2 = ,19$; $df = 4$; $p > ,05$).

Iz srednje v pozno odraslost na splošno upadajo delovni in dolgotrajni spomin za nedavne

Slika 2: Spomin se s starostjo poslabšuje

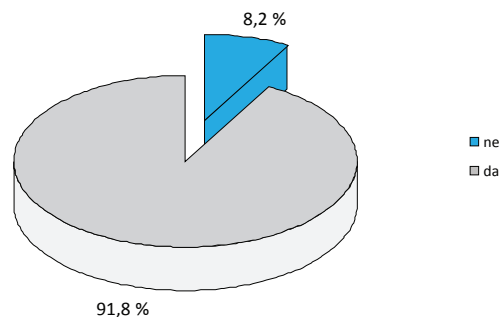


dogodke ter prospektivni spomin, medtem ko senzorni in dolgotrajni spomin za oddaljene dogodke ostajata razmeroma neokrnjena. Prav tako ostaja dobro ohranjeno prepoznavanje, medtem ko spominski priklic s starostjo upada. Starejši navedene upade bolj ali manj uspešno uravnovežijo s posebnimi vedenjskimi strategijami: s selekcijo (načrtno izbirajo podatke, ki si jih želijo zapomniti), optimizacijo (ponavljajo tisto, kar si želijo zapomniti) in kompenzacijo (uporabljajo zunanjo oporo, npr. opomnike, zapiske) (pregled v: Cavanaugh in Blanchard-Fields, 2006; Zupančič, 2001a). V zvezi s starostnim upadom spomina je pomembno upoštevati tudi velikost negativne povezave spominske sposobnosti s starostjo in starostni razpon, v katerem se pojavlja. Rezultati obsežne in reprezentativne berlinske študije staranja (Baltes in Mayer, 1999) kažejo, da v povprečju (spominjanje nesmiselnega in smiselnega materiala) s starostjo med 70. in 103. letom pojasnimo približno 25 odstotkov razlik v kratkotrajnem spominskem priklicu. Upad ponazarjajo naslednji primeri: (a) s seznama osmih parov besed se 35 odstotkov posameznikov, starih 90 let in več, ni spomnilo nobenega para besed v primerjavi z devetimi odstotki oseb, starih med 70 in 79 let; (b) pri spominjanju smiselnega besedila so si starejši na splošno dobro zapomnili pomembne informacije, manj pa podrobnosti zgodbe, ki so jo poslušali. Starostne razlike so bile večje pri

odgovorih na vprašanja o podrobnostih kot na vprašanja o osrednjih delih zgodbe.

K starostnemu upadu spomina pri posameznikih v zahodnih družbah pa pomembno pripomore učinek stereotipov. Negativni stereotipi o tem, kako se ljudje spoznavno starajo, ki so jim posamezniki izpostavljeni že v mladosti, postanejo v njihovem kasnejšem življenju samouresničujoče se prerokbe (Levy in Langer, 1994). Avtorici ugotovljata, da je socialnopsihološka sestavina zadrževanja spomina v starosti verjetno še močnejša, kot domnevamo: pojmovanje o sebi, ki vključuje tudi družbena prepričanja o upadu spomina, neposredno vpliva na spominske procese. Prepoznali sta močno povezavo med prepričaji in upadom spomina v pozni odraslosti na podlagi uporabe vrste spominskih preizkusov, pri katerih je sodelovalo šest skupin odraslih: stari in mladi Kitajci, mladi in stari gluhi odrasli v ZDA ter mladi in stari slišči v ZDA. Kitajci in gluhi naj bi bili z manjšo verjetnostjo izpostavljeni negativnim stereotipom o staranju (posledično naj bi te stereotipe tudi z manjšo verjetnostjo sprejeli) od sliščih. Ne glede na kulturo so imeli mladi podobne rezultate, stari Kitajci in gluhi v ZDA pa so dosegli zanesljivo boljše rezultate od starih sliščih ljudi v ZDA. V kontekstu starostnih primerjav so se med seboj najmanj razlikovali mladi in stari Kitajci, ki so poročali tudi o najbolj ugodnih (pozitivnih) predstavah o staranju in pozni starosti.

Slika 3: Starejši se odzivajo počasneje kot mlajši



AS 2/2010

Odgovori posameznikov v različnih starostnih ($\chi^2 = ,92$; $df = 3$; $p > ,05$) in izobrazbenih skupinah ($\chi^2 = 1,81$; $df = 4$; $p > ,05$) se nepomembno razlikujejo.

Čas odzivnosti je dejansko daljši pri veliki večini starejših v primerjavi z mlajšimi in je eden izmed empirično najbolj podprtih dejstev o pozni odraslosti ne glede na to, kakšno vrsto odzivnosti merimo. Vendar pa podaljšani čas odzivnosti pri običajnem psihološkem ali zaznavno-gibalnem preizkusu pomeni del sekunde, kar starejših ne ovira pri izvajanju običajnih dejavnosti (Palmore, 1988, 1998; Zupančič, 2001a). Če pa jih, navadno to nadomestijo z različnimi vedenjskimi strategijami (npr. vozijo počasneje, upoštevajo večjo varnostno razdaljo).

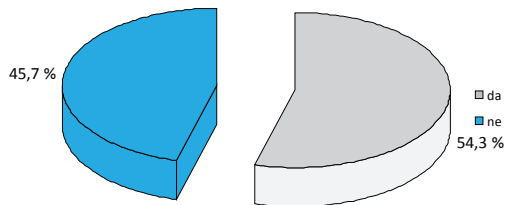
Trditve, na katere udeleženci zelo pogosto odgovarjajo skladno z ugotovljenimi značilnostmi starejših oseb (upad spomina in sposobnosti zaznavanja, počasnejša odzivnost, daljši čas za učenje novega), je sicer primerno poudariti pri izobraževanju odraslih in jih upoštevati pri delu s starejšimi. Vendar je pri tem treba imeti v mislih tudi velike medosebne razlike v značilnostih starejših, nagnjenost k podcenjevanju dejanskih in potencialnih sposobnosti starejših (lastni negativni stereotipi, ki se jih velikokrat niti ne zavedamo) ter dejstvo, da so tudi starejši pod vplivom družbenih prepričanj, ki so jim bili (in so jim še) v življenju izpostavljeni, razvili negativne stereotipe o staranju in starosti.

POGOSTA »PRAVILNA« IN ZMOTNA PREPRIČANJA, KI SO POMEMBNA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

S slikami od 4 do 10 postavljamo v ospredje razmeroma pogosta »pravilna« in zmotna prepričanja o starejših, ki imajo pomembne implikacije pri izobraževanju starejših oseb oz. pri vzpostavljanju pogojev zanj, pri splošnem izobraževanju odraslih in še posebno pri izobraževanju kadrov za delo s starejšimi. Nanašajo se na psihosocialno stanje starejših oseb,

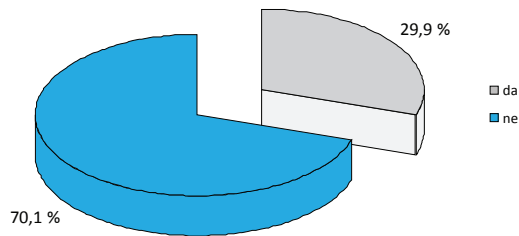
znotraj tega pa zlasti na njihovo spoznavno delovanje.

Slika 4: Večina starostnikov se ni sposobna prilagajati spremembam



Med starostnimi skupinami so razlike statistično pomembne ($\chi^2 = 14,69$; $df = 3$; $p < ,01$). Najmlajša skupina (prehod v odraslost) najpogosteje meni, da se starejše osebe niso sposobne prilagajati spremembam (64,5 odstotka). Manj je takih udeležencev v skupini zgodnja (50 odstotkov) in srednja odraslost (53,7 odstotka), najmanj pa med starejšimi (47,4 odstotka). Prav tako so razlike pomembne med različnimi izobrazbenimi skupinami ($\chi^2 = 29,24$; $df = 4$; $p < ,001$). Študenti (64,8 odstotka) najpogosteje menijo, da se starejše osebe niso sposobne prilagajati spremembam, nekoliko manj je takih posameznikov z nižjo izobrazbo (57,8 odstotka) in štiriletno srednjo šolo (61,5 odstotka), najmanj pa je takih posameznikov med višje oz. visoko (42,4 odstotka) in univerzitetno izobraženimi (42,9 odstotka).

Slika 5: Večina starih ljudi je senilnih



Približno dve tretjini udeležencev pravilno navajata, da večina starih ljudi ni senilna. Opazna je statistično pomembna razlika v odstotkih pravih odgovorov med starostnimi skupinami ($\chi^2 = 23,04$; $df = 3$; $p < ,001$), in sicer posamezniki na prehodu v odraslost (37,9 odstotka) in starostniki (36,4 odstotka) najpogosteje odgovarjajo napačno, manj napačnih odgovorov pa smo zasledile pri mladih odraslih (21,8 odstotka) in srednjeletnikih (21,7 odstotka). Glede tega zmotnega prepričanja se med seboj pomembno razlikujejo tudi različno izobražene skupine odraslih ($\chi^2 = 37,41$; $df = 4$; $p < ,001$), in sicer najpogosteje napačno odgovarjajo posamezniki z nizko stopnjo izobrazbe (53,9 odstotka), največji delež pravih odgovorov pa dajo udeleženci z višjo oz. visoko (84 odstotkov) in univerzitetno (84,2 odstotka) izobrazbo.

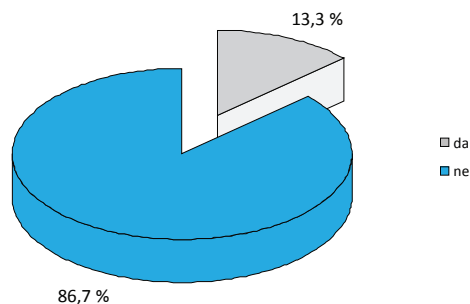
Senilna demenca je psihopatološki sindrom. Tvori ga niz motenj v spoznavnem delovanju posameznika (v večini primerov starejše osebe), ki je imel v predhodnih razvojnih obdobjih nor-

Večina starejših se spreminja, spreminjajo se tudi njihove življenjske okoliščine, ki jih delno spreminjajo sami. V smeri sprememb prevladujočih družbenih prepričanj se spreminjajo celo njihova socialna in politična stališča (Palmore, 1998, 1998). Očitno je, da se starejše osebe prilagajajo na mnoge s starostjo povezane spremembe, npr. upokojitev, vdovstvo, bolezen, selitev, prevzemanje novih socialnih vlog, seveda pa v učinkovitosti prilagajanja obstajajo precejšnje medosebne razlike. Ne glede na te razlike so starejši na splošno sposobni vzdrževati prilagojeno vedenje tudi pri spoprijemanju s čustveno visoko obremenilnimi situacijami, obvladovanju dlje trajajočih zelo stresnih dogodkov oz. ohranijo ali celo povečajo psihološko prožnost v pozno odraslost (Baltes in Mayer, 1999). Starejši sami sebi tudi pripisujejo višjo raven odprtosti (informiranost, zanimanje za nove stvari in izkušnje ter odprtost za stike z drugačnimi kulturami in navadami) v primerjavi z odprtostjo, ki jo starejšim pripisujejo drugi, celo tisti, ki ocenjevane starejše osebe dobro poznajo (Zupančič in Horvat, 2009).

Starejši se učijo novih stvari enako dobro kot mlajši.

mativno razvite spoznavne sposobnosti. Motnje variirajo od zmerno hudih (nesposobnost za samostojno življenje, nesposobnost spominjanja osebnih podatkov, delna dezorientiranost v času in prostoru) do zelo hudih (nesposobnost govorjenja, izguba temeljnih zaznavno-gibalnih spretnosti, inkontinenca). Večina starostnikov, mlajših od 85 let, nikakor ne kaže znakov demence. Senilno demenco zasledimo pri približno 10 do 15 odstotkih posameznikov, starih več kot 65 let (Palmore, 1988, 1998). Pojavnost začne naraščati po 75. letu, na 15 odstotkov se dvigne okoli 85. leta, na 40 odstotkov pa se prizadetost vsaj na blagi ravni poveča v skupini, starejši od 90 let (Baltes in Mayer, 1999).

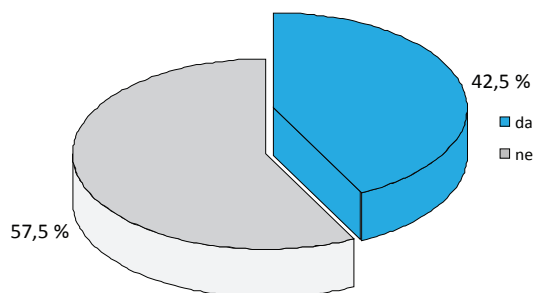
Slika 6: Za povprečnega starostnika je skoraj nemogoče, da bi se naučil česa novega



Razlike med skupinami ocenjevalcev glede na stopnjo izobrazbe so statistično pomembne ($\chi^2 = 37,41$; $df = 4$; $p < ,001$), in sicer najpogosteje zmotno odgovarjajo najnižje izobraženi posamezniki (30 odstotkov), največji delež pravilnih odgovorov pa dajo univerzitetno izobraženi posamezniki (7,5 odstotka napačnih odgovorov). Prav tako se delež pravilnih odgovorov pomembno razlikuje glede na starostno skupino udeležencev ($\chi^2 = 8,0$; $df = 3$; $p < ,05$). Starostniki najpogosteje odgovarjajo zmotno (18,5 odstotka), študenti pa najpogosteje pravilno (9,2 odstotka jih je odgovorilo napačno).

Velika večina starejših oseb se uči novih stvari celo tako dobro kot mlajši posamezniki, če imajo za to na voljo dovolj priložnosti, časa in motivacije. Starejše osebe so sposobne učinkovitega učenja in pridobivanja znanja iz novih izkušenj še v zelo pozno starost (od 85. leta dalje) kljub specifičnim starostnim upadom spominskih in nekaterih intelektualnih sposobnosti. Tudi ta upad lahko z vajo izboljšamo. Raven intelektualnega delovanja posameznikov, pri katerih je opaziti starostni upad, lahko dvignemo na raven pred upadom, prav tako lahko z vajo dvignemo raven intelektualnega delovanja nad obstoječo raven pri tistih, pri katerih starostnega upada ni bilo. Učinek vaje je dolgotrajen, vendar specifičen, tj. izboljšajo se sposobnosti na področju, na katerem so udeleženci vadili oz. s katerim so se ukvarjali (pregled v: Zupančič, 2001a).

Slika 7: Na splošno so si starostniki med seboj zelo podobni

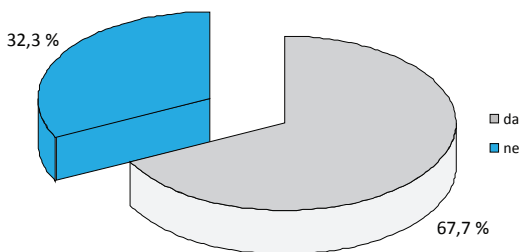


Večina udeležencev opaža medosebne razlike pri starejših oseb. Glede na starostno skupino, ki ji pripadajo poročevalci ($\chi^2 = 15,52$; $df = 3$; $p = ,001$), starejši pogosteje poročajo o veliki podobnosti posameznikov v razvojnem obdobju, ki mu sami pripadajo (54,1 odstotka zmotnih odgovorov), najpogosteje pa so o razlikah prepričani mladi odrasli (63,6 odstotka pravilnih odgovorov). Opazne so tudi statistično pomembne razlike glede na stopnjo izobrazbe ($\chi^2 = 64,00$; $df = 4$; $p < ,001$), in sicer posamezniki z nižjo (65,7 odstotka) in srednje-

šolsko izobrazbo (57,8 odstotka) pogosteje navajajo velike podobnosti med starejšimi, tisti z univerzitetno izobrazbo pa pogosteje poročajo o razlikah med starejšimi (76,9 odstotka).

Razlike med starejšimi so vsaj tolikšne kot med mlajšimi posamezniki tako glede zaznavno-gibalnih in intelektualnih sposobnosti kot tudi glede osebnostnih potez, zadovoljstva z življenjem, stališč, vrednot itd. Pravzaprav rezultati več študij podpirajo predpostavko, da se v odraslosti s starostjo povečuje razpon medosebnih razlik na različnih področjih psihološkega delovanja (Baltes in Mayer, 1999; Palmore, 1988, 1998).

Slika 8: Intelektualni primanjkljaj je neizogiben del procesa staranja

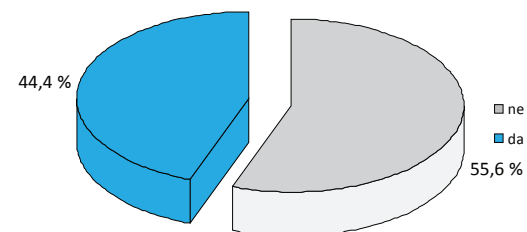


Razlike so statistično pomembne med starostnimi skupinami ($\chi^2 = 16,36$; $df = 3$; $p = ,001$). Starejši pogosteje pojmujejo intelektualni primanjkljaj kot neizogiben del staranja (77,6 odstotka), mladi odrasli pa pogosteje odgovorijo pravilno, torej da ta primanjkljaj ni neizogiben (39,7 odstotka). Ob trditvi je bilo navedeno pojasnilo, da intelektualni primanjkljaj pomeni izgubo spomina, dezorientacijo ali zmedenost. Pomembne razlike se pojavljajo tudi glede na stopnjo izobrazbe ($\chi^2 = 29,10$; $df = 4$; $p < ,001$). Odrasli z nižjo izobrazbo pogosteje odgovarjajo zmotno (86,3 odstotka), poročevalci z univerzitetno izobrazbo pa pogosteje odgovarjajo pravilno (45,8 odstotka).

Čeprav v pozni odraslosti intelektualne sposobnosti nekoliko upadejo, zlasti med pozno in zelo pozno starostjo, večina starejših ohrani

ni sposobnosti, ki jim omogočajo delovanje v okviru normativnega razpona, značilnega za mlajše odrasle, in obdrži potencial za učenje (Baltes in Mayer, 1999; Schaie, 2005; pregled tudi v: Zupančič, 2001b). Tako se npr. pri dveh tretjinah starejših med 74. in 81. letom ohranijo t. i. primarne intelektualne sposobnosti (besedno razumevanje in fluentnost, prostorska orientacija, induktivno sklepanje in številčna sposobnost). Upad specifičnih sposobnosti se pojavlja v različnih podobdobjih pozne starosti, upad socialne pomembnosti (upad na spodnjih 25 odstotkov dosežka zdravih mladih odraslih) pa se pri večini ne pojavi vse do terminalnega upada, ki napoveduje bližnjo smrt (pregled v: Zupančič, 2001b).

Slika 9: Glavna težava v duševnem zdravju starostnikov je intelektualni primanjkljaj



Večina udeležencev meni, da glavna težava v duševnem zdravju starejših ni intelektualni primanjkljaj, opazne pa so razlike med starostnimi skupinami ($\chi^2 = 30,46$; $df = 3$; $p < ,001$). Pogosteje zmotno odgovarjajo posamezniki na prehodu v odraslost (62,7 odstotka) in srednjeletniki (61,9 odstotka), starejši pa pogosteje odgovorijo pravilno (61,2 odstotka). Prav tako se skupine razlikujejo glede na stopnjo izobrazbe ($\chi^2 = 35,60$; $df = 4$; $p < ,001$). Najmanj pogosta so zmotna prepričanja pri nizko izobraženi skupini (31,4 odstotka), medtem ko so pravilni odgovori najmanj pogosti pri študentih (36,6 odstotka).

Med težavami, ki jih imajo starejši v duševnem zdravju, je intelektualni priman-

ijkljaj dejansko na prvem mestu po pogostosti, približno 14 odstotkov starejših ima blag primanjkljaj, štirje odstotki hudega. Pojavnost drugih oblik duševnih motenj pa je redkejša kot dementnost. Pojavnost nevroz in shizofrenije denimo v pozni starosti nekoliko upade. To je verjetno posledica uspešnega zdravljenja nekaterih pacientov v zgodnejših razvojnih obdobjih, nekateri pacienti pa ne preživijo do pozne starosti.

Starostniki sami najpogosteje izražajo zmotna prepričanja.

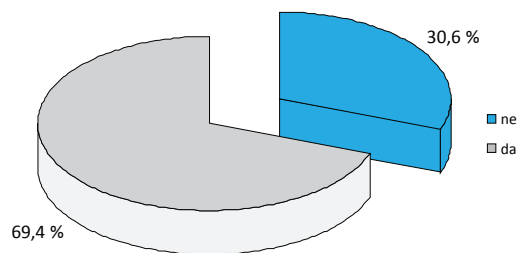
Tudi depresija kot klinično psihološka ali psihiatrična motnja (primeri žalovanja so seveda izključeni) je manj pogosta v pozni odraslosti kot v predhodnih odraslih obdobjih (Palmore, 1998, 1998), med različno starimi skupinami starejših oseb pa je podobna. Rezultati pri psiholoških lestvicah depresivnosti, pri katerih starejši poročajo o sebi, so sicer pozitivno povezani s starostjo (Baltes in Mayer, 1999), vendar k takim rezultatom pripomorejo tudi telesne težave in utrujenost, ki so pri starejših pogostejše zaradi telesnih boleznih in hitrejših utrujenosti.

Večina starostnikov si želi delati.

Vprašani večinoma vedo (73,2 odstotka), da *starostniki najpogosteje nimajo duševnih težav, ki bi bile tako resne, da bi zmanjšale njihove sposobnosti*. Večina starejših oseb nima nobene duševne motnje. Kljub temu je več kot četrtina sodelujočih v raziskavi prepričanih, da to drži. Po številu pravih odgovorov se starostne skupine med seboj razlikujejo ($x^2 = 23,45$; $df = 3$; $p < ,001$). Starostniki najpogosteje izražajo zmotna prepričanja (40 odstot-

kov), najpogosteje pa pravilno odgovarjajo mladi odrasli (78,9 odstotka). Opazne so tudi razlike v pogostosti pravih odgovorov glede na stopnjo izobrazbe poročevalcev ($x^2 = 85,87$; $df = 4$; $p < ,001$). Pogosteje ima zmotna prepričanja najnižje izobražena skupina (61,8 odstotka), pravih odgovorov pa so pogostejši pri študentih (79,2 odstotka), poročevalcih z višjo oz. visoko šolo (80,4 odstotka) in univerzitetno izobrazbo (86,4 odstotka).

Slika 10: Pogostost intelektualnega primanjkljaja se povečuje v pozno starost



Opazne so razlike med starostnimi skupinami ($x^2 = 31,78$; $df = 3$; $p < ,001$). Pogosteje zmotno odgovarjajo srednjeletniki (42,6 odstotka), starostniki pa pogosteje odgovorijo pravilno (83,6 odstotka). Pomembne so tudi razlike med različno izobraženimi skupinami ($x^2 = 19,08$; $df = 4$; $p = ,001$). Zmotna prepričanja med posamezniki z nizko izobrazbo (12,9 odstotka) so najmanj pogosta v primerjavi s skupinami bolj izobraženih udeležencev.

Za izobraževanje in delo starejših je pomembno tudi, da *večina starostnikov nekaj dela ali si želi delati*.

Pogostost pojavnosti intelektualnega primanjkljaja se dejansko povečuje s starostjo, in sicer od manj kot enega odstotka pri odraslih, mlajših od 45 let, do primanjkljaja, ki v pozni odraslosti s starostjo narašča od približno dveh do 14 odstotkov (Palmore, 1988, 1998). Običajno ga opredelimo kot upad socialne pomembnosti (ne zgolj kot spremembo v smeri zmanjševanja spoznavne učinkovitosti), tj. kot spremembo v intelektualnem delovanju starejših, ko njihov povprečni rezultat pade na raven spodnje četrtine dosežka 25-letnikov. To z drugimi besedami pomeni, da je intelektualni upad tolikšen, da pomembno negativno vpliva na posameznikovo vedenje v vsakdanjem življenju (Schaie in Willis, 1991).

Poznavanje zmotnih prepričanj o staranju in starejših osebah pri različno starih odraslih je pomembno v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih z namenom ustreznega informiranja ciljnih skupin udeležencev. To znatno pripomore k oblikovanju primerne okolja za (a) izobraževanje starejših, (b) druge oblike dela z njimi, (c) njihovo dejavnost vključevanje v družbo, s tem pa k zagotavljanju in izboljšanju kakovosti njihovega življenja ter razvoju primerne odnosa do njih. Razmeroma pogosta zmotna prepričanja, med katera sodijo tista o neizogibnosti intelektualnega primanjkljaja v starosti, odsotnosti medosebnih razlik med starejšimi, nesposobnosti prilagajanja spremembam, senilnosti, manj pa tudi o pasivnosti in odsotnosti zanimanja med starejšimi ter celo o nezmožnosti učenja novega, so se pojavila kljub temu, da je bil naš vzorec v povprečju dobro izobražen. Težavo vidimo v tem, da taka pojmovanja delujejo kot samouresničujoče se prerokbe, zmanjšujejo motivacijo starejših za izobraževanje in dejavno vključevanje v družbo, krepijo neugoden odnos med generacijami ter ustvarjajo podlago za diskriminacijo ljudi na podlagi njihove starosti.

Večina sodelujočih (86,4 odstotka) se s trditvijo, ki je pravilna, strinja. Opazne so razlike med starostnimi skupinami ($\chi^2 = 9,85$; $df = 3$; $p < ,05$), ne pa tudi po stopnji dosežene izobrazbe ($\chi^2 = 2,66$; $df = 4$; $p > ,05$): mladi odrasli pogosteje zmotno menijo, da starejši ne delajo oz. si tega ne želijo (19,5 odstotka), starejši pa bistveno pogosteje poročajo pravilno (91,3 odstotka), tj. da nekaj delajo ali si želijo nekaj delati. Ugotovitve obširne nemške študije (Baltes in Lange, 1997; Baltes in Mayer, 1999) kažejo, da mlajši starostniki (med 65 in 85 let) počivajo desetino »budnega« dela dneva, starejši (85 let in več) pa četrtno. Oboji navajajo, da največ »budnega« dela dneva porabijo za priložnostne dejavnosti (izleti, sprehodi, rekreacija, izobraževanje, vrtnarjenje, politične dejavnosti), dejavnosti, s katerimi skrbijo zase (osebna nega, nakupi), instrumentalne dejavnosti (gospodinjska opravila, popravila, opravki v banki, na pošti) in družabne dejavnosti (stiki ali skrb za družinske člane, obiski prijateljev, znancev, telefoniranje). Rezultati slovenske raziskave (Zupančič in Horvat, 2009) pa namigujejo, da se starostniki opisujejo kot bolj dejavni (prav tako jih kot bolj dejavne zaznavajo drugi, ki jih dobro poznajo) v primerjavi s predstavami, ki jih imajo o dejavnosti (dinamičnost, obseg dejavnosti, energičnost) tipičnih starejših oseb različno stari odrasli. Na podlagi navedenega lahko sklenemo, da družba verjetno vsaj nekoliko podcenjuje obseg (in kakovost)

dejavnosti pri starejših osebah, poleg sposobnosti pa tudi njihovo motivacijo za vključevanje v raznovrstne dejavnosti.

SKLEPI

Velika večina različno starih in različno izobraženih udeležencev raziskave pozna temeljna dejstva o telesnem in zdravstvenem stanju starejših ter nekatera dejstva o njihovem spoznavnem in zaznavno-gibalnem delovanju. Pri tem ne izključujemo možnosti, da so odgovori odražali zgolj stereotipno poročanje o upadu tistih sposobnosti v pozni odraslosti, pri katerih se dejansko pojavljajo regresivne, s starostjo povezane spremembe, ne pa poznavanje dejstev. Zmotna prepričanja, ki kažejo na negativne stereotipe o staranju in starejših oseb, so razmeroma razširjena na področju spoznavnega, oziroma širše, psihosocialnega delovanja starejših. Z gledišča približno polovice različno starih odraslih se večina starejših od 65. leta dalje ni sposobna prilagajati spremembam, starostniki pa naj bi si bili med seboj zelo podobni. Dalje jih je približno tretjina zmotno prepričana, da je večina starih ljudi senilna, četrtnina, da imajo hude duševne težave, dve tretjini pa celo, da je intelektualni primanjkljaj (opisan kot klinična kategorija) neizogibni del procesa staranja. Taka prepričanja se ujemajo z negativnim stereotipom o spoznavni prizadetosti (in deloma potrtosti) starejših oseb (Hummert, 1999). Nekateri

odrasli so prepričani, da ima večina starejših duševne težave, ki so hujše od intelektualnega primanjkljaja, kar jim onemogoča učenje in prilagajanje. Zmotna prepričanja so nekoliko bolj razširjena pri najmlajših in najstarejših udeležencih (prav v obdobju, ki ga ocenjujejo) študije, odražajo pa stereotipe o starostni togosti (nesposobnost učenja, prilagajanja spremembam, senilnost). S stopnjo izobrazbe se pogostost negativnih stereotipov stalno nekoliko zmanjšuje, vendar tudi med posamezniki z višjo, visoko in univerzitetno izobrazbo ali več, zlasti pa med študenti, njihov obseg in vsebina nista zanemarljiva.

Z rezultati predstavljene študije želimo strokovne delavce in delavke v izobraževanju opozoriti na obseg in vsebino negativnih stereotipov o starejših osebah. Naše ugotovitve pri razmeroma velikem vzorcu slovenskih odraslih različnih starosti kažejo, da je poznavanje psihološkega staranja, značilnosti starejših ter njihovih potencialov za učenje, spreminjanje in delo na razmeroma nizki ravni. Zato menimo, da je zlasti v kontekstu formalnega in neformalnega izobraževanja pomembno ustrezno informiranje odraslega prebivalstva. V informiranju bi lahko imeli pomembno vlogo tudi množični mediji, ki odražajo in oblikujejo poglede družbe na različne pojave, dogodke in ljudi ter imajo močan vpliv na prepričanja posameznikov. Žal pa prav mediji, npr. različni članki v revijalnem in dnevnem tisku, na spletnih straneh, v oglasih, filmih poudarjajo negativne stereotipe o starosti, staranju in starih ljudeh, tj. pozabljenost, nerodnost, vsestransko nekompetentnost, zmedenost, počasnost, pasivnost, brezupnost, pomanjkanje energije in zanimanj, osamljenost, nepriljubljenost, bolezen in onemoglost (pregled v: Hillier in Barrow, 2007). Menimo, da je poznavanje dejanskih sprememb v značilnostih psihološkega delovanja starejših prvi pogoj za razvijanje načinov, kako ohraniti ali celo izboljšati njihovo kompetentnost, blagostanje in vključevanje v družbo, da bi si lahko ljudje tudi v pozni staro-

sti ustvarili produktivno, zadovoljno in kakovostno življenje. To pa je navsezadnje odvisno tudi od družbenih predstav o njih, prepričanj, odnosa in vedenja posameznikov mlajših generacij v medosebnih stikih s starejšimi.

LITERATURA

- Baltes, M. M., in Lange, F. R. (1997). Everyday functioning and successful aging: The impact of resources. *Psychology and Aging*, 12, 433–443.
- Baltes, P. B., in Graf, P. (1996). Psychological aspects of aging: Facts and frontiers. V: D. Magnusson (ur.), *The lifespan development of individuals: Behavioral, neurological, and psychosocial perspectives* (427–460). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., in Mayer, K. U. (1999). *The Berlin Aging Study: Aging from 70 to 100*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brock, D. B., Guralnik, J. M., in Brody, J. A. (1990). Demography and epidemiology of aging in the United States. V: E. L. Schneider in J. W. Rowe (ur.), *Handbook of the biology of aging* (3–23). San Diego: Academic Press.
- Butler, R. N. (2005). *Ageism in America*. New York: International Longevity Center.
- Cavanaugh, J. C., in Blanchard-Fields, F. (2006). *Adult development and aging*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Celarec, A. (2007). *Dejavniki življenjskega zadovoljstva po upokojitvi*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Cuddy, A. J. C., in Fiske, S. T. (2002). Doddering but dear: Process, content, and function of stereotyping of older persons. V: T. D. Nelson (ur.), *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons* (str. 3–26). Cambridge: MIT Press.
- Demografsko socialno področje – prebivalstvo*. (30. junij 2009). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno 9. novembra 2009, iz: http://www.stat.si/tema_demografsko_prebivalstvo.asp
- Grobelnik, J. (2004). *Kakovost odnosov z družino in zadovoljstvo z življenjem pri starostnikih*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Hillier, S. M., in Barrow, G. M. (2007). *Aging, the individual, and society*. Belmont, CA: Thomson.

- Hummert, M. L. (1999). A social cognitive perspective on age stereotypes. V: T. M. Hess in F. Blanchard-Fields (ur.), *Social cognition and aging* (175–196). San Diego: Academic Press.
- Intrieri, R. C., Kelly, J. A., Brown, M. M., in Castilla, C. (1993). »Improving medical students' attitudes toward and skills with the elderly«. *Gerontologist*, 33, 373–378.
- Levy, B. R. (2008). »Rigidity as a predictor of older persons' aging stereotypes and aging self-perceptions«. *Social Behavior and Personality*, 36(4), 559–570.
- Levy, B. R., in Langer, E. (1994). »Aging free from negative stereotypes: Successful memory in China and among the American deaf«. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 989–997.
- Marsiske, M., Lang, F., Baltes, M. M., in Baltes, P. B. (1995). »Selective optimization with compensation: Life-span perspectives on successful human development«. V: R. A. Dixon in L. Backman (ur.), *Compensation for psychological deficits and declines: Managing losses and promoting gains* (33–79). Hillsdale: Erlbaum.
- Palmore, E. B. (1988). *The Facts on Aging Quiz: A handbook of uses and results*. New York: Springer.
- Palmore, E. B. (1998). *The Facts on Aging Quiz*. New York: Springer.
- Schaie, K. W. (2005). *Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Oxford University Press.
- Schaie, K. W., in Willis, S. L. (1991). *Adult development and aging*. New York: Harper Collins Publishers.
- Shock, N. W. (1977). »System integration«. V: C. E. Finch in L. Hayflick (ur.), *Handbook of the biology of aging* (639–665). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Strategija varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.
- Zupančič, M. (2001a). »Učinkovitost mentalnega delovanja v pozni starosti«. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (171–182). Ljubljana: Oddelek za psihologijo.
- Zupančič, M. (2001b). »Kognitivne spremembe v odraslosti«. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (156–170). Ljubljana: Oddelek za psihologijo.
- Zupančič, M. (2004). »Predmet in zgodovina razvojne psihologije«. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (6–27). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. in Horvat, M. (2009). *The big five in elderly: aggregate personality profiles of prototypical and observed traits*. Prispevek, predstavljen na konferenci Savremeni trendovi u psihologiji, Novi Sad, Srbija.

EVALVACIJA V NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

POVZETEK

Prispevek razvija tezo, da je evalvacija tudi v neformalnem izobraževanju odraslih sestavni del andragoškega procesa. Prvi del prispevka umešča evalvacijo na področje neformalnega izobraževanja odraslih in raziskuje, kako so v teoretskih delih opredeljene glavne faze sodobnih evalvacijskih procesov. V drugem delu prispevka pa so predstavljeni rezultati empirične raziskave, s katero je avtorica preverjala izhodiščno tezo in ugotavljala značilnosti in probleme posameznih faz evalvacijskega procesa na primeru dveh izbranih znanstvenih posvetov kot oblikah neformalnega izobraževanja odraslih.

Ključne besede: evalvacija v izobraževanju odraslih, evalvacijski proces, modeli evalvacije, neformalno izobraževanje odraslih, znanstveni posveti

EVALUATION IN A NON-FORMAL ADULT EDUCATION – ABSTRACT

The article develops the thesis that the evaluation is also in a non-formal adult education a part of andragogical process. The first part discusses the evaluation in the field of a non-formal adult education and explores how the theoretical work defines the main phases of a contemporary evaluation processes. The results of an empirical research are presented in the second part of this article, with which author verifies basic thesis and identifies characteristics and problems of individual phases in evaluation process of the two selected scientific conferences as forms of a non-formal adult education.

Keywords: evaluation in adult education, evaluation process, evaluation models, non-formal adult education, scientific conferences.

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti andragoškega procesa, dokazovanje in merjenje učinkovitosti izobraževanja ali priznavanje neformalno pridobljenega znanja so le nekateri izmed izzivov s področja evalvacije, s katerimi se srečujemo v izobraževanju odraslih.

Neformalno izobraževanje odraslih je zaradi svoje pestrosti in raznolikosti velik izziv za strokovnjake različnih ved in študijskih področij. Razvili so se raznovrstni izobraževalni programi z različnih vsebinskih področij, namenjeni različnim ciljnim skupinam, z njimi dosegamo raznolike cilje in z njimi se ukvarjajo različne stroke. To je področje, ki se nenehno spreminja – razvijajo se nove oblike in vsebine, spreminjajo se zahteve in potrebe posameznikov in družbe, spreminjajo se cilji izobraževanja. Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, načrtovanje in izpeljava evalvacijskega procesa je tako zaradi raznolikosti in spremenljivosti tega področja zahtevna in pomembna naloga.

Evalvacija andragoškega procesa nam služi kot sredstvo za zagotavljanje in izpopolnjevanje njegove kakovosti. To je zlasti pomembno, kadar se posamezne dejavnosti ponavljajo na daljši čas in izkušnje prvih skupin večajo koristi nadaljnjih. Sodobni družbeni procesi in povečana ponudba storitev za izobraževanje odraslih sta dodatna razloga za to, da je evalvacija stalen spremljevalec tega področja. Prek kakovostno izpeljanega procesa evalvacije lahko v izobraževanje odraslih vnesemo več odgovornosti za kakovost ter možnosti in priložnosti za razvoj posameznika, programa in organizacije.

Evalvacija pa za raziskovanje ni zanimiva samo z andragoškega vidika. Z evalvacijo se ukvarjajo različne stroke in vsaka od njih pri raziskovanju poudarja svoje vidike in uveljavlja lastne metode: sociologi študijo primera, ekonomisti analizo stroškov in koristi, psihologi eksperiment itd. V tem prispevku se bomo osredotočili na andragoške vidike evalvacije. Analizirali

bomo značilnosti razvoja in uporabe evalvacije v neformalnem izobraževanju odraslih.

Temeljni namen prispevka je ugotoviti, katere so glavne značilnosti in faze evalvacijskega procesa v neformalnem izobraževanju, kot so opredeljene v teoretičnih delih domačih in tujih strokovnjakov. Na podlagi teoretskih spoznanj želimo analizirati proces evalvacije na dveh izbranih znanstvenih posvetih in identificirati probleme, s katerimi se v praksi srečujejo evalvatorji.

EVALVACIJA IN NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Večina izobraževanja odraslih sodi prav v okvir neformalnega izobraževanja, zato so se tukaj razvili in se še vedno razvijajo izobraževalni programi z zelo različnih vsebinskih področij, namenjeni različnim ciljnim skupinam, s katerimi želimo doseči zelo raznolike cilje in jih izvajajo različni izvajalci. Vse naštetu vpliva tudi na procese evalvacije v neformalnem izobraževanju.

Večina izobraževanja odraslih sodi v okvir izobraževanja, povezanega z delom oziroma poklicem (Možina, 2003). Izpopolnjevanje in pridobivanje novega znanja ter spretnosti, sledenje novostim in razvoju stroke omogoča kakovostno in učinkovito opravljanje poklica. Kot posebna oblika neformalnega profesionalnega izobraževanja strokovnjakov so se razvili znanstveni in strokovni posveti. Oboji so

v domači in tuji strokovni literaturi umeščeni na področje turizma in organizacijskih ved, le redko pa so obravnavani z andragoškega vidika. V tem besedilu bomo z andragoškega vidika obravnavali evalvacijski proces na dveh izbranih znanstvenih posvetih.

EVALVACIJA KOT DEL ANDRAGOŠKEGA PROCESA

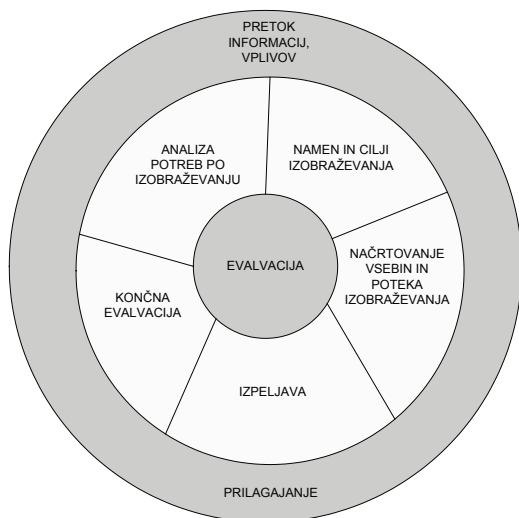
Evalvacija je del modelov, ki se uporabljajo za načrtovanje in izpeljavo andragoškega procesa. Njena vloga in mesto v andragoškem procesu sta se skozi zgodovino spreminjala in se od modela do modela razlikujeta. Linearni model andragoškega procesa ni poudarjal povezav med posameznimi deli, če si ti med sabo niso neposredno sledili. Evalvacija je v tem primeru zaključna faza andragoškega procesa. S povezavo med evalvacijo in ponovnim ugotavljanjem potreb je linearni model prešel v krožni model, imenovan tudi andragoški cikel (Krajnc, 1979), v katerem andragoški proces z evalvacijo prehaja v novo fazo ugotavljanja potreb v isti ravni. Avtorji kasneje krog razprejo v spiralo (Pastuović, 1985; Jelenc, 1996), s čimer poudarjajo, da se evalvacija nadaljuje v ugotavljanje potreb v novi liniji, in prikažejo procesnost andragoškega procesa. Sodobni modeli, kot npr. interaktivni model, ki ga razvije Caffarel-

Evalvacija se uporablja za načrtovanje in izpeljavo andragoškega procesa.

Evalvacijo je Patton (1997: 23) opredelil kot »sistematično zbiranje informacij o delovanju, značilnostih in izidih programa z namenom, da bi sodili o njem, izboljšali njegovo delovanje oziroma dobili podlago za oblikovanje odločitve o nadaljnjem načrtovanju programov«. Dobra evalvacija nam tako pomaga, da bolje razumemo, ovrednotimo in izboljšamo učinke, ki jih ima izobraževalni program na uporabnike. Z evalvacijo lahko ugotovimo slabosti in prednosti programa, kar nam omogoča, da izboljšamo izvajanje in povečujemo njegovo učinkovitost ter hkrati znižujemo stroške. Prek procesa evalvacije lahko v izobraževanje odraslih vnesemo več odgovornosti za kakovost ter možnosti in priložnosti za razvoj posameznika, programa in organizacije. Evalvacija v neformalnem izobraževanju ima pomembno vlogo pri spreminjanju ali ohranjanju obstoječih družbenih razmerij, saj znanje (tako iz formalnega kot tudi neformalnega in priložnostnega učenja) vpliva na položaj posameznika v družbi in je neposredno povezano z družbeno močjo.

la (2002), pa poudarjajo prepletenost vseh faz andragoškega procesa. Poleg sumativne evalvacije ob koncu izobraževanja, ki nastopa kot samostojna faza andragoškega procesa, je kot sestavni del načrtovanja in izpeljave andragoškega procesa v ospredju tudi sprotna oziroma formativna evalvacija (Slika 1).

Slika 1: Evalvacija v andragoškem procesu



Vir: Ličen, N. (2008). Andragoški proces. V: Govekar-Okoliš, M., Ličen, N., Poglavja iz andragogike. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 52.

POZITIVISTIČNA, KONSTRUKTIVISTIČNA IN EMANCIPACIJSKA PARADIGMA

V literaturi avtorji po večini ločijo dve prevladujoči paradigmi evalvacijskega raziskovanja – pozitivistično in konstruktivistično. Pozitivistična paradigma temelji na prepričanju, da je mogoče družbeni svet raziskovati z enakimi znanstvenimi metodami kot naravoslovne pojave. Pri evalvaciji uporabljene metode naj bi bile objektivne, kvantitativne, zanesljive, veljavne in ponovljive (Kump, 2000a). Konstruktivistična paradigma pa izhaja iz prepričanja, da je znanje družbeni konstrukt, zato je resnica subjektivna in mnogovrstna ter se lahko med

samim raziskovalnim procesom spreminja. Naloga evalvatorja je prikazati in interpretirati različna mnenja, stališča in poglede vseh udeležencev v evalvacijskem procesu, pri čemer uporablja predvsem kvalitativne metode. Nekateri avtorji (Mertens, 1998; Možina, 2003) ugotavljajo, da se predvsem na področju evalvacij v izobraževanju odraslih pojavlja nova paradigma, imenovana emancipacijska. Ta v ospredje postavlja zahtevo po družbeni pravičnosti in poštenosti, potrebo po prerazvrstitvi pozicij moči, aktivno vlogo ter možnost sodelovanja šibkejših skupin. To dosežemo tako, da udeležencem omogočimo, da se naučijo spremljati in evalvirati svoje delo, da razvijejo sposobnosti reflektivnega mišljenja o lastnem delu. S sodelovanjem v evalvacijskem procesu tako udeleženci razvijajo samostojnost in imajo možnost, da se izurijo v načinih delovanja, s katerimi lahko izražajo svoje poglede na pomembna družbena vprašanja (Mertens, 1998). Emancipacijska paradigma tako kot konstruktivistična izhaja iz predpostavke o mnogovrstni resničnosti, poleg tega pa posebej poudarja, da mora evalvator upoštevati vpliv družbenih, političnih, kulturnih, ekonomskih, etičnih in spolnih vrednot na konstrukcijo te resničnosti.

ELEMENTI EVALVACIJSKEGA PROCESA

Posamezni avtorji sestavine evalvacijskega procesa različno opredeljujejo. V tej raziskavi bomo kot temeljno vodilo izbrali osem faz sodobnega evalvacijskega procesa, ki jih je v svojem delu opredelila Kumpova (2000b). Faze obravnavamo kot elemente ali sestavine tega procesa, saj si ne sledijo linearno, temveč se med seboj prepletajo in dopolnjujejo. Evalvacijski proces se začne z identifikacijo vseh interesnih skupin za evalvacijo andragoškega procesa. Sodobnejši modeli v evalvaciji izobraževanja namreč v nasprotju s tradicionalnimi pri evalvaciji upoštevajo poglede različnih interesnih skupin. Interesne skupine imajo različna

izhodišča, vrednote in pričakovanja, predstave o namenih in ciljnih izobraževanja ter s tem tudi različno razumevanje kakovosti v izobraževanju odraslih. V tej fazi iz predstavnikov vseh interesnih skupin oblikujemo evalvacijsko skupino. Evalvacija je tako področje sodelovanja vseh – načrtovalcev, izvajalcev in udeležencev, krepki avtonomno in kritično držo udeležencev in jih usposablja za nove kompetence, poleg razvojne opravlja tako tudi izobraževalno funkcijo. Da bi dosegli te učinke, moramo proces evalvacije približati idealni komunikacijski situaciji. Zaradi tega je treba predstavnike vseh udeleženih interesnih skupin ustrezno usposobiti in motivirati. V teoretskih delih je kot ena od možnosti za enakopravno vključitev interesnih skupin v evalvacijski proces predstavljen model »idealne govorne situacije«, kot jo opisuje Habermas (1989). V tem primeru se v razpravo vključujejo tudi tisti, ki imajo pomanjkljivo znanje o predmetu evalvacije in se zaradi pomanjkanja spretnosti razpravljanja v razpravo sicer ne bi vključili (Kump, 2000b). Pred vpeljavo tega modela v prakso pa je potreben razmislek o njegovih prednostih in slabostih. Razmisliti velja o tem, ali je takšno situacijo v praksi sploh mogoče doseči, kolikšna finančna sredstva so potrebna za vpeljavo, koliko časa bi to zahtevalo in kakšne so potencialne koristi takšnega evalvacijskega procesa ter kakšne so realne možnosti za njegovo udejanjenje v kapitalistično in tržno naravnanih kontekstih z že uveljavljenimi razmerji moči, zmožnostmi vpliva in dominacije posameznih interesnih skupin. Fazi identifikacije interesnih skupin sledi ta oblikovanje namenov evalvacije, ki naj bo prav tako rezultat pogajanj med različnimi udeleženci v evalvacijski skupini, ter faza določanja kriterijev kakovosti. Skupina sprejme evalvacijski protokol oziroma pravila, po katerih bo evalvacija potekala, določi, katera vprašanja bo evalvacija vključevala in kakšne metode bodo pri delu uporabili. Peta faza je zbiranje podatkov, pri čemer se za povečanje metodološke natančnosti in veljavnosti evalvacije na področju izobraževanja pogosto

uporablja triangulacija. Triangulacija pomeni uporabo raznovrstnih strategij zbiranja podatkov, kar nam omogoča primerjavo in integracijo zbranih podatkov ter pomaga, da se izognemo pristranskim ugotovitvam, do katerih bi lahko prišli s podatki, zbranimi iz enega samega vira ali z eno samo metodo (prav tam). Sledi faza analize in interpretacije podatkov, kateri sledijo priprava evalvacijskega poročila ter oblikovanje in sprejemanje postopkov za redno spremljanje kakovosti. Sagadin (1999) zadnje štiri faze poimenuje faze izvedbe načrta in poudari, da si ne sledijo linearno, ampak se med sabo prepletajo – obdelava nekaterih podatkov se lahko začne, ko druge še zbiramo ali pa bo njihovo zbiranje na vrsti pozneje. Pri vseh fazah evalvacijskega procesa je poudarek na enakovrednem in demokratičnem sodelovanju vseh interesnih skupin, kar pa je v praksi zelo težko doseči.

Navedeni elementi evalvacijskega procesa so v posameznih modelih evalvacije različno zastopani in imajo različne značilnosti ter v različni meri izpolnjujejo standarde dobre evalvacijske prakse. Sodobni evalvacijski modeli, kot so responzivna, naturalistična in participativna evalvacija, izhajajo iz konstruktivistične in emancipacijske paradigme ter v primerjavi s pozitivističnimi puščajo več prostora za spremljanje različnih oblik izobraževanja odraslih in so zato primerni za uporabo v neformalnem izobraževanju odraslih. Njihova prednost je, da izhajajo iz metodologije akcijskega raziskovanja, kar omogoča sprotne prilagajanje evalvacijskega in andragoškega procesa zahtevam posamezne situacije. Značilnost teh modelov je tudi, da omogočajo večjo dejavnost udeleženca, večjo prožnost in odprtost v evalvacijskih procesih, predvsem pa spreminjajo razmerje moči in nadzora (Možina, 2003). Zaradi opisanih lastnosti so posebno primerni za evalvacijo neformalnega izobraževanja.

Naloga evalvatorja je prikazati in interpretirati različne poglede udeležencev v evalvacijskem procesu.

METODOLOGIJA

Opredelitev raziskovalnega problema

V raziskavi smo s pomočjo opazovanja z udeležbo želeli identificirati probleme in značilnosti evalvacijskega procesa dveh izbranih znanstvenih posvetov. Zanimalo nas je, kako so posamezne interesne skupine sodelovale pri evalvacijskem procesu, kateri so bili nameni in cilji izpeljanih evalvacijskih procesov in kakšni kazalci kakovosti so bili uporabljeni. Iskali smo odgovor na vprašanje, kako poteka oblikovanje merskih instrumentov, s katerimi instrumenti ter metodami poteka zbiranje podatkov in katere so značilnosti analize in interpretacije podatkov opazovane evalvacije. Prikazati želimo, kako je potekala priprava evalvacijskih poročil, kakšne so bile značilnosti evalvacijskih poročil ter kako in kje so bili uporabljeni rezultati evalvacije. Ugotoviti želimo, s kakšnimi problemi se evalvatorji srečujejo v praksi.

Vrsta raziskave in raziskovalna metoda

Temeljna raziskovalna metoda je kvalitativna deskriptivna (Sagadin, 1991). Zaradi značilnosti raziskovalnega problema smo izbrali deskriptivno študijo primera (Sagadin, 2004). Odločili smo se za študijo dveh primerov, katere ugotovitve smo potem primerjali s komparativno metodo.

Raziskava je zajemala analizo evalvacijskega procesa na dveh izbranih mednarodnih znanstvenih posvetih. Posvet A je pokrival naravoslovno področje, potekal je od 30. maja do 4. junija 2008 in je bil izobraževalni in marketinški dogodek. Temeljni namen je bila predstavitev najnovejših ugotovitev o novih tehnologijah s področja »monolitne platforme« – specializirane biofarmacevtske proizvodne tehnologije. Udeleženci posveta so bili iz različnih podjetij, raziskovalnih inštitutov in univerz. Organizacijski odbor za pripravo znanstvenega posveta je sestavljalo devet članov, ki so se za sodelovanje pri pripravi in izvedbi projekta odločili prostovoljno in organizacija posvetov ni bila njihova primarna poklicna naloga. Znanstveni

posvet B je pokrival humanistično področje, področje vzgoje in izobraževanja, in je potekal aprila 2008 v Ljubljani. Temeljna tema kongresa je bila razdeljena na več podtem, ki so bile hkrati tudi izhodišče za delo v posameznih sekcijah, ki so potekale sočasno. Posveta se je udeležilo okrog 110 znanstvenih in strokovnih delavcev z različnih fakultet, ministrstev, zavoda za šolstvo, dijaških domov in šol. Tudi tukaj je bil organizacijski odbor sestavljen iz članov, ki se z organizacijo (in tako tudi evalvacijo) posvetov niso ukvarjali profesionalno. Posvet A je bil organiziran tretjič, posvet B pa drugič, tako da so organizatorji obeh posvetov že imeli nekaj informacij in izkušenj od predhodnih organizacijskih odborov.

Vzorec, zbiranje in obdelava podatkov

Pri organizaciji obeh posvetov smo bili aktivno udeleženi in smo sodelovali pri procesih načrtovanja, izvedbe in tudi evalvacije posveta, kar nam je omogočalo celosten vpogled v dogajanje in opazovano problematiko. Pri zbiranju podatkov smo z namenom, da bi zagotovili metodološko natančnost in veljavnost raziskave, uporabili metodološko in podatkovno triangulacijo. Empirične podatke smo tako zbirali z opazovanjem z udeležbo, nestrukturiranim opazovanjem, nestrukturiranimi intervjuji in analizo dokumentacijskega gradiva. Pri tem smo uporabljali različne vire podatkov, npr. intervjuje o sodelovanju interesnih skupin z udeleženci, člani organizacijskih odborov, vodji sekcij. Podatke smo zbirali pred posvetom, med njim in po njem. Zbiranje podatkov za znanstveni posvet A je trajalo od 1. decembra 2007 do 31. junija 2008, za posvet B pa od 1. februarja 2008 do 28. maja 2008. Upoštevali smo osebna opažanja ter mnenja in izjave sodelavcev v intervjujih, na sestankih, v komunikaciji po elektronski pošti in v pogovorih.

Obdelava podatkov

Med raziskavo smo opažanja sproti zapisovali ter jih analizirali in interpretirali. Uporabljali

smo različne tehnike parafraziranja in povzemanja gradiva (Mesec, 1998). Da bi značilnosti evalvacijskega procesa lažje opazovali, smo zbrane podatke, ločeno za vsak posvet posebej, razvrstili in združili v posamezne kategorije. Kategorije smo oblikovali na podlagi značilnosti sodobnega evalvacijskega procesa, kot jih opisuje Kumpova (2000b). Tako so nastale kategorije: sodelovanje interesnih skupin, nameni evalvacijskih procesov, uporabljeni kazalci kakovosti, potek in značilnosti zbiranja podatkov, značilnosti analize in interpretacije podatkov, priprava in značilnosti evalvacijskega poročila ter uporaba rezultatov. Potem smo podatke med obema posvetoma primerjali po posameznih kategorijah. Pri interpretaciji smo uporabili tudi podatke, ki jih nismo mogli uvrstiti v teh sedem kategorij, ampak so bili za evalvacijski proces kljub temu pomembni.

UGOTOVITVE RAZISKAVE

Neinteres za interesne skupine in neinteres interesnih skupin

Interesne skupine posameznega izobraževalnega programa se razlikujejo glede na pričakovanja, pojmovanja, vrednote in potrebe, povezane z izobraževanjem. V teoretskih razpravah so si avtorji (Easton, 1996; Kump, 2000b; Možina, 2003; Patton, 1997; Habermas, 1989) enotni glede nujnosti enakopravnega sodelovanju vseh interesnih skupin v evalvacijskem procesu. V empirični raziskavi pa sta se v povezavi s sodelovanjem interesnih skupin pokazali dve značilnosti. Ugotovili smo, da v obeh opazovanih evalvacijskih procesih nekatere interesne skupine v evalvacijo niso bile vključene, druge so bile pri evalvacijskem procesu upoštewane le posredno. Pri fazi zbiranja podatkov pa se je pokazala druga značilnost: nezainteresiranost in nemotiviranost udeležencev posvetov za sodelovanje pri evalvaciji. Evalvacijske skupine obeh znanstvenih posvetov so bile namreč sestavljene samo iz članov organizacijskega odbora, predstavniki drugih intere-

snih skupin niso bili vključeni. V evalvacijskem procesu na posvetu A sta se znotraj organizacijskega odbora oblikovali dve evalvacijski skupini – ena za evalvacijo zadovoljstva udeležencev in ena za evalvacijo dela organizacijskega odbora – ter dve strokovni komisiji – prva za evalvacijo posterjev in druga za evalvacijo dela mladih raziskovalcev. Tudi pri drugem znanstvenem posvetu je bila evalvacijska skupina sestavljena podobno – v širšem pomenu jo je predstavljal celotni organizacijski odbor, za evalvacijo dela v posameznih sekcijah so bili odgovorni vodje sekcij, za sestavo in analiziranje vprašalnika za udeležence pa članica organizacijskega odbora in njena asistentka. Pri obeh posvetih pa so pri evalvaciji od drugih interesnih skupin vključili le udeležence, katerih mnenje in želje so ugotavljali z anonimnimi evalvacijskimi vprašalniki. Sodelovanja interesnih skupin, kot sta npr. širša strokovna javnost in civilna družba, pri opazovanih evalvacijskih procesih ni bilo. Takšno skromno vključevanje interesnih skupin ni skladno s sodobnimi emancipacijskimi pristopi k evalvaciji in značilnostmi idealne govorne situacije, kot jo opredeljuje Habermas (1989). Vprašanje pa je, če in koliko bi uporaba idealne govorne situacije, glede na vložek časa in sredstev, ki je potreben za njeno uresničitev, pripomogla h kakovosti evalvacijskega procesa.

Raznolikost namenov evalvacijskih procesov

Evalvacijski proces služi različnim namenom. Pestrost namenov evalvacije se je pokazala tudi pri obeh posvetih. Pri obeh evalvacijskih procesih je bil v ospredju namen izboljšanja prakse in oblikovanja smernic oziroma navdih za nadaljnje delo, saj se bosta oba posveta ponovila. Pri posvetu A smo opazili tudi motivacijsko vlogo, saj so z napovedano evalvacijo prispevkov mladih raziskovalcev in posterjev motivirali udeležence, da so svoje prispevke bolje pripravili, in s pozitivnimi povratnimi informacijami spodbudili nagrajence k nadaljnemu delu. Izobraževalne funkcije evalvacije, ki jo poudarjajo nekateri avtorji (Easton,

1997), pri izbranih posvetih nismo opazili. Pri obeh posvetih so bili nameni določeni znotraj organizacijskega odbora in niso bili zapisani.

Evalvacijski proces služi različnim namenom, npr. izboljšanju prakse, oblikovanju smernic za delo ipd.

Kriteriji kakovosti

Kot enega glavnih kriterijev kakovosti so opredelili zadovoljstvo udeležencev. Na obeh posvetih so tako ugotavljali zadovoljstvo udeležencev z izbranimi kategorijami (npr. uporabnost vsebin, strokovnost vsebin, kakovost predstavitev). Kategorije so določili člani evalvacijskih skupin. Tudi pri teh dveh evalvacijskih procesih se je potrdila ugotovitev, do katere je prišel Courtenay (1996), da se v praksi kljub zelo raznolikim razpoložljivim teoretskim modelom najpogosteje udejanja ugotavljanje zadovoljstva udeležencev s posameznimi elementi programa. V povezavi s tem velja opozoriti, da se v izobraževanju odraslih pogosto zgodi, da udeleženci ob koncu izobraževanja po nekem programu, v katerem so se dobro počutili, tega ocenijo za dobrega (Možina, 2003). Pri tem gre lahko samo za njihovo subjektivno mnenje, ki izvira bolj iz dobre organizacije izobraževanja in prijaznega kadra, kakovost samega izobraževalnega programa in izobraževalnih učinkov pa utegne biti slabša.

Razdrobljenost zbiranja podatkov

Postopek za zbiranje podatkov se je začel z izdelavo primernih merskih instrumentov. Merske instrumente za zbiranje podatkov so oblikovali člani posameznih evalvacijskih skupin. Pri oblikovanju vprašalnikov so si pomagali s primeri s prejšnjih posvetov. Pri zbiranju podatkov za evalvacijski proces na posvetu B opazimo dve posebnosti, ki jih na posvetu A ni bilo. Prva je evalvacija dela v sekcijah, ki so jo izvajali vodje posameznih sekcij s pomočjo strukturiranega opazovanja, pri posvetu A pa vodje posameznih sekcij pri evalvaciji niso imeli posebne vloge. Druga razlika je plenarni

zaključek posveta, ki je med drugim služil tudi evalvaciji posveta.

Pri obeh evalvacijskih procesih so imeli težave z motiviranjem udeležencev za izpolnjevanje evalvacijskih vprašalnikov. Udeleženci so bili za sodelovanje v evalvacijskem procesu nezainteresirani. Evalvatorji so se tega zavedali, zato so že pri registraciji opozarjali udeležence na vprašalnike, poleg tega so jih med posvetom večkrat spomnili na izpolnjevanje. Na posvetu B so jih dodatno motivirali še z darilom za izpolnjen vprašalnik. Na obeh posvetih je evalvacijske vprašalnike organizatorjem vrnila približno polovica udeležencev. Ugotavljamo, da je motiviranje udeležencev za sodelovanje v evalvaciji zahtevna naloga in da bo treba v prihodnje oblikovati načine, metode, pristope, tako da se bo v evalvacijski proces vključilo več udeležencev.

Analiza in interpretacija podatkov

Del analize in interpretacije dela organizacijskega odbora se je dogajal sproti in tako so člani svojo izvedbo na podlagi ugotovitev lahko izboljševali in prilagajali situaciji. V tem načinu dela lahko prepoznamo elemente akcijskega raziskovanja in procesno-razvojnega modela načrtovanja. Del analize in interpretacije podatkov je bil narejen po koncu posveta, ko so pripravljali smernice za organizatorje prihodnjih posvetov. Podatki, pridobljeni z evalvacijskimi vprašalniki, so bili obdelani in analizirani ter predstavljeni vsem članom organizacijskega odbora.

Uporabnost evalvacijskih poročil

Pri nobenem od analiziranih znanstvenih posvetov ni bilo oblikovano enotno in vseobsegajoče poročilo. Nastalo je več ločenih dokumentov (npr. poročilo o evalvacijskih vprašalnikih, zapisniki sestankov, finančno poročilo). Ti dokumenti so bili namenjeni predvsem prenosu ugotovitev o organizaciji posveta organizacijskim odborom za pripravo naslednjega posveta. Zaradi časovne oddaljenosti izvedbe

prihodnjih kongresov je od organizacijskega odbora prihodnjih posvetov odvisna tudi uporaba rezultatov, pridobljenih v procesu evalvacije. Spoznanja, pridobljena s formativno evalvacijo, so evalvacijski odbori sproti uporabljali za izboljšanje svojega dela. Pri evalvacijah obeh znanstvenih posvetov so bili usmerjeni že v pripravo naslednjih posvetov, tako da je bila sumativna evalvacija obeh posvetov hkrati tudi že faza ugotavljanja potreb po spremembah za organizacijo posvetov čez dve leti. Poročila so bila tako glavno sredstvo prenosa spoznanj za pripravo naslednjih posvetov.

ZAKLJUČEK

V zaključku ugotavljamo, da je bila evalvacija sestavni del načrtovanja na obeh analiziranih znanstvenih posvetih. Prisotna je bila pri načrtovanju in izvedbi (formativna evalvacija) ter tudi po koncu obeh posvetov (sumativna evalvacija). Poleg kvantitativne so pri izvedbi uporabljali tudi kvalitativno metodologijo, prevladovale pa so značilnosti pozitivistične paradigme.

Ugotavljamo, da ni enega samega pravega in najboljšega evalvacijskega modela. Evalvacijski proces je treba prilagoditi značilnostim posamezne situacije, zato je za evalvatorje pomembno poznavanje različnih evalvacijskih modelov in pristopov. Evalvatorji za izvedbo kakovostnega evalvacijskega procesa potrebujejo veliko znanja in ustvarjalnosti. Postavlja se vprašanje, kdo naj nastopa v vlogi evalvatorja in kakšno naj bo njegovo dodatno izobraževanje ter usposabljanje za evalvacijo. Pričakovati

je, da se bodo za usposabljanje evalvatorjev izoblikovala specialistična področja formalnega izobraževanja in dodatni programi neformalnega izobraževanja.

Ugotavljamo, da je načrtovanje in izvedba kakovostnega evalvacijskega procesa kompleksna in zahtevna naloga. Evalvacijski proces je sestavljen iz številnih elementov, ki si ne sledijo linearno, ampak se med seboj prepletajo in dopolnjujejo, kar se je potrdilo tudi na opazovanih znanstvenih posvetih.

Zaključimo lahko, da je evalvacija na področju neformalnega izobraževanja odraslih, kamor uvrščamo tudi strokovne in znanstvene posvete, zahtevna in hkrati nujno potrebna naloga, za katero bi potrebovali dodatna specialistična znanja.

LITERATURA

- Caffarella, S. R. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*, 2. izdaja. San Francisco: Josey-Bass.
- Courtenay, B. C. (1996). »Evaluation of Adult Education«. V: Tuijnman, C. A. (ur.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2. izdaja. Oxford: Pergamon: 839–864.
- Easton, P. A. (1996). *Sharpening Our Tools. Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Habermas, J. (1989). *Strukturne spremembe javnosti*. Ljubljana: ŠKUC in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Jelenc, S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Knowles, M. S. (1976). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.

Evalvacija v neformalnem izobraževanju odraslih je podobno kot samo to področje zelo raznolika. Svoja izhodišča ima lahko v pozitivistični, konstruktivistični ali emancipacijski paradigmi. Sledenje posamezni paradigmi vnese v evalvacijski proces svoje značilnosti. Evalvacija v neformalnem izobraževanju odraslih naj bi bila skladna z načeli tega izobraževanja. Tako kot naj bi bili odrasli aktivni subjekti andragoškega procesa, naj bi imeli takšno vlogo tudi v evalvacijskem procesu. Poleg teoretskih paradigem pa na izvedbo evalvacijskega procesa vplivajo tudi značilnosti posamezne situacije. Izvedba evalvacijskega procesa je tako odvisna od finančnih sredstev, udeležencev izobraževanja, kompetentnosti evalvatorja, ciljev in oblike izobraževanja, naročnikov evalvacije itd.

- Kranjc, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Kump, S. (2000a). »Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja«. V: Štrajn, D. (ur.), *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut: 13–25.
- Kump, S. (2000b). »Evalvacija izobraževanja odraslih: Nekateri novi pristopi k evalvaciji izobraževalnih projektov odraslih«. *Andragoška spoznanja*, 6, št. 3: 86–93.
- Ličen, N. (2008). »Andragoški proces«. V: Govekar - Okoliš, M., Ličen, N., *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete: 47–90.
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Qualitative & Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Možina, T. (2003). *Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Pastuović, N. (1985). »Ciljevi obrazovanja i odgoja odraslih«. V: *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation*. London: SAGE Publications.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Sagadin, J. (1999). »Programska evalvacija«. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 2: 196–211.
- Sagadin, J. (2004). »Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju«. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 4: 88–100.



ZA BOLJŠO PRAKSO



ŽIVLJENJSKO SVETOVANJE IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ZA RAZVOJ KARIERE IN OSEBNOSTNI RAZVOJ

POVZETEK

Zadnji dve desetletji smo bili priče nezadržni gospodarski rasti, ki je bila plod rasti cen delnic, rasti cen na nepremičninskem trgu in eksponentne proizvodnje ter še večje potrošnje. Vendar pa smo leta 2008 prišli v gospodarsko krizo, ki je podobna tisti iz leta 1929, danes pa nam zaradi dogodkov v Grčiji grozi, da se bo tudi Evropa znašla v podobni krizi kot leta 1930 Nemčija. Menedžerji in finančniki so bili in so še vedno eden največjih akterjev gospodarske rasti (in tudi zloma), zato je danes, v obdobju velike negotovosti in počasnega gospodarskega ter družbenega okrevanja, še posebno pomembno, da si predočimo, kaj so temeljne predpostavke naše družbe in njenega delovanja. Zato v članku poskušamo razumeti temeljne pojme, na katerih gradi sodobna postmoderna in postindustrijska družba (njen gospodarski in izobraževalni sistem), kot kaj je znanje oziroma vednost, resnica, kaj je delo, smisel, dodana vrednost (inovacije) in osebno zadovoljstvo zaposlenega. Pri razumevanju teh pojmov izhajamo predvsem s stališča življenjskega svetovanja ter ga povezujemo z izobraževanjem odraslih za razvoj kariere in osebnostni razvoj.

Ključne besede: izobraževanje odraslih za razvoj kariere in osebnostni razvoj, osebno zadovoljstvo zaposlenih, življenjsko svetovanje, filozofija, znanje, delo, menedžment, dodana vrednost (inovacije), korporativna in osebna kultura, osebni učni načrt

LIFE COUNSELING AND ADULT EDUCATION FOR CAREER DEVELOPMENT AND PERSONAL GROWTH – ABSTRACT

In the last two decades we witnessed uncontrollable economic growth resulting from increases in stock and real estate market prices, exponential growth of production and higher consumption. In 2008, however, we plunged into an economic crisis, similar to the one in 1929, and today, due to the developments in Greece, we are facing in Europe the threat of a crisis resembling that of Germany in 1930. Management and financial experts have had, and still have, a rather decisive role in economic growth (and economic collapse), therefore, it is vital that today, in the time of great uncertainty and slow economic and social recovery, we should establish what the fundamental premises of our society and its operations are. This article endeavours to define the fundamental concepts underlying the contemporary post-modern and post-industrial society (its economic and educational system), such as, knowledge, truth, work, sense of purpose, added value (of an innovation), employee job satisfaction, etc. In dealing with these concepts we proceed from the standpoints of life counseling, connecting it with adult education for career development and personal growth..

Keywords: adult education for career development and personal growth, employee job satisfaction, life counseling, philosophy, knowledge, work, management, added value (of an innovation), corporate and personal culture, personal syllabus

Zadnji dve desetletji smo bili priče nezadržni gospodarski rasti, ki je bila plod rasti cen delnic, rasti cen na nepremičninskem trgu in eksponentne proizvodnje ter še večje potrošnje. Vendar pa smo leta 2008 prišli v gospodarsko krizo, ki je podobna tisti leta 1929, danes pa nam zaradi dogodkov v Grčiji grozi, da se bo tudi Evropa znašla v podobni krizi kot leta 1930 Nemčija. Menedžerji in finančniki so bili in so še vedno eden največjih akterjev gospodarske rasti (in

tudi zloma), zato je danes, v obdobju velike negotovosti in počasnega gospodarskega ter družbenega okrevanja, še posebno pomembno, da si predočimo, kaj so temeljne predpostavke naše družbe in njenega delovanja in kako se spopasti s krizo. Kajti ko se občutek negotovosti poveča zaradi vseh sprememb in premikov v družbi, moramo poiskati trdnejše temelje, predvsem pa moramo ponovno raziskati, kaj si želimo kot posamezniki in kot družba; kaj nas navdihuje,

kaj zato počnemo in kam želimo iti. Enako velja, da si morajo tudi menedžerji in zaposleni znati zamisliti prihodnost in prevzeti pobudo za uresničitev ciljev v prihodnosti, morajo pa tudi znati razmišljati širše o stvareh, ki zadevajo več kot zgolj poslovno uspešnost, ampak tudi blagor vseh zaposlenih in celotne družbe ter ne nazadnje planeta.

Skratka, za drugačno delo in delovanje je potrebno širše razumevanje temeljnih pojmov našega časa in prostora in obrat k tistim znanjem, ki lahko ponudijo drugačen pogled na današnjo socialno-družbeno, gospodarsko in osebno situacijo ter pripomorejo k izhodu iz krize. Življenjsko svetovanje (za menedžerje in zaposlene) lahko ponudi takšno dodatno znanje in izkušnje pri izobraževanju odraslih za razvoj kariere in osebni razvoj. V tem članku bomo prav tako pokazali, kako lahko izobraževalec odraslih za razvoj kariere črpa iz prakse življenjskega svetovalca in kako lahko slednji pripomore k boljšemu načinu izobraževanja odraslih tako za razvoj kariere kot osebnega zadovoljstva.

Najprej lahko življenjski svetovalec predstavi značilnosti postmoderne dobe, v kateri živimo. Zanj je značilno, da so Norme z veliko začetnico iz mode, saj te namigujejo na neko univerzalnost, ki se je v drugi polovici prejšnjega stoletja izgubila. Namesto tega smo dobili množstvo norm, zaradi česar različna socialna okolja uporabljajo različne norme in vrednote. V modernizmu so sicer mislili, da bo razum ponudil jasne in nevtralne smernice, vendar pa se je tudi to, kar so predpostavljali, da je nevtralno in nepristransko mišljenje, izkazalo za pristransko. Norme, ki temeljijo na izključnosti in pristranskosti, pridejo v veljavo tam in takrat, ko so začrtane meje in stvari ali ljudje izključeni. Ključni kulturni preobrat za zlom Norme z velikim N je bila druga svetovna vojna. Po drugi svetovni vojni so se namreč ljudje vedno bolj spraševali, ali sploh še obstajajo splošne smernice, napotki, vodila za napredek in moralno pravičnost. Nietzsche, ki je prvi

podvomil o univerzalnih vrednotah kot temelju moralnosti in napredka, je tako znan kot prvi postmoderni mislec.

V postmoderini dobi imamo tako opravka z radikalnimi spremembami sveta in družbe, izvor tega pa sta Kapital in kapitalistična ureditev. Danes smo priče tretji fazi zgodovinskega razvoja kapitala – multinacionalnemu kapitalu. Ta se z bliskovito hitrostjo prefinjeno in premeteno giblje skozi računalniške in komunikacijske mreže po vsem svetu. Ravno zaradi svojega učinkovitega računalniškega in medijskega sistema pa se dobesedno izmika možnosti določitve njegovega centra, središča njegovega izvora. »Tehnologija sodobne družbe /.../ ponuja neko privilegirano reprezentacijsko bližnjico za dojetje moči in nadzora, ki jo naš um in domišljija še težje dojameta: celotno novo razsrediščeno globalno mrežo tretje stopnje kapitala samega.« (Jameson, 1992: 40) Posledica današnjega multinacionalnega prostora kapitala je hiperprostor razsrediščenih mrež, v katerem se subjekt ne znajde več prav dobro. V postmodernem prostoru smo »potopljeni v njegovih odslej napolnjenih in razpršenih prostorninah do točke, ko so naša telesa oropana prostorskih koordinat in skoraj nezmožna postavljanja distanc« (ibid.: 50). Ljudje niso več sposobni vzpostavljanja distanc do kapitala – kapital urejuje njihova življenja, gospodari prostoru: arhitektonskim kompleksom, pedagoški kulturni produkciji (ki je izgubila svoj polavtonomni status in stopila v korporacijo s kapitalom); računalniškim in komunikacijskim mrežam ter oblasti.¹ Kapital priča zgolj o nenehno vrtljivem, pretočnem, gibljivem, neopredeljivem, nepredvidljivem toku denarja, ki vse posrka vase in so mu vsi enako pomembni in nepomembni – Kapital ne pozna načelnosti in ne univerzalnosti in etike kot take. Za Kapital ne obstaja nobena Norma in zanj ni prepovedi.

Tako bi lahko tudi rekli, da je današnja družba kibernetični sistem, komunikacijska mreža s stičišči, kamor se steka komunikacija in od koder se znova razdeljuje. Stekališča in distributerji

informacij, ki jih porajajo določene naravoslovne in tehniške znanosti, pa so najmočnejši ekonomski in politični subjekti. Tako imamo recipročen odnos med tehniko in ekonomijo oziroma bogastvom. Družba pa obstaja in napreduje le, če se sporočila, ki v njej krožijo, bogata z informacijami in jih ni težko dekodirati.

In kakšno mesto ima v naši družbi resnica? Po mnenju Foucaulta je tudi resnica podvržena

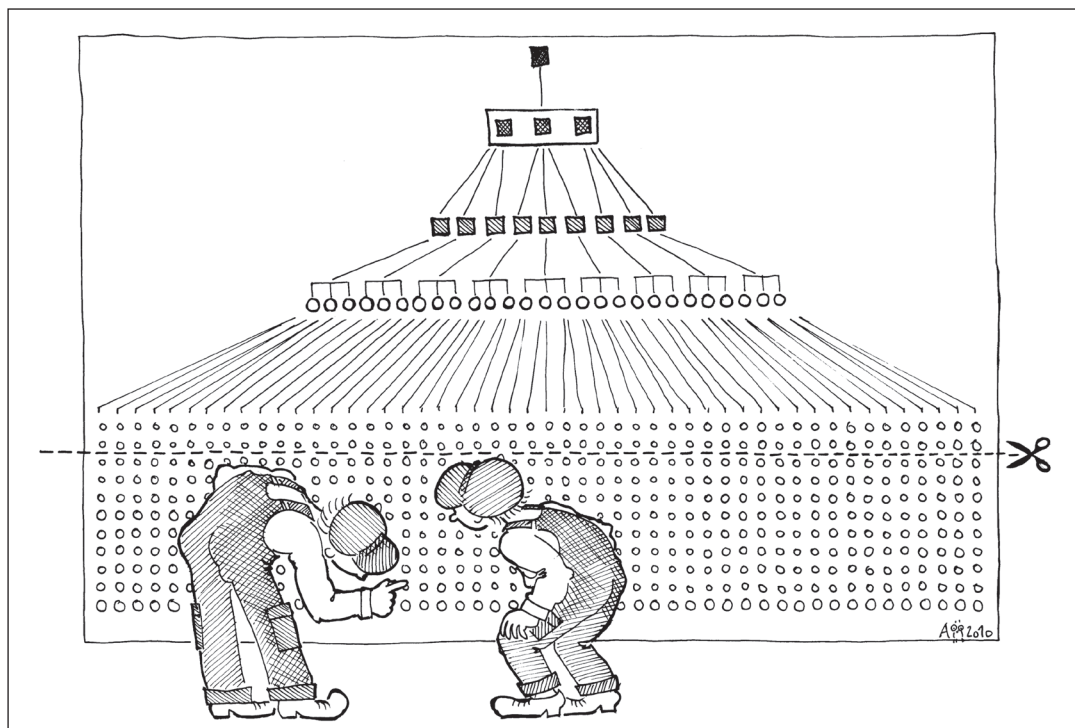
nenehnemu ekonomskemu in političnemu spodbujanju ter je predmet z ogromno razširjenostjo in potrošnjo; kot dokaz temu pa navaja, da se proizvaja in posreduje pod kontrolo nekaj velikih političnih in ekonomskih aparatov (univerza, javna občila, vojska).

(Foucault, 1996: 73) »Resnica je v krožnem razmerju povezana s sistemi oblasti, ki jo proizvajajo in vzdržujejo, in z učinki oblasti, ki jih proizvajajo in ki jo reproducirajo.« (Foucault, 1996: 74) Gre za »režim resnice«, ki ni zgolj

ideološki ali del nadgradnje; bil je pogoj za formiranje in razvoj kapitalizma. »Ne gre za to, da bi resnico emancipirali od vsakega sistema oblasti (kar bi bila utvara, zakaj resnica je že oblast), temveč za to, da bi moč/oblast resnice ločili od socialnih, ekonomskih in kulturnih oblik hegemonije, znotraj katere deluje danes. Skratka, politično vprašanje ne zadeva pomote, iluzije /.../, zadeva resnico samo.« (Ibid.) Zato Foucault pravi, da je produkcija resnice političen proces in že od nekdaj nakazuje oblastna razmerja.

In ker imamo v postmodernizmu, kot že rečeno, opravka z zlomom splošnih in objektivnih resnic in norm, so namesto splošnih in abstraktnih smernic glavno vodilo našega delovanja konkretne situacije in različni osebni stili oziroma je resnica resnica »oblastnikov in zmagovalcev« (zgodovino, pravi rek, pišejo zmagovalci, resnico pa oblastniki). A brez splošnih in abstraktnih pravil in smernic, »materije«, ki drži skupaj družbo, smo soočeni s praznino in vrženi »nazaj vase«. Slednje pa je

V postmodernizmu smo priče zlomu splošnih, univerzalnih resnic in norm.



Tako je temelj življenjskega svetovanja dva tisoč let stara Sokratova izjava, da »nereflektirano življenje ni vredno življenja«, njegove dialoge s sogovorniki, v katerih jih skuša spodbuditi h kritičnemu in kreativnemu razmišljanju o njihovih predpostavkah (argumentih, prepričanjih, vrednotah), pa življenjski svetovalci jemljejo za temeljno metodo svojega dela. Seveda je skladno s predstavljenim jasno, da Sokratov primer ni identičen z »modernim« gibanjem, ki se je začelo nedavno tega – natančneje leta 1982, torej pred 28 leti, ko je Gerd Achenbach blizu Kölna odprl prvo prakso življenjskega svetovanja, temu pa so sledile prakse po vsem svetu.

lahko primeren temelj za relativizem, indiferečnost, apatijo, nejevero in zmedo. Po drugi strani pa lahko ta situacija prav tako pripravi ljudi, da preizprašajo lastne vrednote, vrednotni sistem, prioritete, želje ipd. in razvijejo lasten svetovni nazor oziroma pogled na svet. Tako se lahko odpre smiseln dialog posameznika s svetom, ideologije, ki so sicer naravnane na množice, pa omogočijo spoštovanje in sprejemanje individualnosti ter pluralizma.

In na tem mestu lahko nastopijo življenjski svetovalci, ki poskušajo ljudem ponuditi drugačen pogled na njihov svetovni nazor (bolj ali manj (ne)argumentirana in privzeta prepričanja o sebi, družbi in svetu), ki temelji na dialogu, preizpraševanju, refleksiji, raziskovanju in preiskovanju nasprotujočih si vrednot, problematičnih predpostavk, definicij, konfliktnih čustev, dvomljivih prepričanj, neupravičene pristranskosti in podobno. Izraelski (filozofski in življenjski) svetovalac Ran Lahav namreč »trdi, da je interpretacija svetovnega nazora temeljni element /.../ življenjskega svetovanja« (Lahav v Majerhold, 2006: 123). Toda kanadski življenjski svetovalac Peter B. Raabe se s tem le delno strinja in pravi, da je svetovni nazor »posledica ali končni izdelek raziskovanja in koncipiranja človekovega načina življenja« (Raabe, 2001: 206).

Ter nadaljuje, da tako kot ne moremo pričakovati, da bi lahko dobili vpogled v strankine težave, ne da bi pri tem raziskali njen svetovni nazor, tako ne moremo pričakovati, da bi lahko stranki pomagali interpretirati njen svetovni nazor, ne da bi uporabili vsaj nekaj elementov iz kritičnega in kreativnega mišljenja ter na splošno (filozofskega) raziskovanja. »/.../ to postavlja

kreativno in kritično mišljenje, v nasprotju z interpretacijo svetovnega nazora, za temelj življenjskega svetovanja« (Raabe v Majerhold, 2006: 114). In lahko rečemo, da je primerna metafora za razmerje med življenjskim svetovalcem in stranko ples. Tako kot pri plesu človek včasih vodi, včasih pa se prepusti, je najtežji del naučiti se, kako se soplesalcu umakniti. »Kot življenjski svetovalac moraš zelo dobro vedeti, kako se giba tvoj soplesalec, če naj mu slediš, se gibaš z njim, vodiš ali se mu umakneš«, pravi kanadski svetovalac Raabe (2001: 208).

Nizozemski življenjski svetovalac Ad Hoogendijk (1995) je opredelil šest metod življenjskega svetovanja, ki jih uporablja pri svojem svetovalnem delu (za menedžerje in zaposlene), in sicer: *konceptualna analiza, reflektiranje temeljnih konceptualnih mrež, kritično mišljenje, raziskovanje predpostavk, uporaba dialoga in utopično mišljenje*. Če so filozofi te metode nekoč uporabljali zgolj za analiziranje abstraktnih problemov ali za napade na nasprotnike, jih življenjski svetovalci danes uporabljajo za izostritev konceptov, argumentov, vrednot, ki bodo prinesli razrešitev strankinega problema, konflikta ali dileme. Po Hoogendijku se mišljenje vedno nanaša na kombiniranje številnih filozofskih trenutkov kot elementov mišljenja. Pomembni elementi mišljenja so, kakor smo jih že omenili, temeljna refleksija o odnosih, preizpraševanje predpostavk in samoutemeljnih resnic, postavljanje vprašanj, logično in kritično mišljenje, iskanje širše slike, dialog, kar med drugim implicira tudi znanje poslušanja, in etično preizpraševanje tega, kaj je dobro in slabo. Tako življenjsko svetovanje človeku ponuja umsko

orodje, s katerim se nauči kritičnega mišljenja in presojanja, na podlagi katerega je bolj samostojen, svoboden in samozavesten, saj mu to omogoča, da lahko seže onkraj standardov in tradicionalne domene, kar je v današnjem času zapovedane inovativnosti in inovacij izjemnega pomena.

Znanje je kombinacija implicitnega in eksplicitnega znanja.

In ko govorimo o tem, kako lahko svetovalec za menedžerje in zaposlene pomaga izobraževalcu odraslih pri razvoju kariere in osebnostnem razvoju, je to predvsem z razumevanjem pojmov, kot so, kaj so znanje oziroma vednost,

delo, delo in smisel, delo in dodana vrednost ipd., s katerimi operira pri svojem svetovanju in poskuša pomagati menedžerjem in zaposlenim pri njihovem poslu, dodatnem strokovnem izobraževanju in doseganju osebnega zadovoljstva na delovnem mestu ter na splošno v življenju.

KAJ JE ZNANJE OZIROMA VEDNOST?

Obstajajo številne definicije znanja, saj se opredelitve znanja spreminjajo z dobo in ugotovitvami dobe. Tako lahko najdemo definicijo, da je to informacija, ki je smiselno povezana, koristna in veljavna. Druge definicije so, da je znanje aktivna informacija ali poznavanje, ki si ga pridobimo z izkušnjami. Pogosto se uporablja klasifikacija znanja, kot jo je postavil madžarski filozof, ekonomist in kemik Michael Polany.

- *Tiho znanje* (ang. Tacit Knowledge). Znanje, ki je osebno obravnavano in ga je težko formalizirati in posredovati naprej. Posameznik ga pridobi neposredno iz izkušenj. Tiho znanje je cenjeno, saj je zakoreninjeno v posameznikovih izkušnjah, vrednotah in dejanjih. Ta vrsta znanja je v bistvu genera-

tor novih idej, rešitev in novih znanj. Ključ ustvarjanja znanj naj bi tako ležal v aktiviranju in pretvorbi tihih znanj.

- *Izraženo (eksplicitno) znanje* (ang. Explicit Knowledge). Znanje, ki je zapisano v formalnem sistematičnem jeziku in je zaradi tega prenosljivo. Izvira iz različnih dokumentov (navodila, slike, filmi itd.). To je znanje, ki ostane v organizaciji tudi takrat, ko jo posameznik zapusti.

Polany meni, da je tiho znanje pomembnejše za človeški razvoj, saj ljudje in organizacije pridobivajo znanje predvsem z izkušnjami oziroma s svojim obstojem. Znanje, ki ga lahko zapišemo s črkami oziroma številkami, je po njegovem mnenju samo vrh ledene gore. Cilj in želja vsake organizacije, ki želi upravljati znanje, je, da tiho znanje dokumentira in s tem pretvori v zapisano znanje.

Za Lyotarda pa je vsa vednost (in zato vsi družbeni odnosi) vprašanje jezikovnih iger, iger, v katerih je najpomembnejša lastnost stavkov njihova uporaba. Stavki so poteze v igri, v kateri »govoriti pomeni bojevati se«. Seveda pa vednost ni isto kot znanost. Lyotard razlikuje med vednostjo na splošno (*savoir*) in znanstvenim ali diskurzivnim spoznanjem (*connaissance*). Znanstveno spoznanje vsebuje denotativne in »metapreskriptivne« stavke znanstvene skupnosti. Spoznanje v vsakdanjem življenju pa poleg teh obsega še etične, estetske, tehniške in druge tipe stavkov. Legitimacijo takih stavkov konstituirajo udeleženi sogovorniki. Pragmatika znanstvenega spoznanja se močno razlikuje od pragmatike vsakdanjega ali »narativnega« spoznanja. V znanstveni pragmatiki so stavki v glavnem denotativni. Tukaj mora govorec A z dokazi prepričati svojega sogovornika B, da je stavek C resničen. Sogovornik B je dejansko znanstvena skupnost enakovrednih, ki so partnerji v vsestranskem boju. Partnerji delujejo po metapreskriptivnih pravilih; v ta okvir – prek univerze – od časa do časa vpeljejo nove udeležence.

Znanstveno spoznanje je bilo do pred kratkim glede svojega legitimiranja odvisno od nara-

Vednost so jezikovne igre in njihova uporabnost.

tivnega spoznanja, od metazgodbe (te niso potrebovali denotativni stavki, ampak igra sama). Legitimizacijo moderne znanosti sta tvorili dve metazgodbi. Prva taka metazgodba je bila razsvetljenska paradigma, da ima vsak pravico do znanosti – vsak lahko s pomočjo izobrazbe postane znanstvenik, spoznanje pa mora biti tako ali drugače funkcionalno za družbo. To je legitimiranje s pomočjo splošne funkcije spoznanja, z zgodbo o emancipaciji. »Če inštitucije visokega šolstva cesarska politika resnično namenja temu, da služijo kot vzgajališče državnih kadrov in dodatno tudi kadrov civilne družbe, potem to pomeni, da mora prek administracij in poklicev, v katerih se bo izvajala njihova dejavnost, narod sam osvojiti svoje svobosčine, in sicer pa zaslugi širjenja novih vednosti med prebivalstvom.« (Lyotard, 2002: 56–57) V tem primeru je država prevzela izobraževanje ljudstva v imenu naroda.

Po drugi strani pa si je Napoleonov vladni aparat kot obstoječi vladajoči razred (zemljiška aristokracija in industrijsko meščanstvo) prizadeval za nadomestitev prejšnjega religioznega ideološkega aparata države z novimi ideološkimi aparati, od katerih je najpomembnejši prav šolski ideološki aparat. Zanimivo je, da je šola (osnovna, srednja ali visoka) še danes najmočnejše in najpomembnejše »ideološko orodje«, s katerim se država prikrito reproducira. Kajti prav »priučevanje nekaterih spretnosti, ovitih v množično vtepanje ideologije vladajočega razreda, v veliki meri reproducira produkcijska razmerja kapitalistične družbene formacije /.../ Mehanizme, ki proizvajajo ta za kapitalistično ureditev življenjsko pomembni rezultat, seveda prekriva in prikriva vsesplošna ideologija o šoli /.../: ideologija, ki šolo predstavlja za nekaj nevtralnega, nekaj, kjer ni ideologije (ko pa je /.../ laična), kjer učitelj s spoštovanjem do 'zavesti' in do 'svobode' otrok, ki jim jih (z vso zaupljivostjo) zaupajo 'starši' /.../, tem otrokom pomagajo na poti k svobodi, moralnosti in odgovornosti odraslih ljudi.« (Ibid.: 82.)

KAJ JE DELO?

Glede dela imamo že nekaj časa dvojne standarde: po eni strani črpamo našo samozavest, status, identiteto in pozitivno samopodobo iz našega dela, po drugi strani se pretvarjamo, da je naše zasebno življenje prav tako zelo pomembno. Takšno stališče je precej zanimivo, saj se glede na število ur, ki ga porabimo za delo, pravzaprav to (iz)kaže kot najpomembnejše v našem življenju. Zanimivo pa je, da so antični Grki delo povezovali z revščino in zmanjšano avtonomijo posameznika. Naravnost na racionalno organizirano in plačano delo se je razvila šele v modernem veku. In ko sta reformatorja, kot sta Luter in Kalvin, verjela, da se »vera« udejanja skozi plačano delo, je delo postalo nekaj dobrega in posvečenega. Thomas Moore pa je delo opisal kot obliko »kolektivnega samonadzora«, zato je disciplina postala zapoved dneva in tista, ki uravnava vse naše dnevne navade in običaje, od prehranjevanja do spanja. Vendar pa je delo postalo pravi simbol bogastva šele v 19. stoletju, prej je bilo, kakor rečeno, povezano z revščino, saj so delali le tisti, ki se niso mogli preživeti s svojo dediščino. Tako skladno z zahodnjaško ideologijo delo daje možnost samouresničitve. Vendar pa razdrobljeno (fragmentarno) delo, kakršnega poznamo danes, ne more uspešno voditi do razvoja in samouresničitve posameznika. Na začetku je bilo delo povezano izključno s preživetjem, proizvodnja in potrošnja pa sta bili povezani z vsakodnevnim življenjem in preživetjem (pridelalo se je toliko, kot se je potrošilo). Z razvojem tehnike in tehnologije so se vzpostavila delovna mesta, zgodila se je ločitev javne in zasebne sfere, pa tudi ločitev proizvodnje od potrošnje. Človek ni imel več neposrednega vpliva na lastno preživetje in je postal odvisen od plačanega dela. Zato so se ljudje začeli upirati takšni odvisnosti in razmerjem moči, ki so se vzpostavila na podlagi tega, pa tudi proti ločitvi javnega in zasebnega (kar v današnjem času koncu koncev botruje

tudi počasnemu »razpadu« družine kot atomarne enote). V bistvu se ljudje temu upirajo že dobrih 400 let. Še vedno pa mislijo, da se je življenje z leti izboljšalo. Skladno s socialnim antropologom M. Sahlinsom pa to ne drži povsem, saj še nikoli nismo toliko delali kot danes.

Delo v veliki meri določa kakovost življenja človeka.

Zaradi dela se je spremenila tudi vloga žensk. Skozi zgodovino so bile ženske vedno tako ali drugače izigrane. V nekem trenutku naj bi opravljale delo, ki je za moške preveč umazano, v naslednjem trenutku pa so (bile) prenežne za delo, ki naj bi bilo moško. Sociolog Sullerot zato trdi, da so ženske še posebno žrtve industrijske revolucije, saj se jim nenehno določajo delovna mesta, primerna za njihov spol. Na začetku so v tovarnah delali otroci in ženske, takoj ko je delo dobilo primeren družbeni status in bilo »dostojno« plačano, je postalo »moško«. Zato so ženske tudi v industrijskem obdobju (in ponekod tudi v postindustrijskem) ostajale doma in opravljale delo gospodinje ter matere s polnim delovnim časom (tako kot od samega začetka civilizacije), le da to delo ni (bilo) plačano – takšno delo nekateri imenujejo »delo v senci« in je v primerjavi s plačanim delom prevladujoče.

Marx pa je delo označil kot edino sredstvo za ustvarjanje smisla v življenju. A delo z napredkom industrializacije postane »pluralistično«. Cilje in navodila postavljajo drugi. Delo začne postajati vedno bolj abstraktno in za delavca izgublja pomen in vrednost. Delavec se tako odtuja od izdelka in nazadnje tudi od svojega dela in od samega sebe. Ker je delo bistven

del človeka, človek ne postane odtujen le od sebe, ampak tudi od drugega v širšem pomenu. Marx je zato želel spremeniti koncept »delati, da bi živeli« v koncept »živeti, da bi delali«. Ne glede na to, da je imel Marx številne zadržke glede dela, pa je tako kot preostali takratni svet povzdigoval plačano delo. In ker je delo postajalo čedalje bolj brez smisla, je bilo treba vzpostaviti močno delovno etiko, hkrati pa je bila ta neke vrste oblika protesta proti sodobnemu zasužnjevanju z delom.

DELO IN SMISEL

Danes resnično lahko opazamo spremembe v pogledu na delo. Na začetku so na delo gledali predvsem v luči uporabnosti in koristnosti za delodajalca in delavca. Počasi pa so ljudje prišli do tega, da delo v veliki meri določa kakovost življenja. Kar pomeni, da so se ljudje po eni strani pripravljali bojevati za primeren položaj na trgu dela, po drugi strani pa vedno bolj gledajo na delo tudi v luči tega, kaj človek želi od svojega življenja. V tem smislu delo pridobiva globlji pomen in »stara« vprašanja, kot so, kdo sem, kaj želim, kaj lahko naredim, se kažejo v novi luči. Ustvarja se nova vez med delom in smislom. Seveda lahko pojem »kakovost dela« interpretiramo na različne načine. Kakovost se lahko nanaša na stopnjo avtonomije ali kakovost končnega izdelka, ki ga je delavec opravil.

Tisto, kar se zdi posamezniku pomembno v življenju, se pogosto odraža tudi v njegovem delu, zato je pomembno, da se življenjski svetovalci ozrejo na tiste kvalitete in lastnosti, ki

Tako je delo po eni strani postalo problem, po drugi strani pa je biti brezposeln enako problematično. Delo je v naši družbi nekaj samoumevnega. Da bi si lažje predstavljali, kaj je to, lahko uporabimo diagram Hannah Arendt, ki je v Viti Activi (1996) zapisala, da delo sestavljajo tri kategorije: Animal Laborans, Homo Faber in Vita Activa. Animal Laborans dela, da živi; Homo Faber živi, da bi delal, in Vita Activa predstavlja posameznika, ki se ukvarja s samozkrivanjem. Skozi ta diagram lahko pogledamo na delo in raziščemo, do katere mere posamezniki, npr. udeleženci izobraževanja odraslih, delujejo za razvoj kariere in osebno zadovoljstvo, ter jim tako pomagamo pri njihovem strokovnem usposabljanju in osebni izpopolnjevanju.

Na koncu pa sta svetovni nazor posameznika in pogled posameznika nase, kakor že rečeno, najpomembnejša za to, da zaposleni opravlja delo, ki mu najbolj ustreza, in mu pomagata pri tem, da vstopi v smiselni dialog s svetom. Če posameznik ve, kaj hoče od sveta, potem mu to pomaga pri pogajanjih s svetom, ne da bi ga svet »povozil«, kajti posameznik potrebuje temelj, iz katerega črpa – to pa je ravno njegov svetovni nazor. Skratka, da bi posameznik sprejel temeljne odločitve glede dela, mora vedeti, kaj resnično hoče. Kajti v njegovih pričakovanjih se skrivajo njegova vitalnost, kreativnost, originalnost, produktivnost in želja po angažiranju. Življenjski svetovalec zato jemlje resno ambicije svojih strank in jih spodbuja, da so aktivne ter kreativne v svojem delu, saj jim to daje osebno zadovoljstvo, kakor tudi poveča kakovost in odgovornost pri njihovem delu. Izobražuje jih v smeri osebnega zadovoljstva in angažiranja pri delu, ki je tisto, kar pravzaprav osmišlja delo. Smisel izvira iz odnosa med osebo in njegovim delom v podjetju. V luči tega odnosa se mora zaposleni vprašati, ali je dovolj produktiven in angažiran.

imajo prednost v posameznikovem življenju. Še več, če je posameznik nezadovoljen s svojim delom, mora svetovalec to vzeti resno in ga spodbujati, da se vpraša o tem, zakaj je nezadovoljen in kako bi lahko povečal svoje zadovoljstvo na delovnem mestu oziroma morda celo zamenjal delovno mesto.

Skratka, uporabnost nečesa lahko bolj ali manj objektivno merimo, medtem ko smisla, ki daje zadovoljstvo na delovnem mestu in sicer v življenju, ne moremo. Smisel je nekaj striktno osebnega in je še posebno povezan s pričakovanji, interesi, željami in vrednotami posameznika oziroma zaposlenega. Omenjene vidike lahko povežemo s (filozofsko) dimenzijo (po) dajanja smisla, pogledom posameznika na svet, sebe in druge, preteklost in prihodnost posameznika. Ti pogledi v končni fazi določajo mišljenje, čustvovanje in odločitve, ki jih izbira posameznik/zaposleni. Določeni modeli lahko zadostijo procesu odgovarjanja na temeljna vprašanja, kot so, kdo sem, kaj zares mislim in kaj želim. Pri tem je na ta vprašanja dobro odgovarjati v parih, npr. glede na to, kakšno filozofijo življenja ima posameznik v kontrastu s pogledom na njegovo prihodnost:

- Katere vrednote ga vodijo v vsakdanjem življenju? Katere kriterije uporablja pri sprejemanju odločitev?
- Katere vrednote ima zdaj in za katere si bo prizadeval v prihodnosti? Katere vrednote pripomorejo k večji kakovosti njegovega življenja? Zakaj se želi bojevati v življenju?

Ta tip vprašanj pomaga pri razločevanju med trenutno situacijo in realnostjo, ki jo posameznik želi oblikovati v prihodnosti. Zato je za življenjske svetovalce za menedžerje in zaposlene pomembno, da se zavedajo omenjenih prepričanj in pogledov zaposlenih, ki pripeljejo do nezadovoljstva in s tem zmanjšanja učinkovitosti na delovnem mestu.

ZNANJE, DELO IN DODANA VREDNOST (INOVACIJE)

Razvite države že vrsto let razglašajo, da živimo v na znanju temelječi družbi, v kateri je inovacija opredeljena kot tista, ki nam lahko prinese največje blagostanje in razcvet družbe, saj nosi najvišjo dodano vrednost ter povečuje konkurenčnost gospodarstva neke države. Enako lahko rečemo za podjetje – tudi za podjetje velja, da mu inovacije prinašajo največje blagostanje.

A kaj je pravzaprav inovacija? Inovacijo lahko definiramo kot novo rešitev (na področju izdelka, storitve, procesa) glede na predhodne in jo dojamemo kot izboljšavo predhodnega modela. Novo je zdaj v razmerju do starega (tradicionalnega) in do tistega, česar drugi še nima – inovacija je operacija, s katero prevrednotimo vrednost tistega, kar smo že videli in že poznamo, s tem dobimo neko novo vrednost. Toda če inovacija operira le z že obstoječim, ki ima v valoriziranem kulturnem spominu določeno vrednost, in želi zgolj spremeniti/zamenjati razmerja teh

vrednosti, torej prevrednotiti vrednote, potem to resnično pomeni, da je inovacija sama prvotno neke vrste ekonomska operacija, trdi teoretik Boris Groys. Še več, inovacija je temeljno go-

Inovacija je nova rešitev glede na predhodne in jo dojamemo kot izboljšavo predhodnega modela.

nilo ekonomskega napredka, saj v procesu »ustvarjalne destrukcije« revolucionira in obnavlja podjetniško strukturo od znotraj. Potrebo po inovacijah lahko razumemo tudi iz same narave. Sodobna sociobiologija gleda na človeško družbo v okviru velikih sistemov: posameznika nadomesti populacija, osebnost pa geni kot hitro in

uspešno prenašanje kodnih zapisov neke vrste. Naravo razumemo v okviru genskega dobička, reprodukcija pa je naravni imperativ. Kot ka-

Inovacije nastanejo na presečišču podjetništva, znanosti in ekonomske politike.

terikoli kapitalistični sistem so tudi sistemi naravne reprodukcije ves čas prisiljeni izumljati radikalne novosti, če nočejo, da jih premaga dinamična konkurenca. Spolnost je v svetu genetike takšna prednost. Po drugi strani pa spolnost pomeni oviro za oblikovanje družbe,

ker posamezniki, ki se spolno razmnožujejo, niso genetsko enaki, torej tekmujejo z različnimi investicijskimi strategijami. Zakaj bi torej

tvegali nevarna investicijska vlaganja? Ker po-
spešijo inovacije – hitro produkcijo novih genotipov, ki so se zmožni prilagoditi spremembam v okolju in drugim naključjem. Takšna pestrost zelo povečuje možnosti za dolgoročen uspeh. Skratka, če to prevedemo v podjetniški žargon, lahko rečemo, da so inovacije, čeprav od podjetja zahtevajo velik in tvegan vložek ali izdatek, kompetitivna prednost pred preostalimi podjetji na trgu, saj pomenijo, da je podjetje prej kot drugi dojele ali ustvarilo spremembe na trgu in jih uspešno zapakiralo v določen produkt ter s tem pridobilo prednost pred tekmeci. Skratka, inovacija je ključni »oglaševalski« moment, s katerim podjetje izstopi iz množice anonimnosti in pritegne pozornost potrošnikov, kar mu zagotovi nadaljnji obstoj.

Inovacije ponavadi nastanejo na presečišču podjetništva, znanosti in ekonomske politike, zato je za razvoj inovacijskega potenciala zelo pomembno partnerstvo med podjetji, državo in znanostjo (univerzo). Odnos med državo, univerzo in podjetjem nizozemska raziskovalca Etkowitz in Leydesdorff (1997) opredelita kot: tradicionalna vloga država je zagotovitev pravnega okvira, znanost išče odkritja, podjetja proizvajajo. Vloga omenjenih akterjev pa se s časom spreminja – znanost se usmerja v iskanje uporabnih rešitev, pravni sistem, ki ga zagotavlja država, prerašča v aktivno spodbuja-

In kar je povedal tudi Lyotard, ko je zapisal, da imamo recipročen odnos med znanostjo (in tehniko) in ekonomijo oziroma bogastvom: »/.../ tehnični dispozitiv zahteva investiranje; ker pa optimira učinkovitost, na katero je apliciran, lahko optimira tudi presežno vrednost, ki je rezultat te večje učinkovitosti. Zadostuje, da je ta presežna vrednost realizirana, tj. da je produkt učinkovitosti prodan. Sistem lahko zaokrožimo na naslednji način: del produkta te prodaje absorbirajo fondi raziskovanja, ki so namenjeni nadaljnjemu izboljšanju učinkovitosti. Prav v tem trenutku postane znanost produkcijska sila, se pravi neki moment znotraj cirkulacije kapitala.« (Lyotard, 2002: 77–78) Ali povedano drugače: »'Vnovični ekonomski razvoj' v trenutni fazi kapitalizma, ki ga podpira mutacija tehnike in tehnologije, se odvija vzporedno s spremembo funkcije in s podporo države in družbe.« (Lyotard, 2002: 30) In kakor pravita Etkowitz in Leydesdorff, da znanje in informacija kot koordinacijska mehanizma družbe spodbujata in preoblikujeta politično ekonomijo. »Tako kot razvoj svetovnih trgov se ta tranzicija vednosti dogaja na ravni globalnega režima /.../ Na znanje orientirana konstrukcija novih povezovalnih funkcij je potrebna zato, ker mora politični sistem ponuditi iniciativo strukturiranja lokalnega inovacijskega sistema z namenom ohranjanja bogastva, ki ga potencialno lahko dobimo iz pričakovanih inovacij.« (Etkowitz, Leydesdorff, 2001: 7)

nje inovacij z davčnimi olajšavami, možnostni ugodnega financiranja t. i. tveganega kapitala, gospodarstvo pa se prestrukturira tako v smislu nadzora kot prilagoditve novim tehnološkim možnostim, ki jih ponuja znanost.

A da bi se podjetja resnično lahko prilagodila novim razmeram v družbi in na trgu, mora to spremembo miselnosti sprejeti tako višji kot srednji menedžment in sami zaposleni. Da pa bo lahko nižji menedžment dajal konstruktivne nasvete za podjetja in zaposlene, mora najprej narediti analizo korporativne kulture. Šele na tem temelju se lahko vzpostavijo izhodišča za nova pogajanja in nove predpostavke inovativnega delovanja. Korporativna kultura v bistvu predpostavlja kolektivno mišljenje vseh zaposlenih. Kolektivno mišljenje je referenčni okvir ali paradigma in ima velik vpliv na motivacijo zaposlenih. Referenčni okvir sestavljajo predpostavke, tiha stališča in podobno. Kultura je tisto, kar se dogaja vmes – skrite norme, vrednote, pravila ... – to so vodilna načela podjetja in postavljajo okvir za odgovor na vprašanje, kaj je pomembno.

A kakor rečeno, za podjetje ni pomembna le korporativna, ampak tudi »osebna kultura«. Pomembno ni upoštevati le uradne in »strateške« dokumente, ampak tudi to, kar se dejansko dogaja v podjetju, kako se zaposleni obnašajo na delovnem mestu, kako se počutijo, o čem se pogovarjajo na sestankih, kaj govorijo, ko je zraven šef in ko ga ni, kaj se zaposleni pogovarjajo med odmori, ali se ljudje bojijo medsebojne različnosti ali pa so te sprejete in konstruktivno uporabljene, ali se upajo sproščeno pogovarjati o delu s svojimi menedžerji in šefi, kakšna je odgovornost zaposlenih do podjetja in prihodnosti. Vsi ti podatki so pomembni za analizo korporativne kulture. Treba je namreč izvedeti, ali je korporativna kultura nekaj, kar revitalizira in navdihuje zaposlene ali jih zavira in omejuje pri njihovem delu in zmanjšuje zadovoljstvo.

Korporativna kultura in organizacijska struktura sta ločeni entiteti, vendar ker imata druga na drugo tako močan vpliv, ju je pogosto težko ločiti. Svetovni trg zahteva fleksibilnost in kor-

porativne kulture ni vedno lahko prilagoditi hitro spreminjajočemu se svetu. To je ena izmed težjih nalog menedžerja. Tako je naprej treba narediti analizo dejanske korporativne kulture in nato pripraviti dobro strategijo, kako mobilizirati ključne elemente v korporaciji, da bi se ti prilagodili nenehno spreminjajočim se trgom. Analiza kulture korporacije lahko namreč razkrije edinstvene poslovne priložnosti. Hkrati pa je pomembno izvedeti tudi, kako so zaposleni v podjetju zadovoljni s samim stilom vodenja. Življenjsko svetovanje tako lahko menedžmentu in menedžerjem pomaga na različne načine: z njim razvijajo kritično in reflektivno razmišljanje o trenutnem položaju podjetja na trgu glede na splošne svetovne trende – kako naj analizirajo svoje produkte v širšem kontekstu svetovnih razmer in kam naj se usmerijo v prihodnosti. Ker so bogastvo vsakega podjetja zaposleni, lahko življenjski svetovalci, kakor že rečeno, pomagajo pri nujni analizi stanja zadovoljstva in angažmaja zaposlenih, pri analizi njihovih želja, aspiracij in potreb, kako naj se oblikuje primerna komunikacija med zaposlenimi in šefi, primerno delovno okolje in pogoji (npr. fleksibilen delovni čas ...), nagrajevanje, in ne nazadnje, kaj delavce žene danes in kaj jih bo gnalo jutri. Poleg tega so življenjski svetovalci zanimivi za tista podjetja, ki iščejo kreativni input in fleksibilnost, ki jih zanima etično poslovanje in se ne bojijo samokritičnosti, na podlagi katere podjetje raste in napreduje, ko odkriva svoje šibkosti in prednosti.

Ker so smisel, motivacija in inovativnost notranje povezani, je pomembno tudi, da svetovalec motivira stranko – zaposlenega za njegovo delo – ustvari kontekst, znotraj katerega ta lahko najde svojo motivacijo za to, da poveže delo in smisel. Prav tako je spodbujanje motivacije pomembno za to, da svetovalec ugotovi, koliko se zaposleni resnično identificira s podjetjem. Kar v bistvu pomeni, da mora ta imeti:

- prostor za osebni angažma;
- možnost za kreativno delo, ki mu omogoča rast;

- možnost preizkušanja novih idej;
- povratne informacije o rezultatih lastnega dela
- in možnost sodelovanja pri praktičnih in neformalnih stikih s svojimi kolegi.

Temeljni pogoj za zadovoljujoče in kreativno produktivno delo je prav tako dobra komunikacija. Neposredna komunikacija in osebni stiki so kar najbolj pomembni. Zato mora življenjski svetovalec za menedžerje in zaposlene ali andragog za razvoj kariere te učiti, kako znati poslušati in slišati, kaj se zaposleni med seboj resnično pogovarjajo, in ne le, kar govorijo, saj se le tako lahko vzpostavi smiseln dialog med udeleženci pogovora.

Podobno piše andragoška strokovnjakinja za razvoj kariere Daniela Brečko, da se mora v sodobnih učečih se organizacijah vsak učiti, od vodilnega menedžerja do delavca. Vzrodi za spremembe morajo priti od zgoraj, kar pomeni, da morajo vodilni promovirati kulturo učenja. Menedžerji morajo ozavestiti spremembe v identiteti delavcev znanja. »Ne gre več za vodenje po načelu 'naredi, kar ti je bilo naročeno', temveč za to, da jim pokažemo

najboljše možne načine izvajanja nalog in svetujemo, kako lahko prispevajo k svojemu poklicnemu in osebnostnemu razvoju. Klasična funkcija menedžerja se torej vse bolj seli na področje trenerja, svetovalca in mentorja zaposlenim ...

Vodstveni delavci, še posebej tisti na srednji ravni, vse bolj postajajo odgovorni za ustvarjanje novih idej, moderatorji skupinskih diskusij, motivatorji timov ter posameznikov na eni strani ter vodniki, svetovalci, izobraževalci in informatorji podrejenih na drugi strani.« (Brečko, 2007: 60) Tako menedžerji postanejo svetovalci zaposlenim, s tem pa ustvarjajo takšne odnose z zaposlenimi, ki temeljijo na zupanju in manj na nadzoru, vodijo pogovore o potrebah in željah zaposlenih v zvezi z delom in prihodnjimi nalogami.

Šele izobraževanje odraslih daje možnost za individualizacijo učenja.

KAJ LAHKO PONUDI ŽIVLJENJSKO SVETOVANJE ZA MENEĐERJE IN ZAPOSLENE PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH ZA RAZVOJ KARIERE IN OSEBNI RAZVOJ?

Kakor piše Dobnikova v članku Osebni izobraževalni načrt, se poklicne in življenjske situacije, v katerih se porajajo nove potrebe po znanju in spretnostih, spreminjajo z veliko dinamiko in razvoj izobraževanja se v sodobni družbi nezadržno seli od množičnih oblik izobraževanja v individualno sfero. Funkcija množičnih, skupinskih oblik izobraževanja je danes predvsem zviševanje splošne ravni izobrazbe, ne morejo pa zadovoljiti potreb po posebnih vrstah znanja in spretnostih, ki jih ljudje potrebujejo v vsakdanjem življenju (Dobnik, 2000: 66).

S tem, po njenem, postaja vse bolj individualno tudi delo andragogov (za razvoj kariere in zaposlenih), ki bi bili primerni za širok krog ljudi. Tako je avtonomnost posameznika pri iskanju in kombiniranju virov znanja bistveno povezana z njegovo izobrazbo in osebnostnimi lastnostmi. V tem smislu je funkcija andragoga dvojna, saj gre po eni strani za svetovanje ljudem, ki se svojih potreb po znanju sicer zavedajo, vendar ne znajo poiskati pravih virov in si zastaviti primerne izobraževalne programa skladno s svojimi osebnostmi lastnostmi in preferencami, po drugi strani pa gre za pomoč in svetovanje ljudem, ki se svojih potreb po znanju pogosto sploh ne zavedajo, čeprav zaradi neznanja životarijo.

Tako je andragoško svetovalno delo pri izbiri vsebinskih virov zelo kompleksno in zahtevno, saj mora svetovalec izhajati predvsem iz tega, kar je v ljudeh samih, iz tega, kakšne predstave imajo o sebi, o učenju, kakšne učne navade imajo, skratka njihove osebnostne in učne biografije. »Pri manj izobraženih ljudeh je vsak še tako majhen korak na poti zavestnega učenja in pridobivanja novega znanja ter

spretnosti izjemno pomemben, saj se začeta s tem spreminjati njihova samopodoba in njihov odnos do okolja.« (Ibid.)

Podobno meni tudi Krajnc, ko trdi, da šele izobraževanje odraslih daje možnost za individualizacijo. »Na osnovi analize podatkov iz andragoške prakse je razvidno, da povpraševanje po individualnem izobraževanju /.../ čedalje bolj narašča. Vse več ljudi povprašuje, na primer, po konzultacijah in svetovanju med učenjem in po drugih izobraževalnih storitvah. To, da si mora izdelati vsak svoj izobraževalni načrt, če hoče postati enkraten in neponovljiv, marsikoga preseneti. Sam ga ne zna izdelati niti ga ne zna izdelati za svoje otroke. Zato poišče strokovno pomoč.« (Krajnc, 2000: 49) Jakopova prav tako piše, da proces razvijanja učnega stila izobraževalca in izobraževanca vključuje tri stopnje: raziskovanje, refleksijo in uporabo. Raziskovanje vključuje aktivnosti, kot so odkrivanje, imenovanje, oblikovanje, definiranje, razvrščanje in kategoriziranje (večino aktivnosti pomeni raziskovanje in zbiranje informacij ter interpretacija teh informacij). Refleksija obsega preučevanje informacij o naših prepričanjih in vedenju, ki smo jih zbrali. V ta okvir sodijo aktivnosti, kot so spraševanje, primerjanje, eksperimentiranje, vrednotenje in pregledovanje razmerja med teorijo in lastno prakso. Uporaba pa omogoča, da neskladja izginejo ter da prepričanje in vedenje postaneta usklajena. (Jakop, 2000: 19) Po njenem je učni stil vsota posameznikovih osebnostnih drž. »Če pregledamo vse definicije in se ozremo na nekatere besede, kot so konstrukt, paradigma, značilnosti, kvaliteta, lahko vidimo, da se te definicije nanašajo na učni stil kot na nekaj večdimenzionalnega, logičnega, dinamičnega. Pri raziskovanju lastne notranjosti bomo našli globoko varovane vrednote, prepričanja in stališča, ki vplivajo na naše vedenje in bivanje.« (Ibid.: 20) In vse to, piše Dobnikova, je zanimivo za razvoj učnega stila tako za izobraževalca kot udeleženca izobraževanja za zaposlene. Kakor pravi Brečkova,

je tak učni načrt pomemben tudi zato, ker »če šola pripravlja posameznika na delovno življenje v obliki določenih znanj oz. z razvijanjem določenih spretnosti, pa ga toliko manj oz. nič ne pripravi na sprejemanje realnosti, ki se veže na medsebojne odnose, sistem vrednot in prepričanj, skratka na šok, da ne bo mogel popolnoma prevzeti nadzora nad svojim delom, ampak bo moral delati in sodelovati z drugimi ljudmi znotraj organizacije, ki mislijo, čutijo in delajo drugače« (Brečko, 2003: 22).

Pri vsem tem pa je za andragoga pomembno tudi kritično mišljenje in učenje takega mišljenja kot ene najpomembnejših aktivnosti v odrasli dobi, saj naj bi bilo po mnenju Jelenc-Krašovčeve v tem obdobju kritično mišljenje povezano z našim celotnim življenjem, s celim spektrom različnih področij. Predvsem je pomemben namen kritičnega mišljenja v tem, da skušamo uvideti, da naše dosedanje razmišljanje ali ravnanje ni nujno edino pravilno ali celo najustreznejše. S kritičnim presojanjem odkrivamo alternative, med katerimi nato glede na cilje, ki jih želimo doseči, izbiramo za nas najustreznejšo možnost. »Pomen kritičnega mišljenja, še posebno v dobi odraslosti, zato narašča. Vedno bolj se poudarja aktivnost in samoiniciativnost posameznikov, ki naj sami spreminjajo svoje okolje. To velja za proces učenja v odraslosti in tudi za vsa druga življenjska področja.« (Jelenc, 1996: 9) Za andragogiko pa je kritično mišljenje zanimivo predvsem, »ker je pomembno tudi pri učenju, ki obsega učenje socialnih, komunikacijskih spretnosti in tudi osebnostnih lastnosti ter vedenja, česar se posamezniki učijo pri drugih vsebinah. Bolj ko postajajo posamezniki samostojni in kritični, bolj je kvalitetno tudi njihovo učenje, ki poleg širine pridobiva tudi globino.« (Ibid.)

Brečkova pa v članku Konstruktivni pristop k načrtovanju osebne kariere opiše tudi postopek samoanalize osebnosti za razvoj kariere v

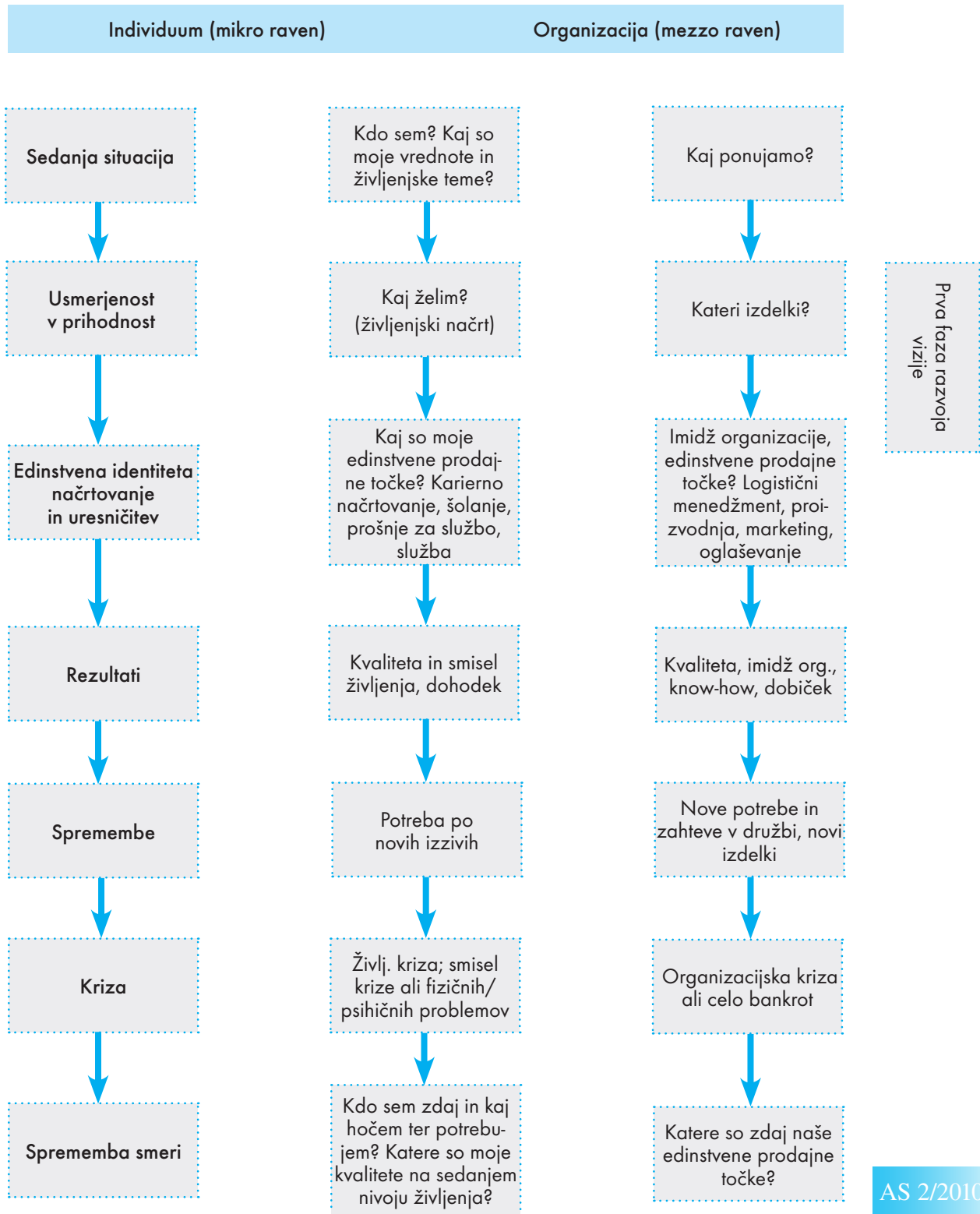
Učni stil je vsota posameznikovih osebnostnih drž.

okviru analize SWOT, tj. analize prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in nevarnosti. »Če si analizo SWOT podrobneje pogledamo, zlahka opazimo, da se vsi elementi nanašajo na samouvid, torej na spoznavanje lastne osebnosti. Še zlasti prva dva, kar pa se tiče priložnosti in nevarnosti, moramo vsekakor poznati trenutno situacijo na trgu dela in dinamiko ter zakonitosti določenih organizacijskih vlog (poklicev) ter narave dela.« (Brečko, 2004: 35). K temu pa dodaja, da učni viri za konstruktivno načrtovanje kariere še nikoli niso bili tako bogati in tako dostopni kot danes. Za temeljne izobraževalne vsebine poklicne socializacije Brečkova sicer šteje: vzpostavljanje medosebnih odnosov, reševanje konfliktnih situacij, organizacijsko kulturo, obvladovanje sprememb in odpora proti njim, naučiti se delati, osebnostni razvoj skozi prizmo odvisnosti/neodvisnosti in timsko delo ter naučiti se »shajati« s šefom (Brečko, 2003). Poleg tega pravi, da je sodobno izobraževanje zaposlenih usmerjeno na izobraževanje in učenje kar na delovnem mestu, in to v okviru osebnih in razvojnih organizacijskih projektov podjetja. »Zato v ospredje prihajajo interni izobraževalni programi podjetja, za katere sicer lahko najamemo zunanjo izobraževalno institucijo /.../ pogosto pa podjetja uporabljajo tudi druge, še učinkovitejše možnosti, da recimo izobraževanje in usposabljanje prevzamejo notranji trenerji« (Brečko, 2007: 62). Prednost izobraževanja na delovnem mestu so takojšnja uporaba znanja na delovnem mestu, preverjanje znanja na konkretnih nalogah in hitro odpravljanje napak. Tako ima podjetje dvojno nalogo pri izobraževanju zaposlenih: zadostiti mora tistim izobraževalnim potrebam, ki bodo omogočale opraviti trenutno delo s trenutnimi sposobnostmi, obenem pa mora pripravljati zaposlene, da bodo kos tudi prihodnjim nalogam, in jim razviti sposobnosti, ki bodo potrebne jutri. Skratka, glede na povedano lahko rečemo, da lahko andragogi pri oblikovanju svojega izobraževalnega programa odraslih za razvoj kariere in osebnostnega razvoja mirne volje

črpajo tudi iz nabora znanj življenjskega svetovanja, saj iz pričujočega članka vidimo, da imajo andragogi (za razvoj kariere in osebnosti) veliko skupnega z življenjskim svetovanjem: spodbujanje kritičnega in ustvarjalnega mišljenja, raziskovanje prepričanj, vrednot, svetovnega nazora menedžerjev in zaposlenih/posameznikov, raziskovanje, refleksija, načrtovanje in uporaba osebnega učnega stila in kariernega načrta ter podobno.

Dodatek: članku prilagamo tudi konkretne napotke oziroma vprašanja življenjskega svetovalca za menedžerje in zaposlene, ki so lahko v pomoč izobraževalcem odraslih, ko pripravljajo učni program za razvoj kariere in osebnostni razvoj.

- Kakšen odnos ima udeleženec izobraževanja ali stranka do postmoderne relativnosti in reka »anything goes«?
- Ali imata njegov osebni življenjski in delovni stil več skupnega z modernimi ali postmodernimi značilnostmi?
- Stranka ali udeleženec izobraževanja naj pove definicijo »modrosti«, kakor jo razume sam, v desetih besedah ali manj.
- Ali sta organizacijska in korporativna struktura v njegovi organizaciji enotni?
- Našteje naj deset stališč in mnenj, ki veljajo za medosebne odnose v njegovem podjetju.
- Koliko sodelavce in zaposlene v njegovem podjetju spodbujajo, da prevzamejo iniciativo?
- Kateri vidiki/postopki delujejo pri višjem in nižjem menedžmentu v njegovem podjetju?
- Opiše naj, kako usklajuje distanco in angažiranost pri svojem delu v podjetju.
- Zamisli naj si dejavnosti, ki bi jih še naprej opravljal, če bi ohranil svoje delovno mesto (in tudi plačo), če bi delal polovični delovni čas?
- Katere dejavnosti bi opravljal za podjetje v na novo pridobljenem prostem času?
- Kako pridobiva nova znanja, s katerimi učnimi pripomočki si pomaga?
- Potek življenja posameznika (mikro raven) in podjetja (mezzo raven)



LITERATURA

- Marx, K. Engels, F. (1977). Zbrana dela. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Brečko, D. (2007). »Razvoj kariere v učeči se organizaciji«. *Andragoška spoznanja 1*: 58–73.
- Brečko, D. (2003). »Izobraževanje v obdobju poklicne socializacije«. *Andragoška spoznanja 1*: 21–34.
- Dular, B. (2007). »Znanje kot strateški element konkurenčne prednosti«. *Andragoška spoznanja 1*: 73–72.
- Brečko, D. (2004). »Konstruktivni pristop k načrtovanju osebne kariere«. *Andragoška spoznanja 1*: 28–43.
- Jakop, A. (2000). »Razvijanje učnega stila v izobraževanju odraslih«. *Andragoška spoznanja 3*: 19–28.
- Jelenc, S. (1996). »Razvoj kritičnega mišljenja in njegova uporaba v obdobju odraslosti«. *Andragoška spoznanja 4*: 5–10.
- Krajnc, A. (2000). »Spontano individualno izobraževanje«. *Andragoška spoznanja 3*: 48–52.
- Sullerot, E. (1974): *Women, Society and Change*. New York: McGraw Hill.
- Jameson F. (1992): *Postmodernizem*, Ljubljana: Analecta.
- Foucault M. (1996). *Oblast-vednost-subjekt*. Ljubljana: Krt.
- Liotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje*. Ljubljana: Analecta.
- Arendt H. (1996): *Vita Activa*. Ljubljana: Krt.
- Etkowitz, H., in Leydesdorff, L. (1997): *A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. New York: Continuum.
- Majerhold, K. (2006). »Kaj je filozofsko/življenjsko svetovanje?« *Časopis za kritiko znanosti*, letnik 33, št. 222.
- Raabe, P. B. (2001). *Philosophical Counselling: Theory and Practice*. Westport: CT.
- Hoogendijk, A. (1995). »The Philosopher in Business World as a Vision Developer.« V: Lahav, R., in Tillmans, M. (urednika): *Essays on Philosophical Counselling*. University Press of America.
- Hoogendijk, A. (1991): *Philosophy for Managers*. Rotterdam: Veen.

1 Gre za vzpostavitev organizacije sistema oblasti, ki je podobna (kompleksni) mreži, kakor pravi Foucault: »In ne samo, da individui krožijo med njenimi nitmi; vedno so v poziciji hkratne izpostavljenosti in izvajanja te oblasti. Niso samo njena inertna ali dopuščajoča tarča, vedno so tudi elementi njene artikulacije« (Foucault, 1996: 33), kajti temeljni pomen mreže je, da se vrhnji in spodnji elementi, elementi bliže središču in oddaljeni od središča, medsebojno pogojujejo in podpirajo; »gre torej za nekakšno vzajemno in neskončno podkupovanje« (Foucault, 1996: 51).

NEFORMALNO PRIDOBIVANJE ZNANJA TUJEGA JEZIKA

POVZETEK

Izobraževanje je kompleksna struktura različnih procesov, v katerih se dinamično prepletata tako formalno kot neformalno izobraževanje. Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšen vpliv imajo različne oblike neformalnega izobraževanja na uspeh učenja tujega jezika na jezikovnih tečajih. Analiza rezultatov kaže, da so vplivi pomembni in da tečajniki, ki se več neformalno izobražujejo, dosegajo boljše rezultate v primerjavi s tistimi, ki se manj. Raziskava prinaša pomembna dognanja o vplivih neformalnega izobraževanja na uspešnost učenja. Ugotovitve kažejo, da imajo pri učenju tujega jezika različne oblike neformalnega izobraževanja pomemben vpliv na učinkovitost andragoškega cikla, zato ga je treba vanj vključiti v večji meri.

Ključne besede: neformalno izobraževanje, tuji jeziki, andragoški cikel, učna uspešnost

INFORMAL FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION – ABSTRACT

Education is a complex structure, in which formal and informal education are dynamically intertwined. The aim of this research study was to establish how various forms of informal education affect foreign language learning performance on foreign language courses. The analysis of the results shows that the impacts are significant and that the course participants who are more engaged in informal learning do better than those who are less engaged. The study brings significant findings on the effects of informal education on learning success. They show that in various types of informal education in foreign language acquisition the effects of the completed andragogical cycle are significant; therefore, it needs to be included in the process to a greater extent.

Keywords: informal education, foreign languages, andragogical cycle, learning success

UVOD

Ena izmed ključnih usmeritev 21. stoletja je koncept vseživljenjskega izobraževanja. Izobraževanje je kompleksna struktura različnih procesov, v katerih se dinamično prepletajo različni načini učenja, ki presegajo okvire formalnega izobraževanja. Vzroki za dodatno izobraževanje niso neznani. Dr. Ana Kranjc piše: »Vseživljenjsko izobraževanje, vzgoja in osebnostni razvoj naj bi zvišali stopnjo, na kateri neka oseba lahko deluje v razmerju do svojega okolja.« (Kranjc, 1996: 6) To je zelo transparentno prav pri učenju tujih jezikov, saj tovrstno znanje »odpira vrata v globalno komunikacijo in je ena od ključnih prednosti posameznika« (Zorko Mencin, 2003: 71), zato se jih učimo vse življenje.

V preteklosti je bila za pridobitev delovnega mesta pomembna predvsem formalna izobraz-

ba, danes ni več tako. »S starimi, ustaljenimi potmi šolanja ni mogoče več zadovoljevati sproti porajajočih se potreb po znanju v poindustrijski družbi.« (Kranjc, 2007) Formalna izobrazba, pridobljena s formalnim izobraževanjem, je še vedno pomembna, a jo je treba stalno dopolnjevati. Danes se zaposluje posamično, v ospredje prihajajo drugačna, specialna znanja posameznika, zato je proces vseživljenjskega izobraževanja ključen za uspešno strokovno rast. Drugačnost in individualizacija pri delu sta posledica individualnega izobraževanja posameznika, ki vsakomur omogoča, da pridobi za svoje delo pomembna znanja. Paradigme neformalnega izobraževanja so tesno povezane s preostalimi temeljnimi pojavi, ki zahtevajo fleksibilno izobraževanje za konkre-

tne življenjske in delovne situacije posamezne osebe.

Tako danes zaznavamo spremembo v paradigmah izobraževanja. Prehajamo od šolanja k vseživljenjskemu izobraževanju. V novih paradigmah motivacija izpodriva prevladujo-

V novi paradigmi cilj ni več poklic, temveč kompetentnost in zaposljivost.

či pomen sposobnosti, znanja ne prenašamo zgolj naprej na mlajše rodove, temveč vzgajamo in spodbujamo osebni razvoj učečih, individualno izobraževanje pa postaja vedno pomembnejše, medtem ko skupinsko izgublja pomen. V novi

paradigmi cilj ni več poklic, temveč kompetentnost in zaposljivost, zato se ne omejujemo le na nacionalne šolske sisteme, temveč izobraževanje postaja globalno. V tem konceptu zgolj formalno izobraževanje ne zadostuje več, zato v ospredje prihaja neformalno (Kranjc, 2007). Za delodajalce danes ni več pomembno, kako je oseba pridobila svoje znanje, temveč kaj oseba zna (Beck, 1996; Kranjc, 2007). Zato je treba raziskovanje usmeriti tudi v preostale oblike pridobivanja znanja odraslih in jih spodbujati.

FORMALNO IN NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE

Vseživljenjsko izobraževanje je vseobsegajoča učna aktivnost, bodisi formalna (ang. formal) bodisi neformalna (ang. non-formal). Formalno izobraževanje je hierarhično strukturirano izobraževanje, ki zajema vse od osnovnih šol do fakultet in vodi do uradno priznanih diplom in kvalifikacij (Devjak, T., 2007: 121; English, 2005; Colleta, N. J., 1996; Jarvis, P., 1990). Običajno ima hierarhično strukturo s kronološkim zaporedjem letnikov in stopenj, jasno definirane vstopne pogoje in formalni vpisni postopek, opredeljene metode dela in evalvacijo. Odvija se v okviru kurikula izobraževalne ustanove (Pevc Grm, 2006; English, L. M., 2005; Gornik, 2005). Izobraževanje spreminja človekov položaj v družbi, kar pomeni, da z različnih vidikov

spreminja njegov način življenja, izboljšuje njegove materialne možnosti, povečuje ugled, razgledanost in kakovost življenja.

Neformalno izobraževanje se odvija zunaj glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja in ni nujno, da vodi do formaliziranih certifikatov. Lahko poteka na delovnem mestu, skozi družbeno interakcijo, z informacijami, ki nam jih posredujejo mediji, z osebnimi izkušnjami, branjem, z aktivnostmi organizacij in skupin civilne družbe (kot so mladinske organizacije, sindikati, politične stranke) (Devjak, T., 2007: 121–122; English, L. M., 2005; Bjornavold, 2000: 11). Lahko se zagotavlja tudi z organizacijami in službami, ki so bile ustanovljene kot komplementarne formalnemu sistemu izobraževanja (na primer ure umetnosti, glasbe, športa, inštrukcije kot priprava na izpit), lahko pa se dopolni s priložnostnim izobraževanjem (ang. informal education), ki je naravni spremljevalec vsakdanjega življenja, za katerega ni nujno, da je namerno, zato tudi ni nujno, da ga posamezniki prepoznajo kot tisto vrsto učenja, ki povečuje njihovo znanje in spretnosti (Devjak, T., 2007: 121–122). Unescova terminologija opredeljuje neformalno izobraževanje kot »proces, ki poteka vse življenje, pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakdanjih izkušenj, izobraževalnih vplivov v svojem okolju, družini, soseski, knjižnici ...« (Rogers, A., 2005). Bjornavold (2000: 11) pa poudarja, da je neformalno izobraževanje lahko tudi strukturiran in načrtovan proces, ki poteka zunaj institucionalnega konteksta, pridobljena znanja pa se v nekaterih primerih tudi preverjajo in potrjujejo z javno veljavnimi potrdili (na primer potrdilo o aktivnem znanju tujega jezika) (Gornik, 2005: 4).

Tovrstno spontano izobraževanje dr. Ana Kranjc (2000: 48) opredeljuje kot »sprotno, osebno zadovoljevanje posameznikovih potreb po znanju v neposrednih okoliščinah in življenjskih razmerah«. Ljudje iščemo znanje na različne načine, najuspešnejši pa so tisti, ki izvirajo neposredno iz našega okolja in naših

interesov. O stvareh, ki nas zanimajo, se lahko poučimo pri sorodnikih, prijateljih in znancih. K njim lahko pristopimo direktno, o problematiki se lahko pogovarjamo po telefonu ali pa si dopisujemo. Informacije lahko poiščemo v knjigah, priročnikih, na svetovnem spletu, v revijah, časopisih ali drugih avdio-vizualnih medijih. Prav tako lahko odgovore poiščemo na kraju, kjer stvar poteka ali se izvaja. Oblikujejo se lahko tudi skupine, ki si pri takem učenju pomagajo. Lahko so vezane na določen kraj ali situacijo in oblikujejo svoje vzorce obnašanj. Dr. Ana Krajnc (2000: 48) tako piše, »da se v določenem kraju izluščijo najuspešnejši vzorci in strategije spontanega izobraževanja«. Ti se nato prenašajo naprej.

Zanimalo nas je, koliko imajo različne oblike neformalnega izobraževanja vpliv na uspešnost učenja. Slednje bi lahko imele pri učenju tujega jezika, kjer je potrebno postopno in sistematično razvijanje sposobnosti slušnega razumevanja, branja, pisnega in ustnega izražanja (Zorko Mencin, 2003), pomembno vlogo. Poleg tega moramo za uspešno učenje pri načrtovanju dela upoštevati tudi zakonitosti andragoškega cikla. Poznavanje vplivov lahko namreč vključimo v posamezne dele andragoškega cikla in jih še izboljšamo. Pri izobraževanju odraslih je pomembno, da ne izpustimo katere od njegovih faz. Po Rečniku (2004: 124) si faze sledijo tako: ugotavljanje potreb (interesi, sedanje in predvi-

dene potrebe, želje posameznikov), programiranje (izbor vsebin glede na učne cilje in skupino), priprava (osnovni izvedbeni model, trajanje, intenzivnost, učne metode, sredstva, sklopi, moduli, prostor in oprema), izvedba (avtonomno učenje, koordinacija, usmerjanje, svetovanje andragoga), evalvacija oziroma vrednotenje doseženih rezultatov (začetna, sprotna, končna evalvacija). Različne oblike neformalnega izobraževanja tako sodijo v avtonomno učenje, katerega količina ni zanemarljiva. Zanimalo pa nas je, ali se ti učinki kažejo tudi na testu znanja. V svoji raziskavi je Tough (1972, v Kranjc, 2007) že ugotovil, da je razmerje med formalnim in neformalnim izobraževanjem posameznikov v učnih projektih, kot je učenje tujega jezika, 80 proti 20 odstotkom v prid neformalnega izobraževanja. Učenje jezika se v odrasli dobi pogosto začne od začetka, zato je zelo zanimivo za raziskovanje vplivov na ta proces.

TEČAJI ALI ŠOLE SO LE OSNOVA NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA

Temeljna naloga učinkovitega izobraževanja na področju tujih jezikov je, da udeležence čim hitreje usposobimo za samostojno komunikacijo v tujem jeziku. Poznavanje vplivov na intenzivnost učenja je tako izredno pomembno za kakovostno izobraževanje. »Vedno več se učimo na 'kraju sa-

Muršak (2006) v svojem članku navaja jasno razmejitev med formalnim in neformalnim izobraževanjem po Hagerju iz leta 2001. Neformalno izobraževanje je nepredvidljivo in nima določenih standardov in glede na to tudi ni mogoče meriti njegovih rezultatov. Vsako formalno izobraževanje pa mora imeti jasne cilje vsaj na globalnem nivoju. Razlika je tudi v nenavzočnosti učitelja, trenerja, mentorja, ki organizira ali vsaj posredno skrbi za organizirano delovno okolje. Rezultati neformalnega učenja ostajajo večinoma nevalorizirani. Čeprav posameznik razvije določene kompetence in tako bolje opravlja delo ali je njegovo znanje tako globlje, širše, ostaja to znanje v obliki, ki je ni mogoče formalno izraziti. Neformalno pridobljenega znanja ni mogoče sistematično, v organizirani obliki, prenašati naprej. Formalno izobraževanje običajno ponuja neko teoretsko podlago, na kateri se nato gradi aplikativno znanje, v nasprotju z neformalnim, ki ne obstaja neodvisno od konkretne situacije. Pri formalnem izobraževanju znanje pogosto ostaja na ravni teoretsko nepovezanega praktičnega vedenja o nečem, pri neformalnem pa redko pride do konceptualizacije znanja in razumevanja teoretske podlage. Čeprav je formalno izobraževanje jasno strukturirano in kontrolirano, pa na igriščih in hodnikih izobraževalnih ustanov v času formalnega izobraževanja poteka tudi veliko neformalnega, nenačrtovanega izobraževanja (English, 2005).

mem' in vedno manj je ločenega učenja v posebej rezerviranem času.« (Kranjc, 2007: 15)

Uspešnost dela na tečajih se spremlja z internimi in eksternimi testi znanja, ob tem pa se moramo zavedati, da so rezultati lahko tudi posledica

drugih dejavnikov iz okolja tečajnikov in oblik neformalnega izobraževanja. Da lahko poskusimo vplivati tudi na te dejavnike, moramo najprej osvetliti, na katera področja posegajo. Ljudje se jih velikokrat ne zavedamo, pridobljeno znanje pa je komplementarno povezano.

Glavni namen raziskave je bil ugotoviti, koliko se udeleženci poleg jezikovnega tečaja na jezikovni šoli izobražujejo tudi z drugimi oblikami neformalnega izobraževanja. Kombinacija jezikovnega tečaja z oblikami neformalnega izobraževanja je izredno koherentna predvsem na področju motivacije, ki je ena od novih paradigem izobraževanja. Čeprav se jezika želimo naučiti sami, je to v neorganizirani obliki izredno težko. Poleg izobraževanja na tečaju pa lahko znanje sami zagotovo dvignemo na višjo raven s komplementarnimi oblikami učenja. Ugotavljali smo, kakšni so ti medsebojni vplivi.

Iskali smo različne možnosti za izboljšanje našega delovanja na neformalni ravni. Izbrali smo skupino tečajnikov jezikovnih tečajev, ki imajo skupen interes za učenje jezika, a se razlikujejo po starosti, izobrazbi in življenjskem slogu. Na podlagi ankete smo ugotavljali, ali se na kakšen način še dodatno neformalno izobražujejo in kakšen vpliv ima to na učno uspešnost. Pri izobraževanju pa ne moremo govoriti o enostranskem izobraževanju. Vrste izobraževanja se pogosto prepletajo. Velikokrat se dogaja, da ena oblika izobraževanja posamezniku ni zadostna, mu »... ne pomeni veliko, če je ne dopolni še z drugimi oblikami individualnega izobraževanja«. (Kranjc, 2000: 48) Z njimi posameznik pridobljeno znanje osmisli, ga uporabi in tako to postane trajnejše in kakovostnejše.

Naloga izobraževanja na področju tujih jezikov je, da zna udeleženec čim prej govoriti tuji jezik.

RAZISKAVA O NEFORMALNEM IZOBRAŽEVANJU NA PODROČJU TUJEGA JEZIKA

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 67 odraslih (n = 27 žensk, n = 40 moških), ki so se v šolskem letu 2007/08 udeleževali jezikovnih tečajev na eni od jezikovnih šol v Kranju. Njihova starost je bila od 20 do 64 let. Poleg delitve na skupine po jezikih so bili tečajniki na začetku andragoškega cikla (cikel je sovpadal s šolskim letom) razdeljeni v homogene skupine po znanju, ki smo ga ugotavljali z razvrstitvenimi testi znanja. Večina anketirancev (59 odstotkov) se uvršča v skupino odraslih od 30 do 49 let. Torej v skupino, ki se, kot pravi Knowles (1972), izobražuje zato, da bi zvišali stopnjo, na kateri delujejo v razmerju do svojega okolja. Po izobrazbeni strukturi so anketiranci precej razpršeni. Prevladujejo tečajniki z univerzitetno (31 odstotkov) in gimnazijsko izobrazbo (31 odstotkov), sledi skupina z višjo izobrazbo s 16 odstotki. Pri starostni skupini od 20 do 29 let je izobrazba odvisna od starosti, člani te skupine se nadalje še izobražujejo na fakulteti, druge starostne skupine pa so enakomerno razporejene med preostale stopnje izobrazbe. Nekoliko več kot 33 odstotkov jih je z univerzitetno izobrazbo.

Ker je to zelo specifična skupina tečajnikov na jezikovnih tečajih, ni nenavadno, da jih jeziki delno (37 odstotkov) in zelo zanimajo (63 odstotkov). Veliko anketirancev (40 odstotkov) se je doslej učilo treh ali več tujih jezikov, le za 33 odstotkov anketirancev je to prvi tuji jezik, ki se ga učijo. Tudi izbor tujih jezikov, ki so se jih posamezniki že učili, je izredno velik. Po pogostosti učenja so navedli naslednje jezike: angleščina (najpogosteje), nemščina, španščina, francoščina, italijanščina, ruščina in hrvaščina.

Pripomočki

Osnovne podatke o tečajnikih, podatke o jeziku, ki se ga učijo v jezikovni šoli, podatke o drugih

Preglednica 1: Oblike neformalnega izobraževanja

Televizija	spremljanje televizijskih oddaj in filmov v tujem jeziku
Radio	spremljanje radijskih oddaj v tujem jeziku
Računalnik	poslušanje in prepevanje glasbe v tujem jeziku
Glasba	učenje jezika s pomočjo računalnika: deskanje po spletu in branje člankov v tujem jeziku na spletu, učenje s pomočjo CD/DVD-jev ali avdio kaset
Branje	branje knjig in revij v tujem jeziku
Prijatelji	komunikacija s sorodniki in prijatelji po telefonu in pošti
Potovanje	izobraževanja v tujini, počitnice v tujini, poslovni stiki s tujino

tujih jezikov, ki jih znajo, podatke o prostočasnih aktivnostih, podatke o neformalnem izobraževanju in podatke o zanimanju za tuje jezike smo zbirali z anketnim vprašalnikom.

Pri podatkih o neformalnem izobraževanju so tečajniki na petstopenjski lestvici (1 – nikoli, 2 – redko, 3 – občasno, 4 – pogosto, 5 – zelo pogosto) odgovarjali na sedem sklopov trditve (Preglednica 1). Vsak od sklopov je zajemal tri do pet trditve.

Podatke o učni uspešnosti smo pridobili na podlagi internih testov znanja, ki so bili prilagojeni posamezni skupini tečajnikov. Testi znanja so bili ovrednoteni po skupinah, a na enotni lestvici. Na testu je bilo možno zbrati 50 točk, za uspešno oceno so morali doseči vsaj 30 točk. Ker so bili tečajniki na začetku andragoškega cikla razvrščeni v homogene skupine na podlagi razvrstitvenega testa znanja, smo lahko s polletnimi testi ugotavljali, kako različno so napredovali v znanju. Tečajniki se ob koncu študijskega leta preverijo na eksternih testih znanja na nacionalni ravni, s katerimi lahko pridobijo javno priznane listine. Teh rezultatov nismo dobili.

Potek raziskave

Anonimno anketiranje smo izvedli januarja 2008. Anketiranje so vodile predavateljice jezikovne šole na koncu ure jezikovnega tečaja, tako da pedagoški proces ni bil oviran. Motivacija anketirancev je bila velika, saj so predavateljice poročale, da so vprašalnike vsi rešili brez težav in v celoti. Zanimivo je, da so se nekateri po reševanju vprašalnika zavedeli,

da se z jezikom poleg jezikovnega tečaja zelo veliko ukvarjajo in se je o tej temi razvila razprava. Predavateljice so poročale tudi o tem, da so tečajniki začeli bolj posegati po literaturi v tujem jeziku. Interni test znanja je bil opravljen ob zaključku prvega od dveh semestrov v andragoškem ciklu. Z rezultati testov znanja smo tečajnike povezali s pomočjo kode, s katero so ti označili anketo in rezultat testa.

Metode obdelave podatkov

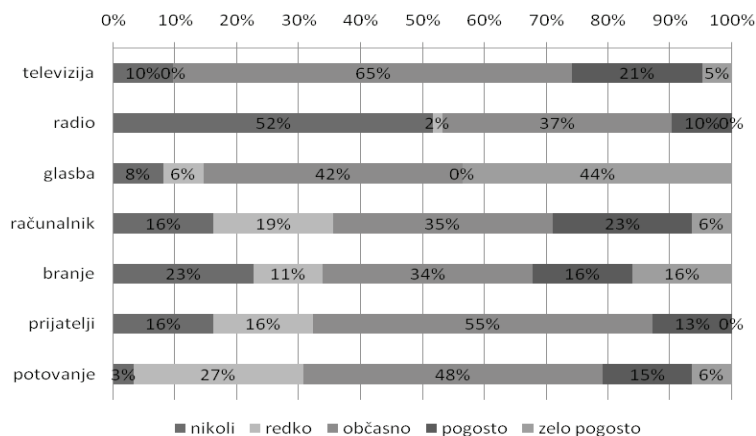
S statističnim program SPSS 18.0 za Windows smo opravili naslednje statistične analize: osnovne deskriptivne analize, korelacijske analize in analizo variance (ANNOVA). Stopnja statistične značilnosti je bila določena s $p \leq 0,05$. NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA Rezultati raziskave so pokazali, da se poleg obiskovanja tečajev tujih jezikov vsi anketiranci neformalno izobražujejo (Grafični prikaz 1).

PREPLETANJE FORMALNEGA IN NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA PRI UČENJU TUJEGA JEZIKA

Primarna motivacija učencev vpliva na nadaljevanje učenja tudi po neformalnih poteh. V osebem življenju najdejo priložnosti za neformalno učenje tujega jezika. Sodobna tehnologija in razširjenost medijev to omogočata na vsakem koraku.

Rezultati potrjujejo, da je televizija v današnjem času vodilni medij, saj kar 90 odstotkov anketirancev (65 odstotkov občasno) spremlja televizijske postaje v tujem jeziku. Glede poslušanja

Grafični prikaz 1: Neformalno izobraževanje na področju tujega jezika



radia pa je 52 odstotkov anketirancev odgovorilo, da ne spremlja oddaj v tujem jeziku. Kljub temu iz tega ne smemo sklepati, da ne poslušajo radia. V Sloveniji namreč na radijskih postajah le redko slišimo oddaje v tujem jeziku, medtem ko je to na televizijskih postaja ustaljena praksa. Na to, da spremljajo radijske postaje, nakazuje tudi podatek, da le 14 odstotkov (osem odstotkov nikoli, šest odstotkov redko) anketirancev

ne poslušata tujejezične glasbe, ki je na radijskih programih izredno pogosta, zagotovo pa jo poslušajo tudi prek drugih medijev. Vzroki za to so lahko različni. Slika našega povprečnega anketiranca kaže, da je to izredno zaposlen človek z družino,

ki se v prostem času ukvarja z jeziki in športom ter tako le težko najde veliko časa za gledanje televizije, medtem ko lahko radio poslušata tako v avtomobilu kot na delovnem mestu.

Pomembno je tudi učenje tujega jezika s pomočjo CD/DVD-jev ali avdio kaset. Da se izobražujejo na ta način, je potrdilo 65 odstotkov anketirancev (od tega 35 odstotkov občasno, preostali pa pogosto ali zelo pogosto). Tovrstno izobraževanje je zagotovo izredno priročno, saj ne zahteva določenega termina in po začetni naložbi ni povezano z drugimi (časovnimi,

prostorskimi, finančnimi) obremenitvami. Pri takem izobraževanju pa vedno ostajajo slabe strani. Ena izmed teh je zagotovo pomanjkanje konsistentnosti, veliko ljudi namreč ni sposobno samoiniciativno vztrajati pri učenju doma. Druga negativna stran tega učenja je, da posameznik ne dobi povratne informacije o svojem znanju in tako lahko prihaja do večjih ali manjših anomalij v znanju. V povezavi s tečajem v jezikovni šoli pa je to lahko način za hitrejši napredek.

Najpogostejši način izpopolnjevanja znanja tujega jezika je uporaba jezika v socialnih situacijah, kot so obiski prijateljev ali sorodnikov iz tujine, kar 68 odstotkov (55 odstotkov občasno in 13 odstotkov pogosto) anketirancev v tujem jeziku komunicira s prijatelji ali sorodniki. Komunikacija v tujem jeziku zagotovo pomeni močno motivacijo za učenje tujega jezika, pogovor s prijatelji ali sorodniki je tako eden najpreprostejših načinov učenja tujega jezika. Izredno velik delež anketirancev, 70 odstotkov (48 odstotkov občasno, 21 odstotkov pa pogosto ali zelo pogosto), potuje v tujino. V to kategorijo smo uvrstili študentske izmenjave, seminarje, prakso v tujini, počitnice v tujini in sodelovanje s poslovnimi partnerji v tujini. Tako 42 odstotkov anketirancev (15 odstotkov zelo pogosto in 21 odstotkov pogosto) sodeluje s poslovnimi partnerji v tujini. Z globalizacijo in vključenjem v Evropsko unijo se je trg dela in delovne sile zelo razširil. Tako danes potekajo izobraževanja in sodelovanja za vse nivoje bolj globalno. V tujini ne organizirajo le izobraževanj za vodilne delavce, temveč tudi za preostale. Prav tako je veliko sodelovanja med poslovnimi partnerji na več nivojih. Izmenjava znanj in izkušenj prek meja je izredno pomembna za uspeh posameznika in podjetij. Za tako izobraževanje je zagotovo pomembno tudi solidno znanje tujega jezika, prav tako pa je na teh izobraževanjih znanje jezika mogoče tudi izpopolniti.

Tudi branje ima med našimi anketiranci pomembno mesto. Dvaintrideset odstotkov (16 odstotkov pogosto in 16 odstotkov zelo pogosto) jih bere v tujem jeziku, najpogosteje članke v

Televizija je vodilni medij za neformalno učenje tujega jezika.

tujem jeziku na svetovnem spletu. Ta podatek kaže, da je kultura branja med našimi anketiranci na solidni ravni. Branje je zelo dober način učenja, omogoča nam počasno premlevanje besed, ki jih ne poznamo, ter spremljanje slovnice v prijetnem, neprisljenem ozračju. Branje s slovarjem pa pripomore k kakovostnejšemu razumevanju besedila.

Zanimivi so tudi prvi stiki s tujim jezikom. Najpogosteje so se z njim prvič seznanili v šoli, osnovni ali srednji, na drugem mestu po pogostosti pa so potovanja. Na potovanjih so ljudje mnogo bolj odprti za zunanje vplive kot običajno in so tako tudi bolj dojemljivi. Pozitivno izkušnjo s potovanja lahko ohranjajo s slikami in posnetki, z ohranjanjem stikov s prijatelji in/ali pa s poglobljanjem znanja jezika. Potovanje in stik s tujimi jezikom sta lahko že tudi sama po sebi motivacija za učenje. Slednje je v tej skupini anketirancev prevladujoče.

ZNANJE TEČAJNIKOV

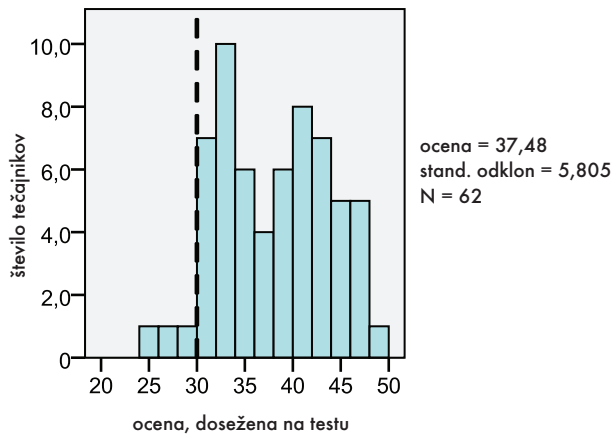
Vsi tečajniki, vključeni v raziskavo, so se udeležili internega testa znanja, trije izmed njih pri testu niso zbrali dovolj točk za uspešno opravljen preizkus.

Test znanja je pokazal, da so tečajniki pridobili različno količino znanja. Ocene se po spolu statistično značilno ne razlikujejo. Tečajniki, ki jih tuji jeziki bolj zanimajo (Grafični prikaz 3), pa dosegajo boljše rezultate v primerjavi z drugimi ($r_s = 0,462$).

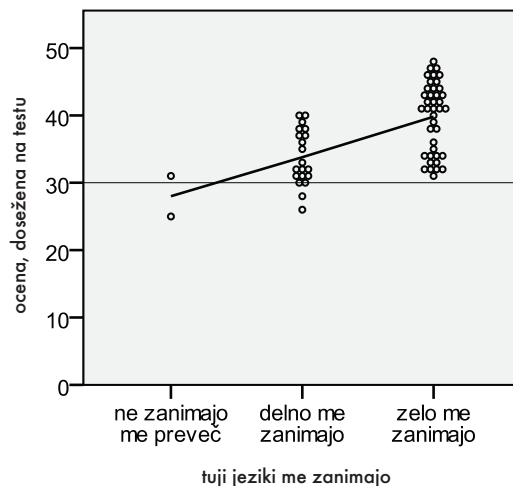
Tudi glede na starost se tečajniki različno neformalno izražajo, kljub temu pa na testu znanja ne dosegajo statistično značilno različnih rezultatov. Starejši tečajniki predvsem statistično značilno manj berejo v tujem jeziku ($r_s = -0,581$), potujejo v tujino ($r_s = -0,466$), gledajo televizijske programe v tujem jeziku ($r_s = 0,454$) ter poslušajo in pojejo glasbo v tujem jeziku ($r_s = -0,373$).

Analiza variance je pokazala, da so razlike med uspešnostjo na testu znanja in številom jezikov, ki so se jih tečajnik že učil, statistično pomembne ($p = 0,018$). Tečajniki z več

Grafični prikaz 2: Razpršenost ocen



Grafični prikaz 3: Interes za tuji jezik

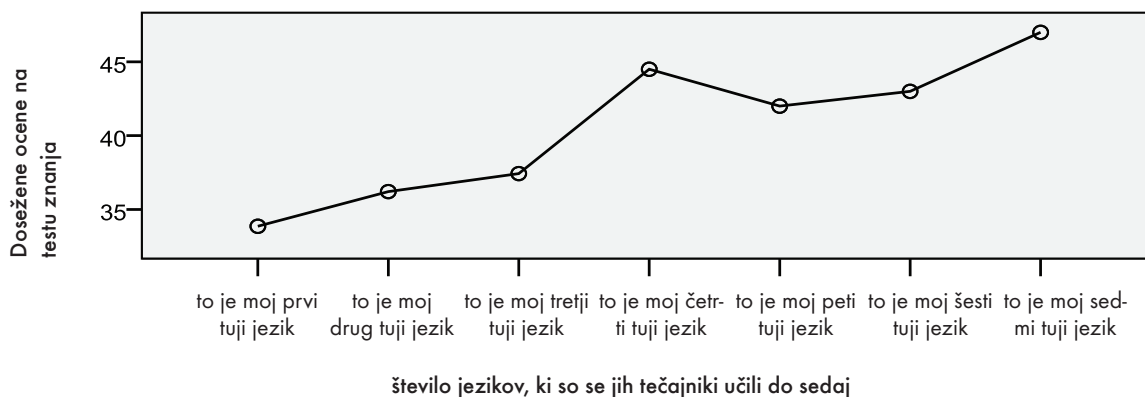


izkušnjami pri učenju tujih jezikov (Grafični prikaz 4) na polletnih testih znanja dosegajo boljše rezultate. Kljub temu pa ne moremo reči, da so ti rezultati enaki tudi na koncu andrigoškega cikla. Tečajniki, ki so se učili že več tujih jezikov, so na testu znanja statistično značilno ($r_s = 0,381$) uspešnejši kot tečajniki, za katere je to prvi tuji jezik. S tem ko se posameznik uči več jezikov, gre večkrat skozi postopek pomnje-

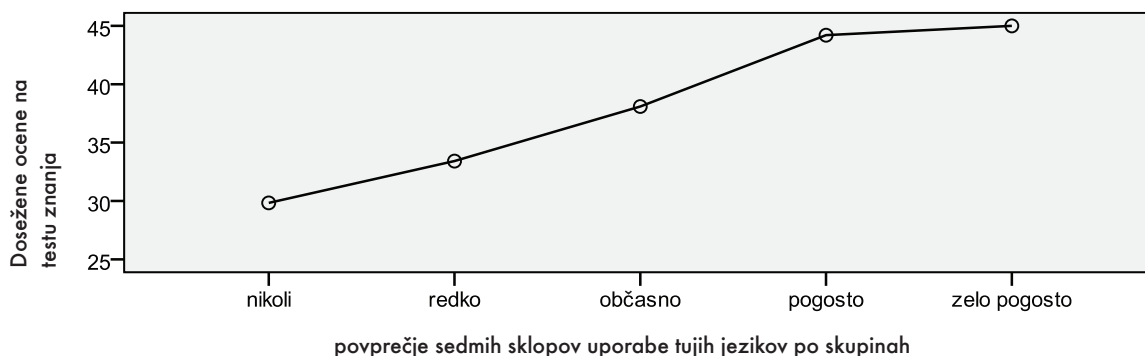
Zanimanje tečajnika za tuji jezik prinese boljše učne rezultate.

Spermanov korelacijski koeficient rangov nakazuje pozitivno korelacijo med izobrazbo in neformalnim izobraževanjem ($r_s = 0,359$). Tečajniki z višjo izobrazbo statistično značilno več berejo ($r_s = 0,396$) in se pogovarjajo v tujem jeziku ($r_s = 0,470$). Prav tako pogosteje potujejo v tujino, kjer imajo nato stike v tujem jeziku ($r_s = 0,540$). Prav te tri spremenljivke so pogosto povezane z delovnimi mesti, na katerih so zaposleni tečajniki z višjo izobrazbo. Z novopridobljenimi znanji so pogosto povezani tudi napredovanja in dvig plače, pa tudi, če učinek ni takojšen, je močna motivacija že povečana možnost za te spremembe (Muller, 1965: 50). Preostale spremljane oblike neformalnega izobraževanja z izobrazbo niso statistično značilno povezane.

Grafični prikaz 4: Uspešnost na testu znanja v povezavi s številom jezikov, ki so se jih tečajniki že učili



Grafični prikaz 5: Količina neformalnega izobraževanja v povezavi z uspešnostjo na testu znanja



nja besedišča in razumevanja slovnice in tako razvija kompetenco učenje učenja, ki mu lahko močno pomaga pri učenju novega jezika. Prav tako imajo ti odrasli veliko izkušenj, ki s katerimi lahko primerjajo na novo pridobljeno znanje in si ga tako lažje zapomnijo (Miller, 1965: 44). Tem tečajnikom se je verjetno lažje učiti in so pri tem bolj učinkoviti ter se znajo tudi bolje pripraviti na preverjanje znanja.

VEČ NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA, BOLJŠI REZULTATI

Med neformalnim izobraževanjem in oceno na testu znanja obstaja močna povezava (Grafični prikaz 5). Tečajniki, ki se pogosteje neformalno izobražujejo, so na testih znanja statistično značilno uspešnejši ($r_s = 0,711$). Analiza

variance kaže, da tečajniki, ki se dodatno veliko neformalno izobražujejo, dosegajo boljše rezultate od tistih, ki se dodatno neformalno ne izobražujejo ($p < 0,000$).

Med posameznimi sklopi in uspehom na testu znanja obstajajo srednje velike povezave ($0,410 \leq r_s \leq 0,697$). Najmočnejša povezava z uspešnostjo je, da tečajniki komunicirajo v tujem jeziku zunaj jezikovne šole ($r_s = 0,697$).

Preglednica 2: Vrsta neformalnega izobraževanja v povezavi z uspehom na testu znanja

	Ocena, dosežena na zaključnem testu	
	Korelacijski koeficient (Spearmanov koef.)	Stat. pom. (dvostranska)
Televizija	,410 **	,001
Radio	,408 **	,001
Glasba	-,641 **	,000
Računalnik	,576 **	,000
Branje	,472 **	,000
Prijatelji	,697 **	,000
Potovanja	,491 **	,000

** Korelacija je značilna na ravni 0.01 (dvostranska).

OSNOVNE UGOTOVITVE RAZISKAVE

Odrasli, ki se udeležujejo jezikovnih tečajev, se dodatno veliko neformalno izobražujejo: spremljajo tujejezične televizijske in radijske programe, poslušajo in prepevajo tujejezično glasbo, tuji jezik uporabljajo na računalniku, berejo in komunicirajo v tujem jeziku ter potujejo v tujino. Različne oblike neformalnega iz-

obraževanja in njihova količina imajo različno pomembno povezavo z uspešnostjo pridobivanja znanja. Pogosteje kot tečajniki znanje sočasno prenašajo v prakso, hitreje napredujejo. Pri tem so najuspešnejši tisti, ki jezik uporabljajo v socialnih situacijah, ko komunicirajo v tujem jeziku ali ko se odpravijo v okolja, kjer je tuji jezik stalno v uporabi.

Sodobni mediji so omogočili veliko enostavnejši dostop do informacij. Učenje s pomočjo avdio-vizualnih nosilcev informacij in svetovnega spleta ni več rezervirano za posamezne strokovnjake. Poleg tega, da je postala njihova uporaba mnogo enostavnejša, se je povečalo tudi znanje njihove uporabe, tako da jih lahko uporablja skoraj kdorkoli, vključno z izredno velikim deležem anketirancev, ki tako pridobijo več znanja v primerjavi s tistimi, ki teh možnosti ne izkoriščajo. Te medij statistično značilno manj še vedno uporabljajo starejši odrasli.

Izredno močna motivacija za izobraževanje je tudi potreba po znanju, ki se pojavi na posameznih delovnih mestih. S povečanjem mednarodnega sodelovanja po vstopu v Evropsko unijo in na pragu predsedovanja Uniji je znanje jezika še toliko pomembnejše. Znanje v tem primeru pripomore tudi k poslovni uspešnosti. Kot pri preostalih socialnih stikih postane tudi pri poslovnih kontaktih znanje jezika eno od sredstev, ki omogoča dvig komunikacije na višjo raven. S samo uporabo, recimo pripravi pred poslovnimi sestanki, pisanjem poročil in podobno, pa se dviguje tudi raven znanja jezika. Tečajniki z višjo izobrazbo so na teh področjih aktivnejši. V pridobljenem znanju

Znotraj posameznih sklopov so posebno zanimive naslednje ugotovitve. Tečajniki, ki pogosto gledajo tuje filme brez podnapisov, so pomembno uspešnejši na testih znanja ($r_s = 0,620$), medtem ko tečajniki, ki gledajo filme s podnapisi, podobno visokih rezultatov ne dosegajo ($r_s = 0,134$). Tečajniki, ki se pogovarjajo v tujem jeziku, obiskujejo prijatelje, ki so tujci, ali sprejemajo na obisk prijatelje, ki so tujci, dosegajo visoke rezultate na testu znanja ($p > 0,600$), medtem ko tečajniki, ki le preživljajo počitnice v tujini, statistično značilno ne dosegajo boljših rezultatov ($r_s = 0,278$). Prve tri navedbe nakazujejo na aktivno interakcijo tečajnikov s tujci, kar zahteva uporabo jezika, medtem ko preživljanje počitnic v tujini s tem ni nujno povezano. Na počitnice se namreč odpravljamo s prijatelji ali družino, tako tudi komunikacija večino časa poteka v maternem jeziku, kar ne pripomore k izboljšanju znanja tujega jezika.

in to skupino se tako kaže močna povezava. Medtem ko na splošno tečajniki z višjo izobrazbo niso uspešnejši od tistih z nižjo, pa se tisti z višjo izobrazbo v nekaterih oblikah neformalnega izobraževanja, kot navedeno v prejšnjem odstavku, več izobražujejo. Druge razlike smo ugotovili predvsem pri obsegu branja, pogovarjanja in komuniciranja v tujem jeziku. Tudi po starosti se pojavljajo pomembne razlike, ki jih je treba upoštevati pri spodbujanju odraslih k neformalnemu izobraževanju. Starejši odrasli imajo tako večje težave s potovanji v tujino, poslušanjem in prepevanjem tujejezične glasbe in branjem v tujem jeziku. Na hitrost učenja imajo različne oblike neformalnega izobraževanja pomemben vpliv. Odrasli, ki se pogosteje neformalno izobražujejo, dosegajo boljše rezultate v znanju v primerjavi s tistimi, ki se izobražujejo zgolj na jezikovnem tečaju. Uporaba znanja v osebni praksi udeležencem prinaša več možnosti za utrjevanje znanja, s tem pa pospešuje procese pomnjenja. Poznavanje najučinkovitejših načinov za prenos znanja v prakso lahko močno pospeši hitrost učenja odraslih. Zato jih moramo postaviti v središče procesa učenja s prilagajanjem tečaja njihovim individualnim potrebam. Rezultati raziskave so pomembni za učitelje, ki poučujejo odrasle, ter za pripravljavce programov za odrasle. Njeno jasno sporočilo je, da je treba odrasle bolj spodbujati k neformalnemu izobraževanju. Raziskava tudi potrjuje dognanja Alena Thomasa, ki je ugotovila, da ljudje ubirajo različne poti za doseganje želenega znanja, dodatna podpora andragoških ustanov k temu njihovem neformalnemu izobraževanju pa jim pomaga, da ne zaidejo s poti in s tem po nepotrebem ne izgubljajo dragocenega časa (Kranjc, 2000: 48). Prav tako bi bilo treba še pogosteje v proces izobraževanja vključiti aktivne oblike učenja. V prihodnje bi bilo učinkovito organizirati neformalne skupine poleg tečaja, v katerih bi odrasle spodbujali k aktivnostim, kot so na primer: udeleževanje dogodkov, ki potekajo v tujem jeziku, ogled

filmov v tujem jeziku, prepevanje glasbe v tujem jeziku, razpravljanje o tujejezičnih knjigah, klepet ali dopisovanje s tujci ... Prav tako bi bilo učinkovito k temu jih spodbujati z domačimi nalogami. Z njimi bi lahko spodbujali uporabo tujih strani na svetovnem spletu ali pa bi k uporabi tujega jezika spodbujali z obiskom restavracije, kjer z natakarjem ne smejo spregovoriti v slovenskem jeziku. Tudi to je poročstvo, da se bo pridobljeno znanje lahko uporabilo in prišlo do veljave v stiku z drugimi ljudmi in stvarnostjo (Kranjc, 2000: 50).

Tako bomo dosegli, da bo proces učenja še učinkovitejši, kar pomeni, da bomo dosegali boljše rezultate v krajšem času. Prav tako so dognanja pomembna za odrasle, ki so vpeti v oblike neformalnega izobraževanja, saj lahko s pridobljenim znanjem precej skrajšajo čas učenja in povečajo učinkovitost svojega izobraževanja.

Raziskava potrjuje tudi spremembe v paradigmi izobraževanja v informacijski družbi, ki sta jih ugotovila že Beck (1996, v Kranjc, 2007) in Nezel (2000, v Kranjc, 2007). Tako potrjuje, da je uspešnejše fleksibilno neformalno izobraževanje, ki ga sestavljajo neposredne razmere: življenjske in delovne situacije. Nova paradigma izobraževanja posameznika ne omejuje s predpisanim številom ur ali metodami, temveč priznava vsako pot do znanja, ki je učinkovita.

LITERATURA

- Beck, U. (1996). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Bjornavold, J. (2000). *Makin learning visible: identification, assesment and recognition of non-formal learning in Europe*. European Centre for Development of Vocational Training. Luxembourg: Office Publications of the European Communities.
- Colleta, N. J. (1996). »Formal, Nonformal, and Informal Education«. V: A. C. Tuijnman, *International encyclopedia of adult education and training*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon.
- Devjak, T. (2007). »Vizija Centra za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje: formalno, neformalno in priložnostno učenje v procesu vseživljenjskega

- učenja pedagoških delavcev«. V T. Devjak, in P. Zgaga (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 119–137.
- English, L. M. (2005). *International Encyclopedia of Adult education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gornik, J. (2005). *Delovno gradivo Društva mladinski ceh s partnerji Uradam za mladino RS*. Ljubljana: Društvo mladinski ceh.
- Jarvis, P. (1990). *An international Dictionary of Adult and Continuing Education*. London, New York: Routledge.
- Kranjc, A. (2007). »Nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja«. *Andragoška spoznanja*, Ljubljana, 13(4): 10–27.
- Kranjc, A. (2000). »Spontano individualno izobraževanje: nekatera teoretična izhodišča«. *Andragoška spoznanja*, 6(3): 48–51.
- Kranjc, A. (1996). »Kakšno znanje potrebuje sodobni človek«. *Andragoška spoznanja*, Ljubljana, 2(3): 5–10.
- Knowles, M. (1972). *The modern Practice of Adult Education*. London: Association Press.
- Muller, H. (1965). *Teaching and learning in adult education*. New York: Macmillan. 41–66.
- Muršak, J. (2006). »Kaj storiti z učinki informalnega učenja«. *Sodobna pedagogika*, 57(3): 10–27.
- Pevc Grm, S. (2006). *Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju: metodološki priročnik*. Ljubljana: CPI, Center za poklicno izobraževanje.
- Rečnik, F. (ur.). (2004). *Pedagoško-andragoško usposabljanje: priročnik za usposabljanje izobraževalcev (mentorjev, inštruktorjev, trenerjev, ...)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rogers, A. (2005). *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* Boston (MA): Springer.
- Zorko Mencin, D. (2003). »Kakovostno jezikovno izobraževanje v organizacijah«. *Andragoška spoznanja*, Ljubljana, 9(1): 71–78.

*Na gospodarski zbornici smo se pogovarjali
z njenim generalnim direktorjem Samom Hribarjem Miličem*

KAJ ZAHTEVA PRESTRUKTURIRANJE GOSPODARSTVA?

Kako daleč smo po vaši oceni v prestrukturiranju gospodarstva v Sloveniji?

Smo v fazi sprememb. Vstopamo v inovacijsko družbo, kjer pridnost ni več dovolj. Tehnološki preboj je tisti, ki nam edini lahko zagotovi dolgoročno globalno konkurenčnost. Potrebujemo razvojne politike podjetij in države, s katerimi se bo povprečna produktivnost slovenskega gospodarstva s 35 tisoč evrov dodane vrednosti na zaposlenega povečala na 70 tisoč evrov. Zato so nujne strukturne reforme. Potrebna so večja vlaganja v raziskave in razvoj, v znanje in izobraževanje, tesno povezovanje med razvojno-raziskovalno sfero in gospodarstvom in seveda država, ki bo s svojimi instrumenti in ukrepi zagotovila razvojno usmerjeno poslovno okolje, to pa bo podjetjem omogočalo dolgoročno konkurenčno sposobnost in uspešnost tako na domačem kot na širšem globalnem trgu.

Pogoj za nujno prestrukturiranje gospodarstva je seveda tudi uvedba bolj fleksibilnega trga dela za ohranitev zaposlenih v podjetjih in lažjega dostopa do potrebne delovne sile. Varna prožnost, ki jo zagovarjamo, bo na dolgi rok omogočila dolgotrajno socialno varnost zaposlenih.

Kaj ovira prestrukturiranje gospodarstva?

Protikrizni ukrepi, razvojni proračun 2010-2011, izhodna strategija, pa tudi sprejeti zakon o minimalni plači dejansko kažejo na to, da država



v tem trenutku še vedno stavi na socialne reforme bistveno bolj kot na razvojne naložbe. Prednostno se torej sprejemajo politike in ukrepi v smeri prerazporejanja in večanja pravic, zapostavljajo in ne presojujejo pa se učinki teh ukrepov na konkurenčnost in trajnostni razvoj. Zanimarjamo dejstvo, da je najboljša socialna politika razvojna politika, ki gradi na naložbah v razvoj ljudi, odnosov in tehnologij.

V Sloveniji v razvojne namene vlagamo le dobrih 500 milijonov evrov (cca 1,60 odstotka BDP). Od teh 500 milijonov jih država zagoto-

vi dobrih 200, 250 milijonov zagotovi 50 najuspešnejših slovenskih podjetij, preostalih 50 milijonov pa vsi drugi. Če k temu dodamo še birokratske ovire, predrago in premalo učinkovito državo, rigidnost sistema, pomanjkanje finančnih sredstev, likvidnostni krč, težave z neprepoznavnostjo na mednarodnih trgih, postanejo naši problemi pri prestrukturiranju več kot očitni.

Ali to zahteva tudi spreminjanje človeškega kapitala?

Za uspešno prestrukturiranje je seveda treba usposobiti tudi človeški kapital, spremeniti kompetentnost zaposlenih. Nujna so vlaganja v znanje, izobraževanje, spremeniti je treba tudi miselnost. Ni pravica imeti zaposlitev, delovno mesto, temveč imeti delo. Nujno moramo okrečiti podjetniškega duha, ki ga označuje pravica do drugačnosti, inovativnosti, do posebnosti in ne nazadnje tudi pravica do poraza. Noben uspeh ni zaznamovan le z vzponom, najtrdnjši uspehi so tisti, ki so zaznamovani tudi s padci in neuspehi. Izhajajoč iz tega, da zasluge za uspeh – kar je sicer zelo razširjena človeška lastnost – zelo radi pripisujemo sebi, za neuspeh pa iščemo krivce drugje, bomo morali poleg nagrajevanja izjemnosti na različnih področjih spremeniti tudi naš odnos do odličnosti. Le popolno aktiviranje intelektualnega in tehnološkega vrha našega naroda lahko pripelje do izjemnosti oziroma preseganja povprečja v evropskem prostoru.

Brezposelnost narašča. Ali je to dobro ali slabo znamenje za prestrukturiranje gospodarstva? Je to odraz modernizacije proizvodnje, napredka ali posledica napak in slabega vodenja?

Poleg absolutnega števila brezposelnih postaja vse večji problem strukturna brezposelnost. Posebej v nastali vrzeli med številom brezposelnih, ki so izgubili delo zaradi zmanjševanja števila zaposlenih v podjetjih, stečajev, prestrukturiranja na eni strani, ter številom stro-

kovnjakov, ki jih gospodarstvo nujno potrebuje, pa jih primanjkuje, na drugi. Brezposelnost je posledica razvoja v podjetjih in našega razvojnega modela, ki, preprosto povedano, ne generira dovolj novih delovnih mest.

Vidite rešitev v zviševanju najnižjih plač ali kje drugje, denimo v izobraževanju neizobraževanega, funkcionalno nepismenega prebivalstva? Se vam zdijo ti delavci v prihodnje še zaposljivi?

Rešitev v tem trenutku zagotovo ni v zviševanju plač. Res je, da so neto plače prenizke za dostojno preživetje, vendar so z vidika konkurenčnosti stroški dela že zdaj previsoki. To je posledica razvojnega zaostajanja, ker z nizko povprečnimi (pol)izdelki brez blagovnih znamk konkuriramo državam, kjer je cena dela bistveno nižja kot pri nas. V razvojnem smislu za primerljivimi evropskimi državami zaostajamo za 10 do 15 let. Če samo pogledamo mobilni telefon, proizvod, katerega prodaja je v zadnjem desetletju narasla s svetlobno hitrostjo. V mobilniku je približno 80 odstotkov komponent, ki pomenijo 20 odstotkov končne cene izdelka, in 20 odstotkov takih komponent, ki pomenijo 80 odstotkov končne cene izdelka. Devetdeset odstotkov slovenskega gospodarstva je doslej delalo na ravni tistih 80 odstotkov, ki pomenijo 20 odstotkov končne cene. V prihodnje bomo še v tem segmentu predragi, razvoja pa imamo premalo. Dvig plač brez vzporednih sistemskih razvojnih instrumentov in razbremenitve gospodarstva bo za velik del podjetij pomenil resno grožnjo prenehanja delovanja, ne le priložnost ali prisilo za postopno prestrukturiranje. Poleg vlaganja v ljudi, njihove kompetence, bomo morali podjetja in posameznike razbremeniti pri davkih, če bomo hoteli zagotoviti nova delovna mesta.

Kje vidite rešitev iz gospodarske krize?

Podjetja bodo morala več vlagati v razvoj, trženje, blagovne znamke in v ljudi. Brez razvoja ne bodo obstala.

Država mora sprejeti novo paradigmo vitke, učinkovite državne uprave, ki bo zagotovila konkurenčno, finančno, normativno, poslovno in družbeno okolje. Zagotoviti mora učinkovito porabo in investiranje lastnih sredstev in sredstev EU, podporo pri vstopanju na tuje trge, varovanje dogovorjenih pogojev poslovanja, fleksibilen in mobilni trg dela in znanja in, ne nazadnje, motiviranost in mobilnost razvojno-raziskovalne sfere iz znanosti za vključevanje v skupne razvojne projekte gospodarstva. Posamezniki pa bodo morali prevzeti večjo odgovornost za svojo prihodnost – z vlaganjem v izobrazbo, varčevanjem in podjetništvom.

Lahko rešimo gospodarsko krizo na podlagi starih vrednot, ki so nas v krizo potisnile?

Prebroditi krizo s starimi vrednotami nikakor ne bo obrodilo sadov. Kriza, ki nas je sicer zelo globoko prizadela, je namreč predvsem razkri-la naše slabosti. Zlasti, da imamo nizko dodano vrednost na zaposlenega, da naše gospodarstvo in celotna družba slonita na izvozu, da večino našega izvoza sestavljajo izdelki, ki jih dobavljamo končnemu proizvajalcu, ki nam določa pogoje in ceno glede na vse težje razmere in vse večjo konkurenco, in da imamo drago in premalo učinkovito javno upravo.

Zato smo na GZS pripravili nabor predlogov ukrepov za premostitev krize, ki smo jih vladi in socialnim partnerjem predstavili ob različnih priložnostih.

Nove vrednote bodo seveda še naprej temeljile na socialni vzdržnosti, konsenzu med socialnimi partnerji in socialnem partnerstvu. Vendar pa bodo pogoji, ki jih postavlja globalizacija, ključno vplivali na naše vrednote. Stalnost zaposlitve bo vse redkejša, menjava

dela in poklica pa sestavni del življenja vsakega posameznika. Ustvarjalnost, spreminjanje, podjetnost in samoiniciativnost bodo ključno vplivali na našo prihodnost.

Katere probleme ste pri vas zaznali pri zaposlovanju in zaposlenih?

Imamo nerazrešeno vrzel na trgu dela. Ob vsak dan večjem številu brezposelnih primanjkuje na tisoče visoko izobraženih, specializiranih strokovnjakov, ki bi bili sposobni uporabljati nove tehnologije za razvoj novih dosežkov. Primanjkuje kvalificiranih delavcev v kovinski industriji, gradbeniških poklicih ... Vse to je posledica rigidnosti v izobraževalnem sistemu, stigmatizaciji posameznih poklicev in odsotnosti vseživljenjskega učenja, ki je še vedno le koncept, ne pa prevladujoča praksa.

Menite, da smo Slovenke in Slovenci dovolj ambiciozni, samozavestni in pripravljeni na korak v prihodnost?

Že šolski sistem preveč temelji na pridnosti in ubogljivosti, premalo pa spodbujamo inovativnost, ustvarjalnost in drugačnost. Posledica je premajhna podjetniška aktivnost in pripravljenost na tveganje. Preveč pričakujemo od države, razlike so nezaželene. Slovenci smo sicer zelo ambiciozni in samozavestni, vendar pa v slovenski družbi trenutno vlada veliko nezaupanje. Nezaupanje v ustanove, banke, poslovne partnerje. Ni zaupanja med socialnimi partnerji in ni zaupanja v ljudi in med ljudmi, v dano besedo, pogodbo, v načrte, pojasnila. Hkrati s spremembami in reformami, ki jih potrebujemo, bomo morali spremeniti tudi vse tisto v naših odnosih, kar nas je v zadnjih petih letih potisnilo v brezno nezaupanja.

GOLEMAN, Daniel:
SOCIALNA INTELIGENCA

Ljubljana, Mladinska knjiga, 2010

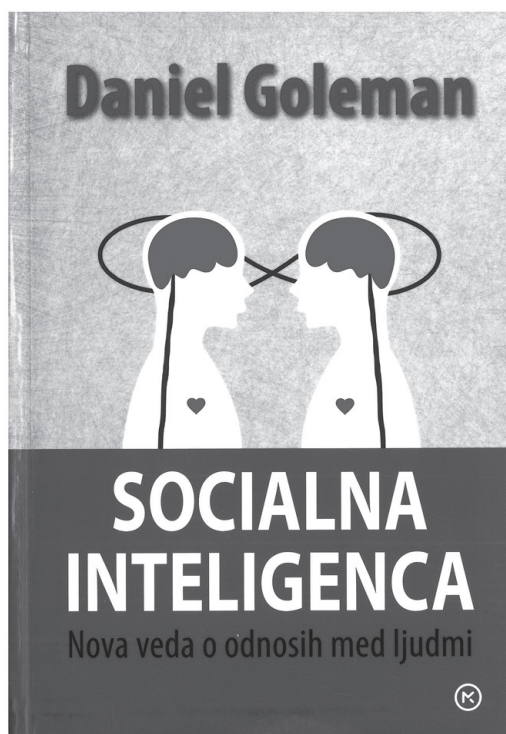
Daniel Goleman je svetovno znani pisec knjig o čustveni inteligenci. Tokrat predstavljamo njegovo delo »Social intelligence« iz leta 2006, ki je z naslovom »Socialna inteligenca« pred kratkim izšla tudi pri nas pri ljubljanski Mladinski knjigi.

Socialna inteligenca je znanstvena disciplina, ki preučuje delovanje družbe ter raziskuje zmožnost povzemanja pravil in meril, ki omogočajo ustrezno vedenje posameznikov v določeni družbeni situaciji, ter zakonitosti komunikacije in medosebnih odnosov, empatijo, sinhronost, skrb. Zakaj se je razvila? Ker so socialne sposobnosti ključne za človekovo preživetje.

Avtor je knjigo podnaslovil z »Nova veda o odnosih med ljudmi«. V njej odstira najnovejša odkritja nevroznanosti v zvezi z dogajanjem v človeških možganih pri medosebnem komuniciranju in medosebnih odnosih. Avtor novo teorijo o socialni inteligenci naveže na svoja dozrajšnja spoznanja o čustveni inteligenci, saj uvodoma pravi, da se ob naših odnosih z drugimi v naših možganih dogajajo čustvene medsebojne izmenjave, ki vplivajo na naše biološke sisteme in organe in imajo zato daljnosežne posledice za naše zdravje – kako lahko dobri odnosi s pomočjo hormonov, ki se sproščajo na podlagi čustvenih odzivov, ugodno vplivajo na zdravje, slabi pa telesu škodujejo in dolgoročno vodijo v slabitev zdravja. Knjigo poleg uvoda, epiloga in bogatih opomb sestavlja šest poglavij.

V prvem z naslovom »Vključeni, da bi povezovali« avtor pojasni pomen čustev in njihov

vpliv na medosebno komuniciranje. Posebej poudari vlogo empatije. Ugotavlja, da ljudje drug od drugega prevzemamo čustvena stanja (npr. v množici se predamo strahu in paniki drugih). Ko s pomočjo empatije čutimo z drugo osebo, naše misli in čustva tečejo po enakih poteh kot pri drugi osebi, ugotavljajo sodobni nevroznanstveniki. Ob srečanju z nekom, ki je v stiski, se v naših možganih sprožijo enaki krogotoki in pride do resonance, ki je podlaga za sočutje. Ugotovili so, da imamo ljudje moč-



no biološko nagnjenost k prijaznosti, sodelovanju, sočutju, skrbi in ljubezni.

Drugi del knjige »Pretrgane vezi« avtor nameni obravnavi »jaz-ono« odnosov – ko drug drugega ne obravnavamo kot osebe, ampak kot predmete, »jaz-ti« odnosov, nadalje se posveti razlagi vzrokov za bolečino ob zavrnitvi, katere temelj je zakoreninjen v primarnem strahu pred izgubo pripadnosti skupini, kar je bilo včasih ključno za preživetje. Znanstveniki ugotavljajo, da pomanjkanje empatije lahko pri ljudeh vodi v kruta dejanja. Avtor obravnava tudi moteno in socialno neuskaljeno ravnanje pri narcisoidnih in psihopatskih osebah, kar podkrepi z znanstvenimi dokazi o tem, da avtisti ne morejo biti empatični. Če empatije nismo sposobni, imamo težave pri izražanju ljubezni, naklonjenosti in sodelovanju. Avtisti, ki so brez empatije, druge doživljajo podobno kot predmete.

V tretjem delu knjige »Prirojeno in privzgojeno« avtor med drugim predstavi spoznanja ameriškega razvojnega psihologa Kaganova o razmerju med okoljskimi in genetskimi vplivi na razvoj osebnosti posameznika. Ugotovitve kažejo, da so za nenehno spreminjanje možganov pomembni odnosi; življenjske izkušnje imajo to moč, da vplivajo na genetske pogojenosti našega razvoja in posledično vedenja. Odnosi odločajo, kateri nevroni se bodo ohranili v možganih in kateri se bodo kot presežek izgubili. Sodobne ugotovitve nevroznanstvenikov potrjujejo, da se nevroni prav tako kot druge celice tvorijo vse življenje, torej se možgani nenehno preoblikujejo.

Četrty del knjige je avtor namenil ljubezni, ki je po razlagah nevroznanosti povezana s tremi možganskimi živčnimi mrežji (mrežja za navezanost, skrb in spolnost). Ta mrežja določajo, pri kom iščemo podporo, katerim ljudem pomagamo in skrbimo zanje in s kom se spustimo v spolno razmerje. Znotraj tega spregovori avtor o živčni podlagi za spogledovanje, navezovanje, ljubezen, poželenje in sočutje.

Peti del knjige »Zdrave zveze« prinaša spoznanja o vplivih količine in kakovosti odno-

sov ter medosebnih vezi na zdravje, seveda ob upoštevanju tudi vseh drugih dejavnikov tveganja. Študije kažejo, da so v starosti ljudje še živahnim družabnim življenjem bolj mlado-stni in kognitivno sposobnejši in prožnejši kot osamljeni posamezniki. Skrajna vznemirjenost, jeza, žalost, pa tudi dolgočasje zamegljijo kognitivne sposobnosti možganov.

S šestim delom z naslovom »Družbena posledica« avtor končuje svojo knjigo in v tem poglavju vzpostavi most med znanstvenimi spoznanji in konkretnimi ravnanji, ki lahko izboljšajo družbo. Ob tem razišče vpliv stresa na našo kognitivno učinkovitost, nadalje poudari pomen stila vodenja, pomen motivatorjev prevzgoje, povezanih skupnosti, splošnega vzdušja v inštitucijah in šolah in posebej omeni pomen odpuščanja. Zaključki z mislimi, da je v življenju tisto, kar šteje, veliko zadovoljujočih odnosov (npr. s prijatelji, sorodniki, partnerji, otroci, sodelavci ...) in ne npr. bogastvo. Avtor pravi, da so uglašeni odnosi z drugimi kot čustveni vitamini, ki nas vsak dan krepijo in nam polepšajo in osmislijo življenje. Poglobljeno razumevanje socialne inteligence in socialnih možganov posledično učinkuje ne samo na bolj zadovoljujoče in srečnejše bivanje posameznikov, ampak tudi na boljše delovanje družbenih institucij in širše same družbe. Zato avtor predlaga, da temeljito razmislimo o tem, kako ravnati drug z drugim. Koristno bi bilo, da bi se tisti, ki upravljajo družbo – npr. ekonomisti, politiki idr. – povezali v širših družbenih prizadevanjih za optimalno delovanje, skladno z zakonitostmi socialne inteligence, in s tem posledično izboljšali odnose v javnih in zasebnih inštitucijah, povečali učno in delovno učinkovitost, okrepili družbeno varnost in dolgotrajno zdravje – ker ne nazadnje bolj izobraženi, bolj zadovoljni in bolj zdravi posamezniki največ pripomorejo k stabilnosti gospodarstva. Življenjski elan se oplaja v ljubečih vezeh. Torej? Nova znanost o socialni inteligenci, ki jo odstira Daniel Goleman v obravnavani knjigi, je človeštvu lahko spodbuda za premostitev prepadov medsebojnega nerazumevanja.

JURE 2010 (Junior Researchers of EARLI)

CONNECTING DIVERSE PERSPECTIVES ON LEARNING AND INSTRUCTION: A CONFERENCE OF SYNERGY

Čas: 19.–22. julij 2010

Kraj: Frankfurt na Majni, Nemčija

Organizator: Junior Researchers of EARLI

Komu je konferenca namenjena: mladim raziskovalcem, ki jim ponuja možnost, da vzpostavijo mednarodne stike z drugimi mladimi raziskovalci z istega znanstvenega področja

Več informacij na naslovu: <http://www.earli-jure2010.org/>

ECER 2010 – The European Conference on Educational Research 2010

EDUCATION AND CULTURAL CHANGE

Čas: 25.–27. avgust 2010

Kraj: Helsinki, Finska

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

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

Letna konferenca ATEE

RESPONSIBILITY, CHALLENGE AND SUPPORT IN TEACHERS LIFE-LONG DEVELOPMENT

Čas: 26.–30. avgust 2010

Kraj: Budimpešta, Madžarska

Organizator: Association for Teacher Education in Europe (ATEE)

Teme konference: kako lahko poteka učiteljev vseživljenjski strokovni razvoj; kateri programi so lahko učiteljem v pomoč pri njihovem strokovnem razvoju; s katerimi izzivi se danes srečujejo učitelji v Evropi; razmislek o vlogi temeljnega in nadaljnega izobraževanja učiteljev; izgorevanje pri učiteljskem poklicu; raziskovanje na področju izobraževanja učiteljev itd.

Več informacij na naslovu: <http://www.eaea.org/events.php?aid=17447&d=2010-08>

Mednarodna znanstvena konferenca

VASPITANJE ZA HUMANE ODNOSE – PROBLEMI I PERSPEKTIVE

Čas: 17. in 18. september 2010

Kraj: Niš, Srbija

Organizatorja: Center za pedagoško raziskovanje in Oddelek za pedagogiko
Filozofske fakultete v Nišu

Teme konference: vzgoja za človeške odnose v kontekstu sodobnih družbenih sprememb; humanizacija odnosov v vzgojno-izobraževalnih organizacijah; humanizacija odnosov v družini; metodika vzgoje za ustrezne človeške odnose; vseživljenjsko izobraževanje – izhodišče za razvoj človeških odnosov; inkluzivno izobraževanje; humanizem in mediji

Več informacij na naslovu: www.filfak.ni.ac.rs.

2010 International Conference on Educational and Information Technology

ICEIT 2010

Čas: 17.–19. september 2010

Kraj: Čongking, Kitajska

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

6. evropska raziskovalna konferenca ESREA

ADULT LEARNING IN EUROPE – UNDERSTANDING DIVERSE MEANINGS AND CONTEXTS

Čas: 23.–26. september 2010

Kraj: Linköping, Švedska

Organizatorja: ESREA in Univerza Linköping

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

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

Prva konferenca ESREA Network on Education and Learning of Older Adults (ELOA)

DEMOGRAPHIC CHANGE AND THE EDUCATION OF OLDER ADULTS

Čas: 7.–9. oktober 2010

Kraj: München, Nemčija

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

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

Datum oddaje povzetkov: 5. april 2010

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

TARC International Conference on Learning & Teaching 2010

EMERGING TRENDS IN HIGHER EDUCATION LEARNING AND TEACHING

Čas: 18.–19. oktober 2010

Kraj: Petaling Džaja, Malezija

Organizator: Tunku Abdul Rahman College

Več informacij na naslovu: <http://www.tarc.edu.my>

THIRD International conference on argumentation, rhetoric, debate and the pedagogy of empowerment / Mednarodna konferenca o argumentaciji, retoriki, debati in pedagogiki podeljevanja moči

THINKING AND SPEAKING A BETTER WORLD / MISLITI IN GOVORITI BOLJŠI SVET

Čas: 22.–24. oktober 2010

Kraj: Maribor, Slovenija

Organizatorji: Oddelek za filozofijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija; World Debate Institute (University of Vermont USA) / Svetovni debatni inštitut na Univerzi v Vermontu, ZDA in ZIP (Za in proti, zavod za kulturo dialoga)

Komu je konferenca namenjena: konferenca bo združila strokovnjake in strokovnjakinje za argumentacijo in retoriko, učitelje in učiteljice, mentorje in mentorice debatnih klubov ter organizatorje lokalnih, nacionalnih in mednarodnih debatnih mrež, ki bodo v živahnih razpravah izmenjevali mnenja o kritičnem mišljenju in zagovorniškem diskurzu kot metodah poučevanja kakor tudi o širših problemih uporabe argumentacije, retorike in debate.

Teme konference: argumentacija in retorika; debata; kritično mišljenje / pedagogika podeljevanja moči

Datum oddaje povzetkov: 5. april 2010

Več informacij na naslovu: <http://debate.uvm.edu/debateblog/better/Welcome.html>

Blog z zadnjimi novicami: <http://betterworldconference.blogspot.com/>

ICERI2010 (International Conference of Education, Research and Innovation)

Čas: 15.–17. november 2010

Kraj: Madrid, Španija

Organizator: International Association of Technology, Education and Development

Teme konference: globalni vplivi v izobraževanju in raziskovanju

Cilj konference: spodbujati mednarodno sodelovanje na različnih področjih izobraževanja in med različnimi disciplinami

Datum oddaje povzetkov: 15. julij 2010

Več informacij na naslovu: <http://www.iceri2010.org/>

SPLOŠNA NAČELA

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

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

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

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

PISANJE PRISPEVKOV

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

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

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

Reference. Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran (Jereb, 1991: 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

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

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.

c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji. V Medvešč (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

Povzetek. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 10 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku pa nam pošljite ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega s ključnimi besedami. Povzetek v angleškem jeziku opremito z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: Zoran Jelenc, Ph.D.: Non- Formal Education in Organisation)

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

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

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

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

