

ISSN 1318 - 5160  
UDK 374.7

OHK - Pedagogika in andragogika  
Per  
ANDRAGOŠKA SPOZNANJA  
1997 /3

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF

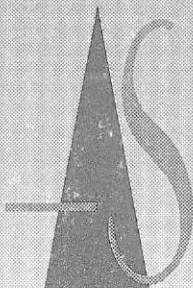
/3

374.7



46199700003,1

COBISS



# ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

*Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih*

**1**

**1997**

Kurikulum

K teoriji brezposelnosti mladih

Kaj napravi manj izobražene  
odrasle drugačne?

Raziskovanje uspešnosti

Raziskovanje izobraževanja odraslih  
v Sloveniji

## IMPRÉSUM

---

Ustanovitelj **Andragoško društvo Slovenije**

Izdaja **Gospodarski vestnik, založniška skupina, d. d.**  
Ljubljana, Dunajska 5, Direktor Slobodan Sibinčič •  
Glavni urednik Jože Petrovčič • Odgovorna urednica  
založbe Vida Šibenik

Glavna urednica revije **ANDRAGOŠKA SPOZNANJA/**  
*Editor in Chief:* dr. **Ana Krajnc**

Odgovorna urednica/*Editor:* **Daniela Brečko**

Oblikovna zasnova ovitka/*Design:* **Marko Apih**

Tehnični urednik in oblikovalec/*Technical Editor:*  
**Milan Turel**

Uredniški odbor/*Editorial Board:*

mag. **Milena Ažman**, mag. **Jordan Berginc**,  
mag. **Melita Cimerman**, mag. **Nada Češnovar**,  
mag. **Jožko Čuk**, **Jasna Dominko-Baloh**, dr. **Zoran Jelenc**,  
dr. **Janez Jereb**, **Božo Kočevar**, mag. **Jože Miklavc**,  
mag. **Vida Mohorčič-Špolar**, **Sašo Niklanovič**,  
dr. **Danica Purg**, dr. **Dimitrij Rupel**, dr. **Ivan Svetlik**,  
dr. **Pavle Zgaga**

Mednarodni sodelavci/*International contributors:*  
**Pavel Hartel** – Karlova univerza v Pragi; **Liam Carey** –  
St. Patrick Collège, Irska; **Paolo Federighi** – Univerza  
Firence; **Peter Jarvis** – Univerza Surrey;  
**Jost Reischmann** – Univerza Bamberg, Nemčija

Oglasi/*Marketing:* **Alenka Černe**  
telefon: **061/133-81-26, 133-81-32 in 133-01-27**

Naslov uredništva/*Address of the Editorial Office:*  
**Gospodarski vestnik**, založniška skupina, d. d.,  
Ljubljana, Dunajska 5, p. p. 271-V, tel.: **061/133-81-26,**  
**133-81-32 in 133-01-27**, faks **061/132-41-87**

Naročnina: **Barbara Zibelnik**, telefon **061/132-11-84**  
Žiro račun/*Current Account:* 50100-603-41495

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,  
posamezen izvod je **1.400 SIT**. Letna naročnina  
za redne naročnike je **4.800 SIT**, za študente **3.400 SIT**.

Tisk: **Tiskarna LJUBLJANA**, Ljubljana

Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95  
z dne 20. 2. 1995 se revija šteje med grafične izdelke iz  
13. točke tarifne številke 3 zakona o prometnem davku,  
po katerem se plačuje 5-odstotni prometni davek.

Prometni davek je vračunan v ceno revije.

---

# PRIHODNOST USTVARJAMO LJUDJE



R 3/97

Cilj vseživljenjskega učenja je usposobiti ljudi, da bodo soustvarjali takšno prihodnost, kakršno si želijo zase in za svoje otroke. Toda, ali dosedanja praksa res izpolnjuje to poslanstvo? Večinoma razmišljamo, kaj bi lahko z izobraževanjem pridobili, le redkokdaj pa pri tem pomislimo, kakšno prihodnost zares hočemo in želimo.

Mednarodna konkurenčnost, ustvarjanje informacijske družbe in zagotavljanje usposobljene delovne sile so ponavadi aktualne in resnične potrebe izobraževanja odraslih, ki jih sprejemamo molče, brez vprašanj. Prav tako sprejmemo kot neizpodbitno dejstvo spoznanje, da je poglobitveni namen izobraževanja brezposelnih omogočiti brezposelnim ponovno zaposlitev in jih usposobiti, da si najdejo drugo delo. Delo v današnji družbi je največja vrednota in zdi se, da sta ji naše življenje in smisel bivanja podrejena.

Če pogledamo v zakulisje državnega financiranja, ugotovimo, da večino denarja vlagamo v projekte za izboljšanje tehnologije. In kaj smo dosegli? Neskončno stresne in dolge delovne dni, zaradi katerih smo prikrajšani za nove in spodbudnejše socialne odnose. Sprijaznili smo se z okoljem, v katerem prevladuje ostro tekmovanje, in si neutrudno prizadevamo za še večjo učinkovitost, večji dobiček. Živimo v družbi, ki zmagovalce bogato nagrajuje, poraženecem pa odvzema družbene in kulturne privilegije. Skladno s prevladujočo ideologijo porabniške družbe ustvarjamo čedalje popolnejše tehnologije, v tej luči podpiramo znanost in pospešujemo raziskave. In pri tem se nikoli prav zares ne vprašamo, ali je to prihodnost, ki si jo želimo, ali je to prihodnost, ki smo jo namenili prihodnjim generacijam?

Bilo bi v nasprotju s človeškim dostojanstvom, če bi dovolili, da se ves razvoj usmeri le v zadovoljevanje političnih in ekonomskih interesov. Ali ni že čas, da v informacijski družbi in družbi tekmovalnih odnosov poskrbimo za bolj humane odnose, ki bodo temeljili predvsem na prijateljskem sodelovanju, člove-

## UVODNIK



*Daniela Brečko,*  
odgovorna urednica

ku pa bodo povrnili izgubljen ugled in spoštovanje.

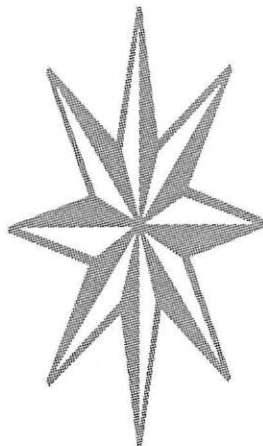
Pri sprejemanju pomembnih odločitev o našem poklicnem življenju bi morali večkrat pomisliti na našo prihodnost, na to, kaj želimo od nje, in na prihodnost naslednjih generacij. Stare vrednote izginjajo, a vendar še vedno povečujemo nenehen lov za kratkoročnimi prednostmi in tako (ne)hote uničujemo možnosti za preživetje naših zanamcev.

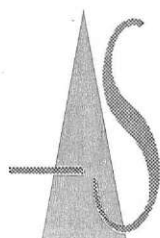
Kaj je lahko torej cilj vseživljenjskega učenja? Ali je morda iskanje ustreznega ravnotežja med temeljnimi človeškimi in delovnimi vrednotami?

Jasno je, da izobraževanje ne more preprečiti sprejemanja napačnih odločitev politikov, gospodarstvenikov, ekonomistov. Po drugi strani pa ne smemo dovoliti, da bi bila funkcija izobraževanja odraslih le odpravljanje napak, ki smo jih storili v preteklosti. Izobraževanje odraslih mora razvijati tudi takšne vrednote, ki bodo ohranjale človekovo dostojanstvo in integriteto. Vrednote izobraževalcev in načrtovalcev izobraževanja odraslih se bodo nedvomno zrcalile tudi v kurikularni prenovi, ki prav zdaj intenzivno poteka v Sloveniji. Ali bo nam uspelo vključiti tudi vrednote, ki bodo spodbujale osebni razvoj odraslih?

Izobraževanje bi nam moralo med različnimi in včasih popolnoma nepričakovanimi izbirami pomagati pri sprejemanju pravih odločitev.

Če se strinjamo z ugotovitvijo, da naj izobraževanje omogoči ljudem lažje in prijaznejše življenje, se kaže tekmovanje med izobraževalnimi institucijami in drugimi organizacijami, ki so si za svojo nalogo naložile skrb za človeka, kot dokaj slaba strategija razvoja. Morali bi preseči ideologijo tekmovalnosti, odnosov zmagovalca-poraženca in razviti kulturo, ki bo temeljila na sodelovanju, na odnosu zmagovalca-zmagovalca. Pri tem bomo več storili za življenje samo, ne le v fizičnem, temveč tudi duhovnem smislu.





ANDRAGOŠKA SPOZNANJA  
Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih  
*Journal of adult education in Slovenia*

## Vsebina:

<i>dr. Robi Kroflič</i>	<b>KURIKULUM</b> <i>Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja</i>	3
<i>mag. Albert Mrgole</i>	<b>K TEORIJI BREZPOSELNOSTI MLADIH</b> <i>Družbeni vidiki problematike mladinske brezposelnosti</i>	13
<i>Andrej Justinek</i>	<b>OSEBNOSTNE LASTNOSTI VOZNIKOV MOTORNIH VOZIL</b> <i>Ali voznikom lahko privzgojimo manjkajoče osebnostne lastnosti, potrebne za skrbno vožnjo?</i>	20
<i>Dušana Findeisen</i>	<b>KAJ NAPRAVI MANJ IZOBRAŽENE ODRASLE DRUGACNE</b> <i>Kultura, ki jo v izobraževanju posredujemo, se razlikuje od kulture manj izobraženih</i>	27
<i>dr. Bogomir Novak</i>	<b>RAZISKOVANJE USPEŠNOSTI</b> <i>Družbena merila za uspeh so zelo raznolika in pestrejša kot kdaj koli poprej</i>	30
<i>Daniela Brečko</i>	<b>AKCIJSKO RAZISKOVANJE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH</b> <i>Akcijsko raziskovanje zahteva sodelovanje vseh vpletenih v izobraževalni proces</i>	36
<i>Bojan Žnidaršič</i>	<b>NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V DEŽELI SUHE ROBE</b> <i>Spodbujanje razvojnih zmogljivosti podeželja</i>	41
<i>dr. Zoran Jelenc</i>	<b>RAZISKOVANJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SLOVENIJI</b> <i>Raziskovalna infrastruktura in financiranje</i>	48

<b>POROČILA, ODMEVI IN OCENE</b>	59
<b>OBRAČAMO KOLEDAR</b>	61
<b>POVZETKI/ABSTRACTS</b>	63



# KURIKULUM

## Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja<sup>1</sup>



### 1. KAJ JE KURIKULUM?

Latinski pojem curriculum pomeni: 1. tek, dirko in 2. krog, mi pa se bomo vprašali, okrog česa dirkamo, ko se sprašujemo po sodobnem pomenu pojma kurikulum.

Med množico definicij pojma kurikulum sem izbral eno aktualnejših, definicijo angleškega teoretika Kellyja:

Kurikulum označimo kot realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa (Kelly, 1989, str. 2) oziroma kot »... celotno racionalno podstat vzgojno-izobraževalnega programa institucije oziroma posameznega učitelja, tiste bolj subtilne dele kurikularnih sprememb in razvoja, ter še posebej tiste predpostavljene principe, ... (ki) pomenijo najpomembnejši del kurikularnih študij.« (prav tam, str. 11)

Če kurikulum označuje na eni strani vzgojno-izobraževalni načrt, na drugi strani pa značilnosti njegove izvedbe, moramo po Kellyju ločiti med uradnim in dejanskim kurikulumom oziroma med načrtovanim in sprejetim kurikulumom: »S pojmom uradni oziroma načrtovani kurikulum označujemo tisto, kar je določeno v izobraževalnem programu, perspektivah itd.; dejanski oziroma sprejeti kurikulum predstavlja realnost učenčevih izkušenj. Razlika med njima je lahko zavestna ali nezavedna ...« (prav tam, str. 12). Kelly pa loči še formalni kurikulum (tisti del, ki zajema čas rednih učnih obveznosti) in neformalni kurikulum (tisti del, ki spada v čas po učnih urah, ob koncu tedna, počitnicami, med aktivnosti v prostem času itd.). Te aktivnosti mnogokrat gledamo kot na »izvenkurikularne aktivnosti«, vendar jih moramo upoštevati, ko načrtujemo ponudbo uradnega kurikulumu (npr. obremenjenost učencev z domačimi nalogami).

Na podlagi navedenih ugotovitev Kelly povzame: »Potrebujemo definicijo, ki nas bo pripeljala 'izza kurikulumu' ali vsaj izza uradnega kurikulumu, ali pa moramo spoznati, da kate-  
rokoli definicijo kurikulumu že sprejmemo,

mora ta zajemati vsaj štiri osnovne dimenzije izobraževalnega načrtovanja in prakse: name-  
ne (cilje) načrtovalcev, procedure, sprejete za izvedbo teh intenc, dejanske izkušnje učencev, ki rezultirajo iz učiteljevih direktnih poskusov, da bi uresničili lastne intence oziroma intence načrtovalcev kurikulumu, in 'skrito' učenje, ki nastaja kot stranski produkt organizacije kurikulumu ter seveda šole.« (prav tam, str. 14)

Pri naši kurikularni prenovi so (bolj ali manj ustrezen) odgovor na vprašanje, zakaj prenoviti šolski sistem, Izhodišča kurikularne pre-  
nove, ki jih je sprejel Nacionalni kurikularni svet.

### 2. SESTAVINE KURIKULUMA

S Kellyjevo definicijo kurikulumu kot »uradnega« in »dejanskega programa« prehajamo že na poskus opredelitve nujnih vsebinskih elementov kurikulumu, ta pa je v mnogočem odvisna od tega, kaj si konkretni načrtovalci kurikulumu predstavljajo pod pojmom vzgoje ter izobraževanja in seveda pod pojmom šolanja ali pouka. Če izhajamo iz predstave, da je vzgojno-izobraževalno dejavnost mogoče v celoti načrtovati, se lahko skoraj povsem zadovoljimo že z eno prvih izpopolnjenih definicij kurikulumu, ki jo je leta 1949 predlagal R. Tyler: »... da mora kurikulum vsebovati štiri elemente, kurikularno načrtovanje pa štiri dimenzije: cilje, vsebino oziroma predmet, metode oziroma procedure in evalvacijo.« (Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction, povzeto po Kelly, 1989, str. 15)

V andragoški literaturi se pri opredeljevanju vsebinskih elementov kurikulumu srečamo s pojmom andragoški ciklus, ki je po Pastuoviću »... domača sopomenka za 'razvoj kurikulumu'.« (Pastuović, 1994, str. 94) Posebnost andragoškega ciklusa je v razmerju do opredeljevanja elementov »šolskega kurikulumu« v tem, da se med sestavne dele kurikulumu uvršča identifikacija izobraževalnih potreb, ki naj

*dr. Robi  
Kroflič,  
asistent na  
Filozofski fakulteti  
v Ljubljani*

<sup>1</sup> Članek je nastal na podlagi predavanja, ki sem ga imel na uvodnem seminarju za člane programskih komisij za izobraževanje odraslih v Ljubljani (Andragoški center RS), 13. in 14. februarja 1997.

Vsak kurikulum (implicitno ali eksplicitno) vsebuje cilje, vsebine, metode oziroma procedure in evalvacijo, tehnike načrtovanja pa se ločijo po tem, iz katerega od navedenih elementov izhajamo pri načrtovanju, ali še preprosteje, ali najprej določimo cilje (in pri tem bolj ali manj upoštevamo izobraževalne potrebe in interese), vsebino (učno snov) ali temeljne procedure oziroma metode poučevanja. Obseg »nacionalnega kurikulumu« pa je odvisen od načelne odločitve o odprti oziroma zaprti strukturi predpisanega kurikulumu.

bi bila izhodišče za določanje drugih elementov kurikulumu (Knowles, 1980, str. 82–119; Krajnc, 1989, str. 20; Pastuović, 1994, str. 77, itn.).

Tehnika določanja omenjenih elementov je odvisna od odločitve o osnovni strategiji načrtovanja kurikulumu, ki definira kurikulum glede na stopnjo strukturiranosti in tehniko načrtovanja.

Glede na stopnjo strukturiranosti kurikulumu ločimo:

- odprti kurikulum, ki se po Šircu omejuje predvsem na »učne cilje, vključno v njihovi sintezi, se pravi na učne, to je izobraževalne in vzgojne učnociljne načrte. V učiteljevi pristojnosti pa ostaja, da tak učnociljni izobraževalni in vzgojni načrt ustrezno prilagodi konkretnim učnosituativnim okoliščinam ...« (Širec, 1983, str. 320); v andragoški literaturi pa odprti kurikulum opredeljujejo kot kurikulum, ki omogoča dinamično sprotno prilagajanje sposobnostim, poprejšnjemu znanju in motivaciji udeleženca (Pastuović, 1994, str. 64), ter kot kurikulum, ki omogoča usklajevanje izobraževalnih interesov treh poglavitnih akterjev v izobraževanju odraslih: družbe, podjetja ali delovne organizacije in posameznika – udeleženca izobraževalnega procesa (prav tam, str. 69; v tej zvezi P. Jarvis uvede pojem pogajalski kurikulum, in sicer kot takšno obliko načrtovanja, ki izhaja iz spoznanja, da se odrasli učijo bolje, če jim omogočimo samonadzor in soodločanje pri izbiri učne vsebine, učnih metod in seveda pri evalvaciji kurikulumu (Jarvis, 1989, str. 26);

• zaprti kurikulum oziroma »teacher proof

*Dober nacionalni kurikulum naj bi bil presek uradnega in dejanskega kurikulumu.*

curriculum«, v katerem se »... učitelju vnaprej natančno določi in predpiše vse stopnje učnega procesa, ne upoštevajoč konkretne učnosituativne okoliščine in iz njih izviraajočo stopnjo učnostorilnostne selektivnosti. Pri zaprtem kurikulumu ... je učitelj v učnem procesu seveda samo še statist.« (Širec, 1983, str. 320; glej tudi Jarvis, 1989, str. 25; Knoll, 1989, str. 29).

Glede na tehniko načrtovanja kurikulumu pa ločimo:

- učno-snovno načrtovanje,
- učno-ciljno načrtovanje,
- procesno-razvojno načrtovanje, ki pomeni posebno obliko učno-ciljnega načrtovanja,
- in še nekatere posebne didaktične ali pragmatične modele načrtovanja, o katerih ne bomo govorili.

### 3. REALNI KURIKULUM IZOBRAŽEVALNE INSTITUCIJE KOT MNOŽICA KURIKULUMOV

Pri Kellyju smo spoznali, da kurikulum pomeni srečanje oziroma presek uradnega (administrativnega) in dejanskega vzgojno-izobraževalnega programa, od upoštevanja tega dejstva pa je odvisna kvaliteta načrtovanja. Dober nacionalni kurikulum je torej tisti, ki kar se da omogoča in celo spodbuja srečanje uradnega in dejanskega kurikulumu.

Doyle meni, da šolsko realnost sestavlja prepletanje uradnega kurikulumu, kurikulumu, zastopanega v učbenikih in učnih pripomočkah, kurikulumu, ki je dejansko vključen v poučevanje v razredu, kurikulumu, ki se ga učijo učenci, in kurikulumu, utelešenega v testih za preverjanje znanja (Doyle, 1992, str. 69). Danes je torej »... pozornost kurikularnih specialistov preusmerjena od kurikulumu kot predpisanega usmerjevalnega mehanizma h kurikulumu kot entiteti, ki jo prakticiramo v razredu, ter kot 'nastajajoči konstrukciji', rezultatu interakcije med učiteljem in učenci.« (prav tam, str. 72)

Podobne poglede zastopajo tudi teoretiki pri izobraževanju odraslih, saj se zavzemajo za širšo definicijo kurikulumu, ki naj zavzema »... celotno paletu izobraževalnih praks in učnih izkušenj.« (Griffin, 1978, Recurrent and Continuing Education: A Curriculum Model Approach, povzeto po Jarvis, 1989, str. 24) Pri izobraževanju odraslih se poleg navedenih dejavnikov (kurikulumov) pojavijo še nekateri dodatni vplivi na realni kurikulum,

med katerimi so najpomembnejši ekonomska prisila in objektivne potrebe po izobraževanju (Knoll, 1989, str. 32), ki jih izražajo trije partnerji v izobraževanju: država z lastno izobraževalno in zaposlovalno politiko, podjetja, v katerih so zaposleni morebitni odrasli učenci, ter seveda subjektivne potrebe udeležencev izobraževanja.

Če torej razumemo kurikulum kot »realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa«, moramo temeljito spremeniti pogled na načrtovanje izobraževanja. Pojav skritega kurikuluma, ki označuje odmik vzgojno-izobraževalnega procesa od uradnega, vnaprej določenega kurikuluma, ne smemo razumeti le kot posledico slabega načrtovanja (češ da bi se mu lahko izognili, če bi načrtovali bolj dosledno) niti kot vdor ideoloških elementov v pouk in življenje institucije.

Danes pouka ne razumemo le kot učiteljevo vestno izpolnjevanje nalog, opredeljenih z uradnim kurikulumom, temveč kot kompleksno celoto življenja v izobraževalni organizaciji, torej kot splet dejavnih (in obojesmernih) razmerij med učenci in učiteljem, učno snovjo, neformalnimi (obštudijskimi) dejavnostmi, predpisanimi učbeniki in katalogi znanj, izpitnim režimom in simbolnim okvirom (moralnih) načel in pravil, ki sestavljajo hišni red šolske skupnosti. Da pa bi vsi naštetni elementi življenja v šoli lahko postali uspešni vzgojni dejavniki, morajo strokovni delavci šole izoblikovati konsistenten vzgojno-izobraževalni koncept, ki poleg predpisanega kurikuluma upošteva tudi usklajeno delovanje dejavnikov t. i. skritega kurikuluma.

Za nas je pomembno poudariti še nekaj: uradni kurikulum je lahko oblikovan tako, da srečanje vseh omenjenih bistvenih sestavin izobraževalne organizacije omogoča ali ovira, vsekakor pa pomembno vpliva na njeno življenje. Ta cilj načrtovanja uradnega kurikuluma je odvisen od osnovne filozofije oziroma modela vzgoje in izobraževanja, torej od tega, kako si predstavljamo cilje vzgojno-izobraževalnega procesa. Teorija loči dve za nas relevantni usmeritvi:

- kulturno-transmisijski model vzgoje in izobraževanja,
- procesno-razvojni model vzgoje in izobraževanja.

Kulturno-transmisijski model vzgoje in izobraževanja »... vidi vprašanje vzgoje in izobraževanja tako v smislu iniciacije v telesu vedenja, za katere se domneva, da imajo no-

tranjo vrednost, kot v smislu pridobivanja uporabnega znanja.« (Kelly, 1989, str. 110; glej tudi Jarvis, 1989, str. 25) Preprosto povedano: v kulturno-transmisijskem modelu je temeljna naloga vzgoje in izobraževanja prenašanje vnaprej zgrajenega telesa vednosti (torej znanja, spretnosti, vrednot in navad) na učenca ter s tem iniciacija mladostnika v dejanski svet kulture. Da takšen model vzgoje in izobraževanja ne more ustrezati zakonitostim izobraževanja odraslih, ni treba posebej pojasnjevati!

Procesno-razvojni model vzgoje in izobraževanja pa »... predpostavlja koncept vzgoje in izobraževanja kot procesa kontinuirane rasti in razvoja, ki je lahko zagotovljen le ob navezavi

Skriti kurikulum je posledica preprostega dejstva, da izobraževalni in vzgojni učinki nastajajo kot rezultat aktivne interakcije med učiteljem in učenci, med učenci in simbolnimi okviri njihovega bivanja v šoli ter mnogimi »zunanji elementi«, ki vplivajo na organizacijo v izobraževalni organizaciji in njeno življenje (omenimo le izpitne kataloge oziroma sistem eksternega preverjanja znanja).

na jasno artikulirane principe vzgojno-izobraževalnih procedur in prakse.« (Kelly, 1989, str. 110; glej tudi Jarvis, 1989, str. 25) Jasno je, da tudi ta model predpostavlja prenos določenega znanja, izkušenj itn., vendar poudarja prednostno naravo tistih vsebin in metod poučevanja, ki prispevajo k razvoju učenčevih osebnostnih zmožnosti, pa naj gre za:

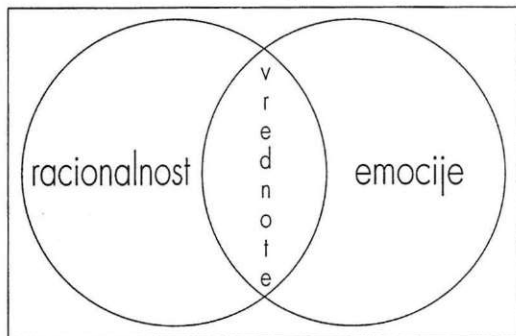
- razvoj kognicije, ki je temeljni pogoj kritičnega mišljenja;
- razvoj tistih kognitivnih in afektivnih lastnosti, ki omogočajo postopno oblikovanje vrednostne orientacije posameznika ter avtonomne morale;
- ali za asimilacijo tistega znanja, spretnosti in navad, ki omogočajo kvalitetno profesionalno socializacijo posameznika.

Že bežen pogled na navedene razsežnosti procesno-razvojnega modela pokaže, da resno upoštevanje temeljnih vrednot in vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki mu lahko sledimo od Belle knjige in Šolske zakonodaje do Izhodišč kurikularne prenove, od nas zahteva premik od klasičnega kulturno-transmisijskega modela vzgoje in izobraževanja k procesno-razvojnemu modelu. Preden pa si pogledamo, kako se kaže zahtevani premik z vidika praktičnega načrtovanja kurikuluma, si bomo omenjeno teorijo ogledali še z vidika srečanja strategije poučevanja in strategije učenja, ki šele sproži želene vzgojno-izobraževalne učinke.



#### 4. DEJANSKI PROBLEM VSAKEGA NAČRTOVANJA: SREČANJE STRATEGIJE POUČEVANJA IN STRATEGIJE UČENJA, KI ŠELE SPROŽI ŽELENE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE UČINKE

Ta problem bomo ponazorili s shemo I. Kosovela (1996), ki prikazuje nastanek vrednot kot presek dveh »življenjskih krogov« (kurikulumov), to je kroga racionalnosti in kroga emocij.



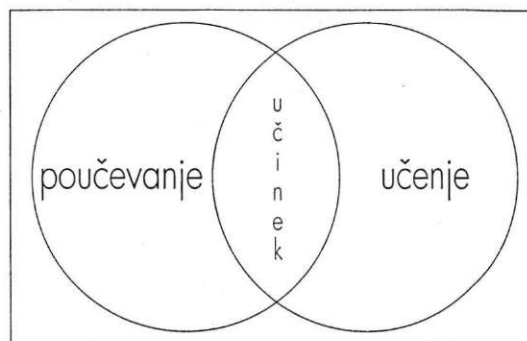
Vrednote nastajajo torej kot presek dveh razsežnosti medčloveške komunikacije, prenosa vednosti, ki poteka v sferi ratia, ter ustrezne čustvene dimenzije komunikacije, ki zaposluje človekove emocije.

Problem vzgoje in izobraževanja je v tem, da lahko vrednote predpostavimo tudi v obliki »večnih resnic« in jih podajamo učencem tako kot vsako drugo znanje. Ravno to se zgodi pri kulturno-transmisijem modelu vzgoje in izobraževanja, v katerem zato odpade potreba po utemeljevanju vednosti, ki jo prenašamo na učenca, in tudi na učiteljevo osebno vključitev v učno komunikacijo, ki »suho tehnično znanje« vkomponira v »osebni, vrednostni odnos do spoznanja« in tako učencu omogoči postopno oblikovanje lastnega (reflektirajočega) pogleda na svet.

Trdimo lahko celo, da se tak ideološki koncept prenašanja »večnih vrednot« nujno ne obnese, kajti prenašamo lahko le določene informacije, vzorce vedenja, zagotovimo lahko tudi poslušnost učenca, ne moremo pa tako spodbuditi notranje aktivnosti v učencu, ki šele ustvari »subjektivno emocionalno podstat« vrednote. Za ponazoritev tega stališča je še vedno poučna polemika med A. Ušeničnikom kot predstavnikom katoliške pedagogike in kulturnim pedagogom S. Gogalo v letih 1935–1936, v kateri prvi poudarja pomen privzgajanja moralnih (verskih) navad, drugi pa pomen doživetja kot temeljnega pogoja za oblikovanje pravih krščanskih vrednot. Poučno je predvsem Gogalovo opozorilo, da dogmatika in dril neposredno ovirata nastanek ponotranjene krščanske morale, ki temelji na ustreznih moralnih vrednotah.

To bo še bolj očitno, če s podobno shemo po-

nazorimo nastanek vzgojnega učinka kot preseka poučevanja in učenja:



Vzgojne učinke ustvari seveda tudi kulturno-transmisijski model poučevanja, čeprav se ne zmeni za učenceve strategije učenja, toda ti učinki so navadno omejeni na:

- najelementarnejše oblike obvladovanja snovi (učenje na pamet oziroma na podlagi poskusov in zmot, brez globljega razumevanja učne snovi in sposobnosti transferne uporabe učne snovi pri reševanju življenjskih problemov) oziroma
- vedenjske vzorce – navade (konformistična morala, ki pravzaprav ne temelji na ponotranjenih vrednotah, temveč na najelementarnejši težnji po izogibanju težavam in zagotavljanju ugodja).

V tistem trenutku, ko si pri načrtovanju kurikulumu postavimo višje cilje (razvoj kritičnega mišljenja, strpnega odnosa do okolice in do soljudi, avtonomne morale – vse navedene vrednote najdemo zapisane v sprejetih programskih in zakonskih dokumentih) pa kulturno-transmisijski model vzgoje in izobraževanja preprosto več ne ustreza; da ne omenimo etične razsežnosti problema in zahteve po spoštovanju človekovih pravic (pravica do lastnega prepričanja).

#### 5. OBLIKOVANJE KURIKULUMA NA RAVNI DRŽAVE, ŠOLE, UČITELJA

Po uvodnem teoretičnem orisu pojma kurikulum, dejanskih paradigem vzgojno-izobraževalnega procesa in pojmovanja realnega kurikulumu kot stičišča množice kurikulumov prehajamo na problem umeščanja kurikulumu na različne ravni odločanja. Načrtovanje kurikulumu poteka vedno (eksplicitno ali implicitno) na več ravneh:

- raven države: na tej ravni se oblikuje vrsta programskih dokumentov, ki določajo vzgojno-izobraževalni sistem:
  - nacionalni kurikulum (oziroma vzgojno-izobraževalni program),



– izpitni katalogi,  
 – seznami predpisanih učbenikov,  
 – izvedbeni dokumenti, ki določajo sistem varstva temeljnih človekovih pravic vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa (učitelj, učenci, starši) s pomočjo inšpekcijskih služb;

- družbena (nevladna) raven: za potrebe izobraževanja odraslih lahko država spodbudi in financira posebna strokovna telesa oziroma organizacije, ki skrbijo za kakovostno ugotavljanje trenutnih potreb po izobraževanju ter seznanjanje morebitnih uporabnikov z dejanskimi oblikami izobraževanja (borza znanja);
- raven šole/izobraževalne institucije: na tej ravni se naj bi oblikovali:
  - izvedbeni kurikulum,
  - publikacije, s katerimi konkretna šola/izobraževalna institucija seznanja otroke in starše (oziroma odrasle interesente za izobraževanje) o posebnostih vzgojno-izobraževalne ponudbe;
  - raven učitelja: na tej ravni se oblikujejo neposredne učne priprave.

Razmerje med kurikulumi na teh štirih ravneh je v prvi vrsti odvisno od strukture programskih dokumentov na nacionalni ravni. Bolj ko je struktura nacionalnega kurikuluma zaprta, bolj se formalizira priprava kurikulumov na nižjih ravneh odločanja (ali pa to načrtovanje povsem odpade, če ni neposredno zahtevano), hkrati s tem pa se zmanjšuje možnost kvalitetnega vzgojno-izobraževalnega dela.

## 6. NACIONALNI KURIKULUM – AVTONOMIJA ŠOLE IN UČITELJA – STANDARDI ZNANJA

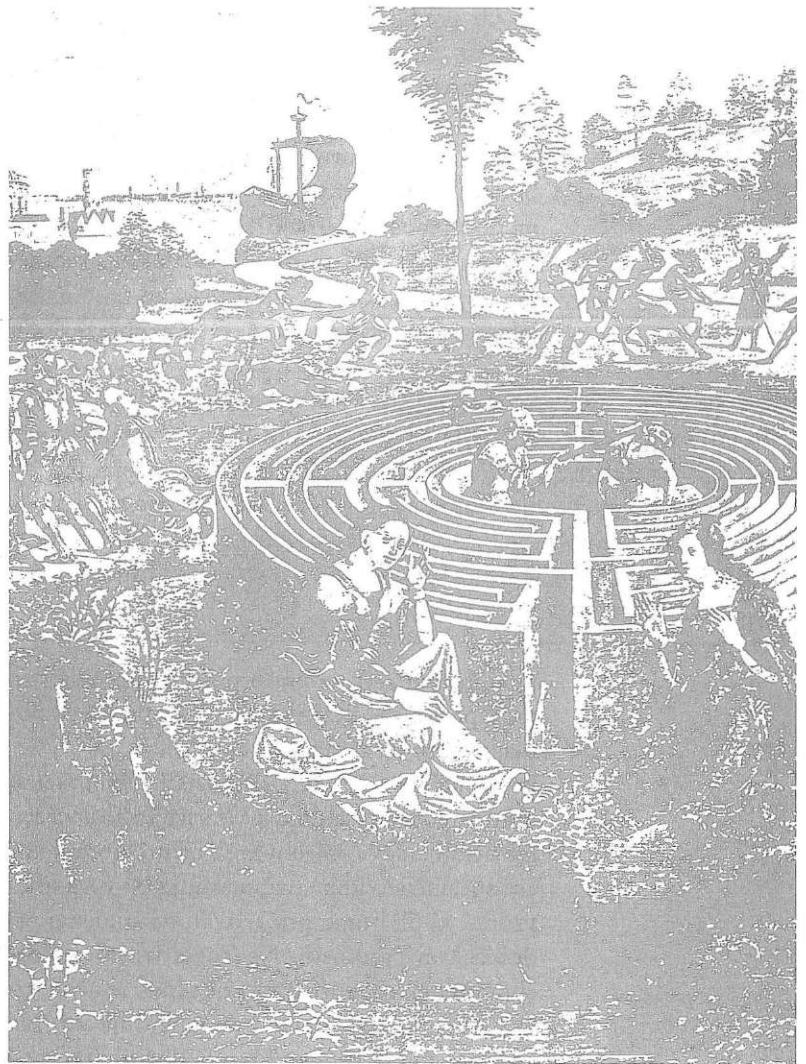
Izhodišča kurikularne prenove v prvem in drugem načelu (str. 16) opredeljujejo temeljno strategijo priprave nacionalnega kurikuluma na vseh ravneh izobraževanja z odločitvijo za:

- učno-ciljno in procesno-razvojno strategijo načrtovanja,
- odprti model načrtovanja, torej le za oblikovanje okvirnega nacionalnega kurikuluma.

Hkrati pa strategija kurikularne prenove temelji na:

- načelu avtonomije šole in učitelja,
- načelu zunanjega nadzora nad izobraževalnimi učinki s sistemom eksternega preverjanja znanja na osnovnošolski in srednješolski ravni.

Te strateške opredelitve torej zahtevajo uvaja-



nje novih strategij načrtovanja kurikuluma, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

## 7. PROBLEMI KLASIČNEGA UČNO-SNOVNEGA IN UČNO-CILJNEGA KURIKULUMA S SREČEVANJEM REALNEGA KURIKULUMA

Probleme klasičnega pristopa k načrtovanju nacionalnega kurikuluma najlepše opredeljujejo misli članov Mednarodnega inštituta za načrtovanje vzgoje in izobraževanja pri Unescu:

»Šolske knjige običajno napišejo predmetni specialisti, zato je bil njihov vpliv do danes zelo velik. Prek 90 odstotkov vseh učnih materialov so v večini držav do danes pripravljali le predmetni specialisti.

Delo predmetnih specialistov je podvrženo kritiki, češ da so učni cilji, kakor so jih predlagali, preveč tehnični, specialistični in še drugače neustrezni za mnoge učence. Verjetno je neustreznost mnogih seznamov učnih ciljev, ki

so jih predlagali predmetni specialisti, odraz dejstva, da tem predmetnim specialistom nismo zastavili primernih vprašanj. Običajno so mislili, da odgovarjajo na vprašanje: kakšno naj bo elementarno poučevanje učencev, ki bodo kasneje opravljali visoko zahtevna dela na določenem področju?...

Vprašanje, ki bi ga morali postaviti predmetnim specialistom, se glasi nekako takole: kaj lahko vaš predmet prispeva k izobraževanju

Pod vplivom behaviorizma se je v kurikularni teoriji pozornost teoretikov usmerila na vzgojno-izobraževalni učinek (spremembo vedenja) ter možnosti njegovega vnaprejšnjega pogojevanja (načrtovanja), vprašanja, povezana s pozicijo učitelja in učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu, in vprašanja vzrokov, zaradi katerih pride do želenih vedenjskih sprememb, pa so bila izrinjena kot objekti znanstvenega preučevanja.

mladih ljudi, ki ne bodo postali specialisti za vaše področje? Kako lahko vaš predmet pomaga laiku na tem področju?...

Potrebno je pripomniti, da seznam učnih vsebin še ne zagotavlja zadostne osnove za formuliranje učnih ciljev (objectives). Nekdo mora določiti specifične vidike razumevanja ali vedenjske vzorce, ki jih bomo pričakovali od študenta pri določenem predmetu. Na kognitivnem področju moramo identificirati pričakovane učne stile (skills), kot so znanje, razumevanje itd. Na afektivnem področju moramo identificirati pričakovane vedenjske vzorce, kot so interesi, sprejemanje obveznosti itd. Izobraževalni predmeti bodo ustrezno precizirani le, če bo njihova definicija vsebovala specifično (mentalno) vedenje in posebno vsebinsko območje, na katero se bo nanašalo omenjeno mentalno vedenje.« (Methodology for the Evaluation of Education Attainments; a Project of the IBRD AND IIEP, 1975, str. 41–44)

Na podlagi navedenih misli uglednih mednarodnih strokovnjakov, kakršna sta recimo A. Lewy in T. N. Postlethwaite, lahko definiramo naslednje osnovne težave klasičnega pristopa k načrtovanju:

- osnovna težava klasičnega učno-snovnega načrtovanja: prenatrpanost učnih načrtov; Prenatrpanost učnih načrtov je po navadi prav posledica učno-snovnega načrtovanja, in to iz dveh razlogov:

- zaradi zelo hitrega širjenja znanstvenih spoznanj, ki jih predmetni specialisti preprosto »ne morejo« izpustiti iz vsebine učnih predmetov;

- iz povsem tehničnega razloga, saj učno-

snovna strategija po navadi izhaja iz posameznih učnih predmetov in ne iz kurikuluma kot celote ali iz njegovih osnovnih intenc (ciljev) in principov. Ta razlog postane še posebej očiten, ko posegamo v kurikulum le zaradi nujnega posodabljanja vsebin posameznih predmetov v skladu s hitrim razvojem znanosti, pri čemer pa nimamo v mislih, kako ti posegi v parcialne dele kurikuluma vplivajo na celoten vzgojno-izobraževalni program.

- osnovna težava klasičnega učno-ciljnega načrtovanja: tehnicizem in rigidnost v pojmovanju učne komunikacije.

Teoretska postavka klasične znanstveno orientirane kurikularne (in širše didaktične) teorije je bilo spoznanje, da je mogoče vzgojno-izobraževalne cilje izraziti v obliki behavioralnih ciljev, to je v obliki želenih sprememb vedenja in vedenja, te pa je mogoče oblikovati v linearni hierarhični model operativnih ciljev (Bloom, 1956).

Seveda nikoli noben teoretik ni zanikal dejstva, da so vzgojno-izobraževalni učinki produkt pedagoškega procesa, zato je bilo treba pojmovanje pedagoškega procesa, vsaj teoretično, nujno prilagoditi paradigmi linearno in hierarhično postavljenih učnih ciljev. Tako se je v zavesti načrtovalcev, kmalu pa tudi uporabnikov, takšnega modela načrtovanja (torej učiteljev) zasidrala predstava o enosmernosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki naj poteka le od učitelja proti učencu, od odraslega proti otroku, torej od bolj izkušenega in močnejšega člana proti nevednemu in šibkemu členu vzgojno-izobraževalne komunikacije.

Če se zavedamo dejstva, da se lahko z znanstvenim načrtovanjem (programiranjem) vzgojno-izobraževalne dejavnosti ukvarjajo le za to usposobljeni pedagoški teoretiki, lahko hitro spoznamo, kaj se je v takšnem pedagoškem modelu zgodilo s pozicijo učitelja in učenca. Učenec je bil kot šibki, nevedni in nevzgojeni člen izrinjen od kakršnekoli aktivne vloge ne le pri načrtovanju učnega procesa, temveč je bil tudi v procesu samem postavljen v vlogo pasivnega sprejemnika vzgojnih in izobraževalnih vplivov. Pasivizirana in instrumentalizirana pa je bila tudi vloga učitelja – praktika, ki naj bi natančno upošteval navodila načrtovalcev, torej predpisan učni program, čim bolj neodvisno od trenutnih motečih vplivov okolja, interesov in želja učencev, razlik v njihovi sposobnosti in načinu dojemanja učne snovi itn. Behavioristično zastavljen učni načrt je tako postajal čedalje bolj natančno dolo-

čen, »tehnično popoln, zaprt« (Kroflič, 1992, str. 14).

Instrumentalizacija učiteljeve vloge v behaviorističnem modelu načrtovanja se kaže tudi v strukturi učiteljeve avtoritete. Ta prevzema vse značilnosti srednjeveškega koncepta apostolske avtoritete, za katerega je značilna moč, ki izhaja iz učiteljeve pozicije in zunanjih atributov moči (kateder, ređovalnica), ter popolna nevprašljivost učiteljevih dejanskih kvalitete (»prav ima zato, ker je učitelj«). Takšen model je deloval sorazmerno uspešno tako dolgo, dokler je to učiteljevo pozicijo podpirala na eni strani država z ustreznim statusom učiteljskega poklica, na drugi strani pa starši otrok, ki so v predšolskem obdobju otrokom privzgojili temeljno poslušnost in ubogljivost. Moramo pa vedeti, da zaradi takšne avtoritete učitelj vedno »plača določeno ceno«, to pomeni, da njegova osebnost v pedagoškem procesu pravzaprav nič ne šteje.

Danes, ko model apostolske učiteljeve avtoritete preprosto ni več mogoč zaradi več razlogov (spremenjen družbeni status učitelja, spremenjena družinska vzgoja) in niti ni več upravičen zaradi postavljanja drugačnih temeljnih izobraževalnih ciljev (učitelj kot ekskluzivni posredovalec »nevprašljive resnice« je anahronizem, saj ga je mogoče nadomestiti z boljšimi prenaševalci vednosti itd.), je prav neverjetno, da mnogi praktiki še vedno v apostolski avtoriteti vidijo edini model avtoritete v šoli. Sodobne strategije načrtovanja kurikula pa seveda zahtevajo temeljite spremembe na tem področju, ki jih označujem z modelom samoomejitvene avtoritete (Kroflič, 1996).

Kljub navidezni čistosti opisanega modela se predstavniki behaviorističnega načrtovanja srečujejo z velikimi težavami in učnimi neuspehi. Te si lahko razlagamo kot posledico različnih dejstev:

- vseh učnih ciljev preprosto ni mogoče izraziti v obliki zelenih sprememb vedenja in vedénja, torej v obliki behavioralnih ciljev;
- prav tako ni mogoče predpostaviti, da si vzgojni učinki sledijo po linearni in hierarhični shemi, tako da lahko vedno začnemo pri preprostih in bližjih ter postopoma napredujemo proti kompleksnim in oddaljenim spremembam;
- učni proces nikoli ne poteka povsem linearno, od učitelja proti učencu, saj brez vsaj minimalne aktivne vloge učenca ni mogoče predpostaviti pretoka informacij, kaj šele

učenčevega razumevanja in kritičnega odnosa do učne snovi;

- instrumentalizirana učiteljeva in učenčeva vloga onemogoča oblikovanje transfernega razmerja, ki je temeljni pogoj vzgojno-izobraževalnega vpliva;
- in navsezadnje, če upoštevamo že navedeno dejstvo, da so učni učinki mnogokrat nepredvidljivi in nenamerni, potem si lahko predstavljamo, do koliko neskladij in nezaželenih učinkov pride do potankosti vnaprej določen model poučevanja.

Skupna značilnost obeh strategij načrtovanja je neskladje med smerjo načrtovanega in dejanskega nastajanja vzgojno-izobraževalnih učinkov.

V klasičnem načrtovanju pomeni natančno določen kurikulum najpomembnejšo entiteto pedagoškega procesa. Je namreč začetna točka, načrtovanja in izvedbe učnega procesa. Zaplete

se pri določanju smeri načrtovanja kurikula na eni strani ter ustvarjanja učnih učinkov na drugi strani. Behavioristično načrtovanje namreč izloči vprašanje kvalitativnih značilnosti učnega procesa in tudi specifičnih značilnosti učenca. Načrtovanje poteka torej po programu in prek učitelja do učnega učinka, kot prikazuje sklenjena črta na tabeli.

Drugačna pa je pot ustvarjanja učnega učinka. Ta je predviden v programu, nastaja pa še vedno prek (sicer enosmerno določenega) učnega procesa med učiteljem in učencem, kot prikazuje pretrgana črta na navedeni tabeli. In prav ovinek v klasični načrtovalski strategiji, ki je v izrazitem neskladju z dejansko smerjo ustvarjanja učnih učinkov, je eden poglavitnih vzrokov neuspeha klasičnega načrtovanja kurikula, ki ga skušajo odpraviti nove smeri v razvoju sodobne kurikularne teorije:

Procesni model poskuša preseči postavke klasičnega načrtovanja:

- vzgojno-izobraževalnih ciljev ne vidi več kot vnaprej fiksno opredeljenih, od zunaj postavljenih »idealnih jazov« (končnih oblik vedenja in vedénja, ki jih želimo vzgojiti), temveč kot notranje, v vzgojno-izobraževalni proces vgrajene principe;
- učenec je v procesnem načrtovanju pojmovan kot aktiven člen učne komunikacije; če





### Sodobno procesno načrtovanje



želimo namreč doseči zelene učne učinke v smislu učenčevega nenehnega razvoja k avtonomni, kritični osebnosti, moramo najprej izhajati iz njegovih razvojnih

zmožnosti, zagotoviti njegovo aktivno vlogo v učnem procesu (razumevanje nove učne snovi, reševanje problemov, razvijanje stališč in kompleksnejših kognitivnih stilov itn.) in ga tudi postopoma kar se da enakovredno vključevati pri samem načrtovanju kurikuluma (dopuščanje izbirnih vsebin, upoštevanje učenčevih trenutnih interesov pri izbiri primerov in problemskih sklopov, s katerimi popestrimo načrtovano učno snov itn.);

- vzgojno-izobraževalni proces je pojmovan kot obojestranska aktivna komunikacija med učiteljem in učencem, v kateri ima učitelj seveda še vedno dominantno vlogo, mora pa upoštevati razvojne zmogljivosti učenca in tudi spoznanje, da brez aktivne udeležbe učenca pri pouku ne moremo računati z razvojem njegovih kompleksnejših mentalnih struktur, ki omogočajo trajno, transferno bogato znanje ter samostojno reševanje učnih problemov in približevanje osnovnemu cilju procesnega modela: razvoju kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti;
- in končno, vzgojno-izobraževalni proces ni več pojmovan kot instrument približevanja

k vnaprej fiksno določenemu ciljnemu stanju, temveč kot sam svoj cilj s sebi lastno notranjo vrednostjo – naučiti se učiti in tako zagotoviti trajen (samo)razvoj vsakega posameznika. Ali kot je že davnega leta 1916 zapisal Dewey, ko je kritiziral klasično pedagogiko: »... rast je pojmovana, kot da bi imela nek konec (cilj), namesto da sama pomeni cilj (konec).« (Dewey, *Democracy and education*, povzeto po Kelly, 1989, str. 106)

240

## 8. AKTUALNOST PROCESNEGA MODELA NAČRTOVANJA PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Aktualnost procesnega modela načrtovanja kurikuluma se še posebej kaže na andrago-

škem področju. Trdimo lahko celo, da je zapostavljanje pomena spodbujanja aktivne vloge učenca v pedagoški didaktiki spodbudilo postopno osamosvajanje andragogike kot razmeroma samostojne vede o vzgoji in izobraževanju odraslih.

Pastuović zato loči neintegrirano programiranje in sistemski integrirani način programiranja izobraževanja odraslih:

»Za neintegrirano programiranje je značilna osamitev od kontekstualnih organizacijskih in družbenih dejavnikov. Tak postopek programiranja ne sintetizira individualnih potreb udeležencev, potreb organizacije (šole in podjetij) s potrebami krajevne in širše skupnosti (občine, mesta, države). V programu, ki nastaja tako, prevladuje en izobraževalni interes nad drugimi, glede na to, kje je program nastal. Če so program delali na ministrstvu, prevladuje splošni državni interes, če ga sestavlja podjetje, so v njem upoštevane predvsem njegove potrebe, če ga naredi šola, bo program zelo podoben istovrstnemu programu za mlade, če pa zasebna andragoška organizacija, bodo prevladovali individualne izobraževalne potrebe udeležencev ...

Sistemski integrirani model programiranja izobraževanja odraslih (pa) zahteva, da poznamo podatke o bistvenih organizacijskih spremenljivkah šole, podjetij, iz katerih prihajajo udeleženci, omejitvah v okolju in sami organizaciji ter potrebah in ciljnih okolja, organizacije in udeležencev ...« (Pastuović, 1994, str. 72-73)

Za nas je še posebno pomembno opozorilo, da je konkretna uporaba integrativnega modela načrtovanja izobraževanja odraslih precej odvisna od državne izobraževalne politike, torej »... od tega, koliko nacionalna šolska politika dovoljuje šolam, podjetjem, učiteljem in udeležencem, da sodelujejo pri nastajanju programa. Napredna pedagoška praksa, ki se razvija v državah tržnega gospodarstva in politične demokracije, omogoča, da se pluralizem izobraževalnih interesov tudi izrazi, da se morebitna nasprotja med temi rešujejo z integriranim prijemom, daje legitimnost vsem interesom, ne da bi odvezemala enim na račun drugih – odkrito ali prikrito.« (prav tam, str. 74) Načela procesnega načrtovanja kurikuluma pa se skladajo tudi z mikropedagoško analizo izobraževanja odraslih. To določata predvsem dve spoznanji:

- da se interesi in sposobnosti odrasle osebe za izobraževanje povečujejo, če ji omogoči-

*Klasično načrtovanje kurikuluma je v nasprotju z ustvarjanjem učnih učinkov.*



mo sodelovanje pri končnem načrtovanju izvedbenega kurikulumu ter določene oblike samoregulacije lastnega učnega procesa (Jarvis, 1989, str. 26);

- da imajo odrasli več izkušenj, s katerimi lahko povezujejo nove učne vsebine, hkrati pa so mnogokrat manj »miselno odprti« (open-minded) za nove ideje in še posebej za nove kognitivne pristope k učnim vsebinam (Krajnc, 1989, str. 21), zato je prilagajanje učnega procesa njihovim sposobnostim in osebnim mentalnim pristopom v okviru izvedbenega kurikulumu toliko pomembnejše; z rigidnim načrtovanjem kurikulumu bomo namreč izgubili vse prednosti odraslih za izobraževanje, ki izhajajo iz bogastva osebnih izkušenj, ter hkrati povečali njihove »hendikepe«, ki so povezani z že ustaljenimi in fiksiranimi miselnimi strukturami.

Načela procesnega načrtovanja učne situacije omogočajo ravno upoštevanje navedenih postavk andragoškega pristopa k poučevanju. Med osnovne konkretne pedagoške/andragoške prijeme, ki jih predpostavlja procesno-razvojni pristop, uvrščam:

- individualizacijo in diferenciacijo programa;
- načrtovano izbirnost učnih vsebin;
- veliko pozornost, namenjeno razvijanju kompleksnih kognitivnih stilov;
- veliko pozornost, namenjeno razvijanju kritičnosti, samostojnosti in aktivnega ter ustvarjalnega odnosa do stroke in življenja na splošno (v visokem šolstvu rečemo temu kar merila akademskega študija);
- nujnost sprotnega vrednotenja (evalvacije) kvalitete študijskega procesa. (Krofič, 1993, str. 481)

Posebno mesto v tem pristopu zavzema zahteva po stalnem sprotne preverjanju vzgojno-izobraževalnih učinkov, torej po formativni evalvaciji učnega procesa, ki izobraževalni proces približuje strukturi akcijskega raziskovanja:

»Bistvo procesnega planiranja namreč ni le v pozornosti, namenjeni kvaliteti vzgojno-izobraževalnega procesa in aktivni vlogi učenca v njem, temveč hkrati v prožnosti in sprotne prilagajanju posebnostim same izvedbe programa. Procesno planiranje ima namreč določene strukturne podobnosti z načeli akcijskega raziskovanja, v katerem vsakemu raziskovalnemu koraku sledi sprotne evalvacija ter je v skladu z dobljeno oceno mogoče spremeniti (dopolniti) raziskovalni načrt ali celo izhodiščno raziskovalno idejo. V ocenjevanju posa-

meznih raziskovalnih korakov pa sodelujejo raziskovalec, učitelj in v eksperiment vključeni učenci (t. i. proces triangulacije).

Če se zavedamo, da je do razvoja participatornega raziskovanja (raziskovanja z aktivno udeležbo raziskovalca v sami raziskovalni situaciji), v katerega vključujemo tudi akcijsko raziskovanje, prišlo zaradi prevelike rigidnosti in distance klasičnega raziskovanja do objekta

Upoštevanje specifike andragoškega ciklusa zahteva preskok od klasičnega, linearnega in zaprtega modela načrtovanja k procesnemu, odprtemu modelu načrtovanja kurikulumu. Če namreč vzamemo zares dinamično izobraževalnih potreb ter specifiko učnih strategij odrasle osebe, se rigidno vnaprej določen kurikulum, ki instrumentalizira vlogo učitelja in izobraževančca, izkaže za neuporabnega.

opazovanja, potem v procesnem planiranju zaznamo soroden poskus presejanja rigidnosti in izoliranosti klasičnega načrtovanja kurikulumu. Sodobne raziskave vzgojno-izobraževalnega procesa namreč kažejo, da se ga kot izrazito interakcijski proces ne da natančno vnaprej določati, hkrati pa se najvišjih izobraževalnih ciljev ne da dosežati brez aktivne udeležbe učenca. Za zasledovanje ustreznega razvoja učenčevih potencialov je torej nujno potrebno, da vzgojno-izobraževalni proces sproti opazujemo in vrednotimo ter smo pripravljeni v primeru nenačrtovanih (slabih) učinkov na potrebne korekcije. Načrtovanje mora torej že v sami osnovi predvidevati evalvacijske mehanizme ter možnost upoštevanja njihovih izsledkov med izvedbo programa. Če pa želimo z evalvacijskimi postopki izslediti kvalitativne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa, morajo biti v evalvacijo enakovredno vključene tudi 'prizadete osebe', to je učitelj in učenci. Ti niso le vir informacij o dogajanju v samem vzgojno-izobraževalnem procesu, temveč tudi vedno bolj aktivni udeleženci v dogovarjanju o načrtovanih naslednjih korakih, vsekakor pa imamo kot razvijalci in evalvatorji kurikulumu možnost in dolžnost, da učence natančno seznanjamo z nadaljnjim potekom vzgojno-izobraževalnega procesa, spremembe v procesu obrazložimo in poskušamo med učenci in učiteljem priti do konsenza o načrtovanih spremembah.« (prav tam, str. 482–483)

Podobna (ali celo identična) stališča najdemo med uglednimi andragogi. Naj navedem le opozorilo A. Krajnc, da mora »... evalvacija potekati simultano ob implementaciji progra-

ma ...« (Krajnc, 1989, str. 20) in že omenjeno zavzemanje P. Jarvisa za koncept »pogajalskega kurikulumuma«, za katerega naj bi bilo značilno, da se v njem »... učitelj in učenci skupaj pogajajo o vsebini izobraževanja.« (Jarvis, 1989, str. 26) Hkrati pa te primerjave dokazujejo, da zveze med pedagogiko in andragogiko v prihodnje ne kaže pretrgati, saj črpata danes obe disciplini spodbude za nadaljnji razvoj iz podobnih usmeritev in pogledov na vzgojno-izobraževalne paradigme.

## LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bloom, B. S. 1956, *Taxonomy of Educational Objectives. I: Cognitive Domain*, London: Longman.
- Doyle, W., 1992, *Constructing Curriculum in the Classroom, Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (ed. Oser, Dick and Party), San Francisco: Jossey-Bass Publishers, str. 66–79.
- Izhodišča kurikularne prenovе v R Sloveniji, 1996, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Jarvis, P., 1989, *Content, Purpose and Practice, Lifelong Education for Adults (An International Handbook)*, edited by C. J. Titmus, Pergamon Press, str. 22–28.
- Kelly, A. V., 1989, *The Curriculum – Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Klafki, W., 1988, *Izobraževanje učiteljev*. Iz referata dr. Wolfganga Klafkeja na 12. konferenci Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev (ATEE) v Zahodnem Berlinu, Naši razgledi, str. 127–128, 26. februar 1988.
- Knoll, J. H., 1989, *Curriculum, Lifelong Education for Adults (An International Handbook)*, edited by C. J. Titmus, Pergamon Press, str. 29–35.
- Knowles, M. S., 1980, *The Modern Practice of Adult Education*, Cambridge Adult Education.
- Kosovel, I., 1996, *K opredelitvi polja vzgoje*, Revija 2000, št. 93–94–95, str. 171–177.
- Krajnc, A., 1989, *Andragogy, Lifelong Education for Adults (An International Handbook)*, edited by C. J. Titmus, Pergamon Press, str. 19–21.
- Kroflič, R., 1992, *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumuma*, Ljubljana: CRU.
- Kroflič, R., 1993, *Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikulumuma*, *Sodobna pedagogika*, let. 44, št. 9–10, Ljubljana, str. 473–487.
- Kroflič, R., 1996, *Samoomejitvena avtoriteta – ideal postmoderne vzgoje*, *Sodobna pedagogika*, let. 47/113, št. 5–6, Ljubljana .
- Pastuović, N., 1994, *Teoretična in metodična izhodišča razvoja programov v izobraževanju odraslih*, Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih (RP izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije; 2. raziskovalno poročilo), Ljubljana: Andragoški center RS, str. 62–104.
- Širec, J., 1983, *Kaj je kurikulum?* *Sodobna pedagogika*, let. 34, št. 7–8, Ljubljana, str. 318–321.
- Šolska zakonodaja I, 1996, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

# K TEORIJI BREZPOSELNOSTI MLADIH

## Družbeni vidiki problematike mladinske brezposelnosti



Problem mladinske brezposelnosti je čedalje večji in splošen problem sodobnih industrijskih družb, zato je pričujoči prispevek razmišljanje o nekaterih teoretskih in družbenih vidikih problematike mladinske brezposelnosti, ki jih načrtovalci izobraževalnih in drugih »interventnih« programov za mlade brezposelne ne zmeraj upoštevajo. Razmišljanje temelji na izkušnjah in raziskovalnem delu, ki ga je avtor kot sodelavec Andragoškega centra Slovenije opravil v letu 1995/96 pri evalvaciji eksperimentalnega izobraževalnega programa za mlade brezposelne (Mrgole, 1996a, 1996b, 1996c in Mrgole; Žalec, 1996a, 1996b).<sup>1</sup>

### 1. PROBLEM MLADINSKE BREZPOSELNOSTI

Socialna zgodovina nas uči, da je treba k »success story« civilizacijskega napredka in tehničnega razvoja sodobnih industrijskih družb prišteti tudi njeno senčno plat: socialne težave nižjih slojev in povsem novo družbeno kategorijo – težave mladostnega obdobja. Tako je obdobje weimarske republike in velike gospodarske krize v Nemčiji v letih 1929–1933, ko je bila tudi med mladimi brezposelnost na vrhuncu, za mnoge mlade pomenilo izgubo upanja in njihovo odraščanje zaznamovala z globokim pesimizmom (Peukert, 1986; Mitterauer, 1986; Fend, 1993). Z družbeno diferenciacijo so se na novo razdelili poklici, panoge, delovna področja, različne kvalifikacije in spoli. Posamezne življenjske zgodbe so se fragmentirale, hkrati pa se je bolj razvilo konkurenčno mišljenje, začela se je desolidarizacija in povečala družbena izolacija. Theodor Geiger je leta 1932 o nemški brezposelni mladini (katere delež je znašal eno tretjino prebival-

stva, kar je tedaj dejansko pomenilo 6 milijonov mladih) napisal: »... manjka jim ciljev in interesov, na katere bi se lahko sklicevali pri vključevanju v družbo.«

V zvezi s posledicami mladinske brezposelnosti so se znova pojavili programi tradicionalnih oblik samopomoči, vendar objektivnih razmer brezposelnosti niso mogli spremeniti. Ob koncu 19. stoletja se je v tehnologiji socialne politike pojavila doktrina socialne pedagogike, ki je v opisani kaos skušala vpeljati red, poslušnost, kontinuiteto in zanesljivo načrtovanje prihodnosti, vendar je z državno podporo razvila sistem, ki prav tako ni reševal položaja, marveč ga je s strategijo popolnega socialnega discipliniranja le še poslabšal (Peukert, 1986). V obdobju tranzicije in začetka liberalnega kapitalizma ter v novih razmerah na trgu delovne sile se nekako, pa naj se zdi primerjava še tako anahrona, vendarle ponavlja omenjena zgodba tudi v Sloveniji. Socialni učinki so enaki, enak je tudi delež zastopanosti brezposelnih mladih, le problematika je izražena v drugačnih retoričnih modalnostih. Dejstvo je, da v Sloveniji vsako leto (vsaj<sup>2</sup>) 30 odstotkov mladih med 15. in 25. letom:

- ne dokonča osnovne šole,
  - ne nadaljuje šolanja po osnovni šoli,
  - ali pa izpade iz nadaljevalnega šolanja.
- Zaradi izpada iz šolskega sistema se mladi znajdejo pred novimi razsežnostmi družbene marginalizacije, za katero so predvsem značilne:
- brezposelnost brez možnosti za zaposlitev,
  - onemogočene možnosti za dokončanje šolanja,

V Sloveniji kar 30 odstotkov mladih po 15. letu starosti izpade iz šolskega sistema.

mag. Albert  
Mrgole,  
asistent na Filozofski fakulteti in  
razvojni sodelavec  
na Andragoškem  
centru Slovenije

<sup>1</sup> Eksperimentalni program so s konceptom projekta imenovali Center za mlajše odrasle – CMO, vendar se je na podlagi evalvacijske analize pokazala potreba po ustrežnejšem imenu.

<sup>2</sup> Ti statistični podatki so zbrani na način, ki onemogoča izdelavo natančne podobe, posamezne kategorije se prekrivajo in niso dovolj distinktivne, da bi lahko izdelali zanesljivo statistično logistiko prestopanja in migracij mladih v izobraževalnem sistemu med osnovnim in nadaljevalnim šolanjem.

- družbena izolacija z zmanjšanimi možnostmi za ponovno integracijo.

## 2. MLADI KOT PREDMET ANDRAGOŠKE OBRAVNAVE

Z izločenostjo iz sistema rednega šolanja so se mladi znašli pred edino preostalo možnostjo: vključitev v sistem izobraževanja za odrasle. S tem je andragogika postavljena pred zagato, opredeliti mora namreč svoj (novoodkriti) predmet raziskovanja in obravnavanja na dovolj distinktiven način (v prvi vrsti do pedagogike in psihologije, poleg tega pa še do drugih humanističnih ved), s katerim bi mladi postali posebna andragoška kategorija. Angleška strokovna literatura je ponudila termin »young adults«, ki ga je andragoška konceptualizacija poslovenila kot »mlajši odrasli« ter ga pri tem starostno uvrstila med 15. in 26. leto. K temu naj omenimo spremenjeno psihološko delitev, ki je prejšnje enotno pojmovanje obdobja adolescence v zadnjih letih notranje razdelila na:

- klasično mladost (od 15 do 19 let);
- podaljšano mladost (od 20 do 24 let: študenti in izključena mladina) in
- mlajše odrasle (od 25 do 29 let).<sup>3</sup>

Da bi se izognili nejasnostim v komunikaciji in nepotrebnim strokovnim razhajanjem, se nam zdi pomembneje opredeliti kvalitativne in vsebinske vidike obravnavane populacije v širšem antropološkem kontekstu. Pri našem delu je pomembno, da gre za mlade, ki so zaradi značilnega razpeta izpadli iz šolskega sistema, izgubili status dijaka in ostali v vmesnem prostoru družbene izoliranosti. V sistemu izobraževanja so ti mladi, vključeni v izobraževanje odraslih, posebna ciljna skupina. Zato predlagamo imenovanje polja, ki opredeljuje mlade v sistemu izobraževanja odraslih, kar pomeni v nadaljevanju tudi implikacije za pripravo andragoških izobraževalnih programov.

Raziskave o mladini, ki so pri nas šele na začetku poti (Ule; Miheljak, 1995), se v Sloveniji doslej s problematiko mladinske brezposelnosti še niso sistematično ukvarjale. Iz njih (Gillis; Mitterauer; Ule, Miheljak) lahko povzamemo ugotovitev, ki poudarja stapljanje kategorije adolescence in mladosti z vsemi starostnimi kategorijami. Če je še Aries (1991) dokazoval, da je adolescence odkritje moderne dobe, je Gillis opozoril, da je mladostništvo postala vsepresegajoča ideologija sodobnega časa, da

se je torej adolescence stopila z razlikovanjem starostnih kategorij in ni več distinktivna poteza, temveč identifikacijska določnica, ki je prepletana z vsemi starostnimi obdobji.

Mit in imaginacije o funkciji mladosti po Gillisu segajo v 18. stoletje, v obdobje revolucij, ameriške in francoske, ko se je v formaciji politične kulture modernih zahodnih nacionalnih držav prvič izrazila simbolna moč mladosti. Andersonova<sup>4</sup> je idejo mladosti, ki se je pojavila mnogo prej, preden so države mlade fante organizirale v vojaške oddelke, povezala z »imagined communities« (po Gillis, ibid.: 5). Ideja mladosti je kot distinktivna poteza začela označevati mlade države, sodobne politične vzgibe v nasprotju z rigidnimi, starimi. (Tudi Ancien Regime je v slovenščini preveden kot Stari režim.) Vendar sta ideologija mladosti in strah pred smrtjo mladim državam kmalu postala breme: Francija je ogrožena zaradi nizke stopnje natalitete, Amerika se je zatekla v obsesijo z mladostjo. Države, ki so svojo preteklost konstituirale kot kontinuiteto (npr. Anglija), so precej manj obremenjene s problemom staranja in starostnimi kategorijami, vendar jih je v razmerju do drugih doletela nesimpatična oznaka »old country«.

Mladost je nasprotje staranju in smrti. Z mitom mladih držav se je povezoval napredek, ki je hkrati zanikal možnost degeneracije (Pick, 1993) ali smrti.<sup>5</sup> V monarhiji je bilo kraljevo telo edini identifikacijski objekt, po revoluciji pa sta obstajali v narodu dve telesi: starejše in mlajše.<sup>6</sup>

V predrevolucijskem času so moške mladostne skupine igrale ključno vlogo v ritualih skupnosti. Mladi so pomenili statistiko prihodnosti vasi, smrt in tradicija prejšnjih generacij sta bili zanje mora. Tako je bila opozicija med prihodnostjo in preteklostjo generacijsko ločena na mlade in stare, vendar je smrt pomenila del percepcije sedanosti. Moderna kultura je izgubila prisotnost preteklosti in prihodnosti v sedanosti (Bloch, 1989)<sup>7</sup> in tako sta tudi življenje in smrt postala opoziciji ter s tem mladost kot najbolj oddaljena od smrti. Vznik nacionalnih držav je predstavo skupnosti (kakor jih je opisal Marx v 18. brumairu) strukturiral na novo: prostor se je razširil, kar je ustvarilo močno ločnico med domom in tujino, med domačim in tujim. Pri tem se je razširil tudi čas in posamezniki/-ce so izgubili možnost, da bi ga suvereno nadzorovali in z njim samostojno ter svobodno upravljali. Moderne kategorije mladosti tako ne moremo misliti

<sup>3</sup> Omenjeno delitev povzema po Uletovi (1995) tudi najnovejši Nacionalni program RS za mladino.

<sup>4</sup> Anderson, Benedict. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. New York: Verso.

<sup>5</sup> V tem kontekstu je tudi popolnoma razumljivo, zakaj je država usmerila svoje moči v nadzorovanje odraščanja mladih in razvila obsežen sistem socialno disciplinskega in kazenskega aparata, saj je tako z zaupanjem v moč tehnologije preprečevanja mladinske odklonskosti mladost povzdignila v dominantni mentalitetni obrazec moderne družbenosti.

<sup>6</sup> Pri tem naj opozorimo le na zelo kompleksno identifikacijsko dinamiko v povezavi s strukturo množice, kakor jo je teoretsko opredelil že Freud. Identifikacijska dinamika vstopa v zadnjem času po zaslugi nekaterih sodobnih pedagoških teoretskih razmišljanj (Kodelja) kot pomemben dejavnik tudi v pedagoško polje. V našem primeru lahko vidimo pomembno zgodovinsko spremembo v strukturi zunanjega identifikacijskega objekta množice.

<sup>7</sup> V zvezi s tem lahko primerjamo tudi Goodyjeve izpeljave nasledkov kulture pisnosti in izgibanja kulture oralnosti, ki je starejšim in tradiciji podeljevala družbeno funkcijo.



brez njenih časovno-prostorskih ideoloških pogojenosti in dinamike njene družbene konstruiranosti, na kar je zelo nazorno opozoril Bühler (1990).

Če mladost opredelimo kot ideološko kategorijo, moramo tudi mlade vsakokrat na novo opredeliti v skladu z njihovo konkretno pojavnostjo. S tem namesto netenja sporov (in boja za prevladujočo opredelitev posamezne discipline) odpiramo možnosti za širše teoretske navezave.

### 3. DRUŽBENI VIDIKI MARGINALIZACIJE MLADIH IN OHRANJANJA MLADINSKE BREZPOSELNOSTI

Družbena opredelitev mladih brezposelnih je na argumentacijski lestvici (Ducrot, 1988), ki je usmerjena k etiologiji problematičnih, marginalnih, celo odklonskih oziroma socialno patoloških družbenih pojavov.

Ideološki vzorec mišljenja iz navedenih premis privede do navidez neproblematičnega in samoumevnega sklepa, da je mladinska brezposelnost produkt okolij nižjih družbenih razredov. Nekateri razvijajo sklepanje še naprej in v brezposelnih družinah z nižjim socialnim statusom vidijo vzrok za celotno paleto družbene odklonskosti (od brezposelnosti do kriminalitete) mladih.

Naj opozorimo na dve nevzdržni značilnosti takšnega sklepanja:

1. Najprej gre seveda za sklepanje, podprto večinoma s statističnimi posplošitvami in izkrivljenjem, ki deduktivno metodo sklepanja na bistveni točki spremenijo v induktivno.

Mladi brezposelni po predpostavki prihajajo iz družin z nižjim socialnim statusom, nižjo izobrazbo staršev, večinoma je brezposelnost tudi v družini.

Opazovalec iz dela populacije izloči skupne značilnosti, identificira korelativne povezave (lastnosti, ki so značilne za socialno nižje sloje), vendar ugotovljenih lastnosti ne raziskuje naprej in ne postavi vprašanja o temeljnih vzročnih povezavah (zakaj so opisani dejavniki povezani z brezposelnostjo, zakaj je uživanje trših drog večinoma nadaljevanje kajenja marihuane), temveč naredi obrat in generalizacijo (ki je hkrati stigmatizacija in že nakazuje nujnost sankcioniranja in discipliniranja): vsi pripadniki socialno nižjih slojev so

potencialni nosilci brezposelnosti; vsi kadilci »trave« so potencialni hudi zasvojenosti z drogo.<sup>8</sup>

2. Drugo sklepanje pa izhaja iz predpostavke, da socialni status določa modus označevanja. Pri tem sodobni sociologi opozarjajo na pojav, pri katerem določeni stereotipi percepcije (ki pomenijo produkcijo in prenašanje predstav glede rase, etnicitete, spola, socialnega statusa, starosti, religije in celo fizičnega videza) vplivajo na posameznikove možnosti, da je označen (Pfohl, 1994: 361).

Kako naj torej pojmujeemo družbeni kontekst mladinske brezposelnosti, ki nastane med ravnino individualnega psihičnega dogajanja in ravnino družbeno danih pričakovanj, prepričanij, predsodkov in vzgibov mentalitete določenega časa in prostora?

V želji, da bi identificirali odločilne prelome na poti posameznika/-ce k brezposelnosti, lahko sicer za nazaj odkrivamo določene dejavnike, ki pa še vedno ostajajo zavezani analitično vprašljivi deskriptivnosti, prav tako pa je vprašljiv tudi njihov vzročno pojasnjevalni pomen. Prav zaradi težavnosti in kompleksnosti pri razumevanju fenomena mladinske brezposelnosti bomo naše raziskovanje usmerili k nekaterim lingvistično in antropološko usmerjenim opredelitvam družbenih fenomenov normativnosti, oblikovanja družbenih vrednot, procesa socializacije, posredovanja med generacijami, družbene slojevitosti itd., ki se pojavljajo v sklopu razmerij med akterji komunikacije poklicnega vplivanja (starši, svetovalni delavci, učitelji, vrstniki, subjekti poklicnega odločanja). V tem smislu posamezne poklicne odločitve ne moremo opredeliti kot učni dosežek, ki ga lahko ugotovljamo, temveč prej kot diskurzivno tvorbo, polno diskontinuitet in nepričakovanih prelomov. V navedenem komunikacijskem prepletu lahko identificiramo nekaj odločilnih elementov, povezanih z naslednjima sklopoma:

1. dinamika poklicnega odločanja (dinamika želje in identifikacije),
2. dinamika poklicnih aspiracij in notranjih prepričanij posameznika/-ce o lastnih sposobnostih.

Navedena sklopa hkrati pomenita opredelitev dveh raziskovalnih področij, ki jima bomo z razvojem teoretskega dela v nadaljevanju namenili več pozornosti. Vsekakor nas zanima, kako so ustvarjena poklicna prepričanja, kak-

*Brezposelnost je predvsem družbeno pogojena.*

<sup>8</sup> O logiki omenjenega sklepanja prim. tudi prispevek v zborniku *Droge na tehtnici* (1992: 193–200).

Ljudje smo torej zmeraj v refleksivnem razmerju do svojega okolja, vedno opazujemo svoje mesto v njem in ga simboliziramo, kar pa je mogoče le z jezikom in v jeziku.

šna je povezanost posameznih toposov, iz katerih posameznik/-ca silogistično sklepa in deluje v skladu s temi sklepi oziroma proti njim. Normativne, svetovalne, interpretativne, identifikacijske in druge izjave so strukturirane kot učinkovanje govornice (kot red diskurzivnosti po Foucaultu) v polju interpersonalnosti z neposrednimi vplivi na potek poklicnega odločanja in delovanja v tej smeri. Zato bomo v nadaljevanju skušali prikazati možnost za postavitev teoretskega razmišljanja v tako prikazani smeri.

Giddens (1989) uporabi jezik kot ponazorilo za nekatere vidike družbenega življenja. Pri razumevanju družbenega življenja sta najbolj pomembna koncepta **produkcije in reprodukcije družbenega življenja**. Kateri so torej njuni pogoji? Poenostavljena interpretacija ponuja zgodbo, v kateri mladi v procesu socializacije (bolj ali manj) postopoma sprejemajo temeljne vrednote in norme iz sveta odraslih ter tako zagotavljajo kontinuiteto dane družbene ureditve. Če hočemo razumeti bistvo družbene ureditve, ne zadostuje Parsonsov koncept<sup>9</sup> ponorjanja vrednot, temveč se moramo dokopati do razumevanja družbenega življenja, ki ga izvajajo akterji. To pa pomeni, da moramo razmišljati o spremenljivih razmerjih med produkcijo in reprodukcijo družbenega življenja. Ljudje moramo preoblikovati materialni svet, da bi v njem preživeli, in to je hkrati začetek procesa reprodukcije materialnih okoliščin človeškega obstoja. Vendar se na to »prisilo« ljudje ne odzivamo instinktivno, temveč kot simbolna bitja prek govornice. Jezik je poleg drugega tudi (prvo in najpomembnejše) sredstvo za človekovo praktično dejavnost (Bourdieu, 1994). Po Giddensu lahko preučujemo jezik s treh vidikov, in sicer z vidika individualnosti govornca – akterja, intersubjektivne komunikacije in strukture skupnosti. Jezik je zmeraj medij – sredstvo in vključuje uporabo interpretativnih shem, konstituiranje smisla, razmerja med povedanim in tistim, kar hočemo povedati, izrekanjem in izrečenim, zaznamuje ga raba različnih retoričnih figur itd. V tem pogledu lahko družbeno življenje opredelimo kot niz reprodukcijskih praks, ki jih lahko po zgledu delitve jezikovnih funkcij (Jakobson, 1989) prav tako preučujemo s treh vidikov:

- z vidika konstituiranja kot niz dejanj, ki jih izvedejo akterji;
- kot konstitutivne oblike interakcije, ki vsebuje sporočanje pomena (pragmatično lingvistični vidik);

- kot konstitutivne strukture, ki pripadajo skupnostim (strukturirani sklopi argumentacijskih izpeljav, miselnih shem, konstruktov: verovanja, norme, rituali, ideološki mehanizmi).

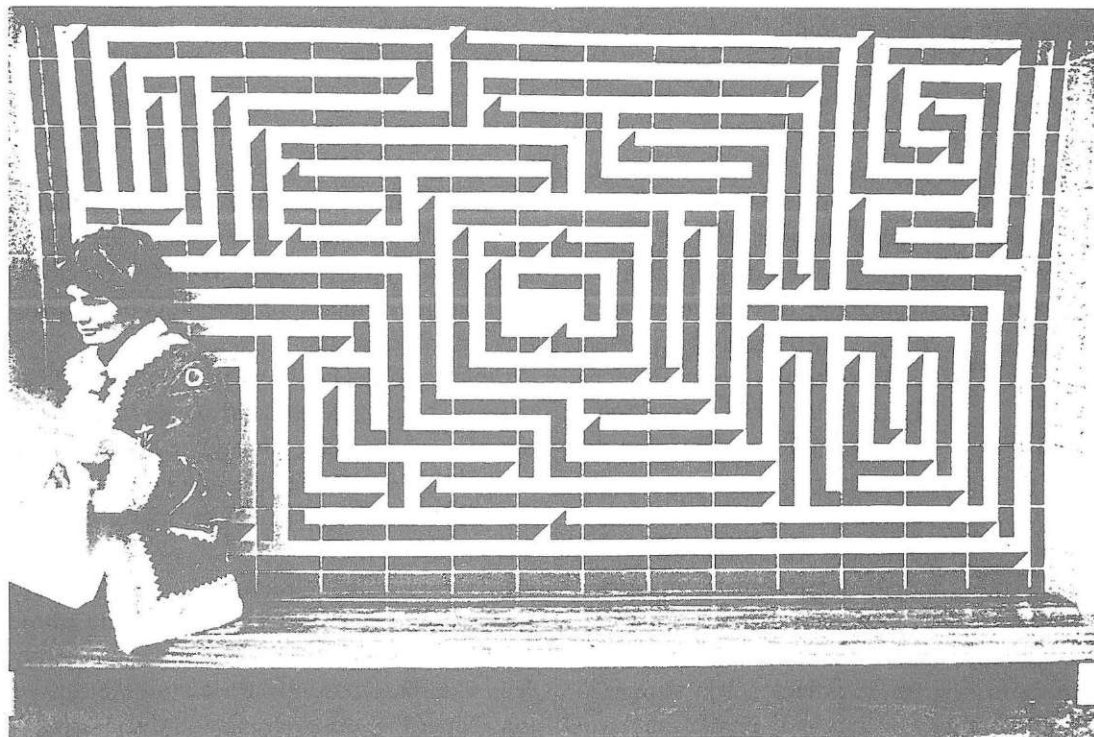
Giddens (1989) govori v poglavju *Produkcija komunikacije* kot »smiselne« komunikacije o rabi interpretativnih shem, ki pomenijo v jeziku izraženo obliko vzajemne vednosti, s katero se v komunikaciji ustvarjajo in ohranjajo komunikacijski konteksti. Z drugimi besedami gre za sklope v trditve povezanih izjav, za ustaljene načine izpeljave njihove argumentacije, ki pomenijo skupno vednost, skupni kulturni kod ali skupno kulturno shemo določene govoreče skupnosti. V skupnih shemah so zajeta moralna pravila, normativi, vrednote, verovanja, prepričanja, predsodki itd. te skupnosti. Tako na primer vemo, da je v družbi v določenem času in prostoru delo bolj cenjeno od igre.<sup>10</sup> Take interpretativne sheme (tipizacije) moramo razumeti kot nize splošnih pravil za dojemanje ilokucijske moči izjavam (Austin, 1990). Vzajemno znanje je zdravorazumsko, samoumevno in neartikulirano, je sklop neizrečenih, iz ozadja delujočih predpostavk – silogizmov, ki vplivajo na argumentativno usmerjenost govornca. In je torej prek nenavzočnosti – po predpostavki – ves čas navzoče v diskurzu, v interakciji, kjer ga člani skupnosti nenehno oživljajo, razkrivajo in preoblikujejo.

V komunikaciji skupnosti imajo norme kot smiselne kategorije interakcij, kot trdne reference, na katere se lahko ljudje pri oblikovanju lastnih argumentov in sklepov oprejo, eno osrednjih vlog. Giddens predlaga ločitev pojma norm in pojma pravil: normativna ali moralna pravila obravnava kot podvrsto vseobsegajočega pojmovanja pravil, povezanih s pojmom strukture. Po analogiji z jezikovnim sistemom lahko rečemo, da tudi v družbenem sistemu vladajo pravila strukture (kot vladajo v jezikovnem sistemu pravila jezika, ki jih poznamo kot slovnico), moralna/normativna pravila pa so le njihov del. S pojmom pravil so neposredno povezane tudi sankcije teh pravil, ki so lahko omejevalne ali dopustne. Konstituiranje interakcije po načelih moralnih pravil pomeni aktualiziranje pravic in izpolnjevanje obveznosti. Tu pa se že pojavi možnost razlike oziroma neujemanja. Drugače povedano, kar je za enega udeleženca v odnosu pravica, je za drugega obveznost.

V zvezi s tem se lahko za hip neposredno dotaknemo brezposelnosti mladih in prikažemo

<sup>9</sup> Iz tega koncepta izhajajo vse funkcionalistične sociološke opredelitve.

<sup>10</sup> Na to lahko še dodatno navežemo koncept argumentativne usmerjenosti po Ducrotu.



silogizem predpostavk in sankcij, ki so povezane z družbenim pomenom kategorij poklica, dela in zaposlenosti. Pojem dela je v postmoderni zahodni (kapitalistično urejeni) družbeni skupnosti, še posebej pa v deželah v tranziciji, ena temeljnih eksistencialnih obvez (Fend, 1994: 77). S pojmom dela je neposredno povezana ideološka kategorija poklica, katere zgodovinski družbeni kontekst je prikazal Weber v svoji klasični študiji (1988). Tako se zdi v naši kulturi samoumevno, da je šolanje

Nezaposlenost je sankcionirana z izgubo socialne varnosti, finančnih virov za preživetje in možnosti za aktivno participacijo na vseh drugih področjih družbenega delovanja.

namenjeno doseganju poklicne kvalifikacije, ki je temeljni pogoj za opravljanje dela in za nastop na trgu delovne sile. Izstopanje in prenehanje prakse opisanega silogizma ureja sistem družbenega sankcioniranja.

Lahko bi tudi rekli, da je ta silogizem vzorec dominantne ideologije (Althusser, 1980) dela modernih industrijskih družb. Pri evalvaciji spremljanja praktične izvedbe izobraževalnega projekta za mlade brezposelne (Mrgole, 1996c) nas je zanimalo, ali je tak argumentacijski vzorec značilen tudi za ljudi, ki so izstopili iz šolskega sistema. Predpostavili smo, da izstop iz dominantnega sistema pridobivanja

poklicnih pogojev pomeni prenehanje prakticiranja vladajoče ideologije dela, vendar nas je presenetilo, da izstop iz sistema nikakor ni posledica zavestne odločitve, na podlagi katere bi mladi stopili na pot družbene marginalizacije. Poklicne in zaposlitvene želje so se v razmerah brezposelnosti še dodatno okrepile, z določeno dinamiko dinamike želje med principoma ugodja in realnosti (Freud, 1987). Delo se torej pri mladih pojavlja kot kategorija, ki presega modalnost mladostniškega družbenega uporništva, in ga lahko razumemo kot močan »socializacijski« element.

»V produkciji interakcije moramo obravnavati vse normativne prvine kot vrsto zahtev, katerih uresničitev je odvisna od uspešne aktualizacije obveznosti s pomočjo odzivov drugih udeležencev.« (Giddens, 1989: 125) Delo spada torej v register zahtev. Uresničitev dela kot normativne zahteve družbene skupnosti pa je odvisna od tega, kako je ta zahteva aktualizirana. Drugače povedano, kako je posameznik interpeliran, nagovorjen kot k zahtevi dela vezan subjekt.<sup>11</sup>

Lahko bi rekli, da se motiviranost za delovanje kaže v prizadevanju po sodelovanju v delovnem procesu, s katerim posameznik/posameznica nima neposrednih lastnih izkušenj. Gre za vidik anticipacije dela, ki bi ga posameznik/-ca želel/-a opravljati, in pri tem investira lastna prizadevanja, da bi zadostil/-a pogojem, ki so potrebni za participacijo v želenem

<sup>11</sup> Koncept interpelacije posameznika/-ce v subjektu povzemamo po Althusserju (1980). Pri tem naj pripomnimo, da ideološka interpelacija z vidika posameznika/-ce poteka nazaj: lingvistične in normativne kategorije ideologije dela so že instituirane in kodificirane ter nastopajo kot determinante subjektivacije, kot jezikovni sistem, v katerega se rodimo in ga moramo prevzeti, da lahko sploh zadostimo temeljnemu pogojem intersubjektivnosti.



delovnem procesu. Na ravni posameznika/-ce gre pri tem seveda za psihološko dinamiko razmerja med željo, identifikacijo in subjektivacijo, procesa, ki v temelju izhaja iz dinamike nezavednega.

Tako je posameznik/-ca prek dinamike želje vpet/-a v sistem družbene normativnosti, kar vodi k paradoksnim konsekvencam, ki jih bomo v nadaljevanju raziskovalnega dela pri projektu skušali tudi empirično identificirati.<sup>12</sup>

*Z izgubo statusa so brezposelni oropani vseh družbenih privilegijev.*

Stanje brezposelnosti pomeni za mlade adolescente najprej izključitev iz socialnega okolja, ki ga zagotavljajo formalno delujoče institucije. Poleg temeljne izobraževalne dejavnosti zagotavljajo formalne institucije svojim udeležencem tudi družbeni status.

Predvsem gre za dva vidika družbenega statusa, iz katerih so mladi brezposelni izključeni. Prvi status določa šolski sistem, ki podeljuje status učenca/-ke, dijaka/-inje, vajenca/-ke, študenta/-ke, in s tem posameznikom/-cam omogoča določene privilegije, povezane s tem statusom (štipendije, popusti, žepnina in tolerantnost pri svobodni izrabi prostega časa v družini, pričakovanja in sprejetost v vrstniški skupini). Drugi status določa vključenost v institucijo dela in za mlade pomeni najprej samostojno pridobivanje materialnih sredstev, s katerimi lahko pridobijo najrazličnejše osebne in družbene ugodnosti. Oba statusa sta družbeno pričakovana in prav družbeni pritisk (ki se kaže v izjavah okolja in domačih) je pri mladih med njihovo brezposelnostjo (ki je pri nekaterih udeležencih eksperimentalnega projekta trajala do treh let, pri večini pa le nekaj mesecev) izzval najbolj nezno občutje družbene nekoristnosti, izoliranosti in odpora.

#### 4. DELO KOT DRUŽBENA NORMA

Parsons (1949) je idejo moralnega konsenza predpostavil kot funkcionalno nujno. Drugače povedano: ideja, da lahko družba uspešno deluje le, če vsi akterji spoštujejo moralni konsenz, torej se podredijo sprejetim pravilom, je dominantna ideja vseh socializacijskih in resocializacijskih prizadevanj. Parsons je s tem ustvaril verovanjski model, ki ga nekritično povzemajo predvsem pozitivistično usmerjene discipline – gre za idealizirani hipotetični konstrukt, ki na družbeno realnost ne gleda analitično, temveč funkcionalistično-idealistično.

Temu principu je zavezana tudi ekonomija vzgoje, ki si prizadeva podrediti otroka dominantnim in instituiranim normativnim pravilom in vrednotam. Parsons se ne počuti nelagodno, ko izreče totalitarno maksimo: »Če bi se vsi brez izjeme držali pravil, ne bi bilo težav.« Posameznik/-ca mora biti torej voljan sodelovati. Tako je za voluntaristične teorije od Schopenhauerja naprej volja do sodelovanja temeljni element pojasnjevanja posameznikove motiviranosti.<sup>13</sup>

Za mladostnike/-ce, ki so izstopili iz šolskega sistema, pa je značilno prav to, da v tem sistemu niso voluntaristi, da torej niso voljni sodelovati: tudi za ceno izgube določenih ugodnosti, med katerimi je na prvem mestu družabnost med vrstniki.

Prva stvar, ki jo voluntaristični miselni konstrukt spregleda (in ga pozneje tudi ne zmore notranje konsistentno misliti), je ideja delujočega akterja. Ko odpovedo sociološke razlage (na primer Parsonsove funkcionalistične razlage), se kot dobrodošlo nadomestilo ponujajo psihološke motivacijske teorije (Maslow in psihološko humanistične navezave), pri katerih se svoboda delujočega človeka zreducira le na motivacijske dispozicije posameznika/-ce. Tak sistem pa je docela determinističen: »V njem ni prostora za ustvarjalne sposobnosti subjekta na ravni akterja, poglavitni vir težav pa je je razlaga izvira transformacij samih

Ekonomski sistem ni naravnan tako, da bi (hipotetično) vsi z dokončano izobrazbo, poklicem, ustreznimi kvalifikacijami dobili zaposlitev (to je bistvena konsekvence konkurenčnosti na trgu delovne sile oziroma, konsekvence kapitalističnega družbeno-ekonomskega sistema, ki je, mimogrede rečeno, Slovenci v retoriki spreminjanja političnega sistema leta 1991 niso anticipirali).

vrednostnih standardov.« (Giddens, 1989) V tem smislu od funkcionalističnih teorij ne moremo pričakovati resne teorije resocializacije in pojasnila v zvezi z genezo razvoja socializacijskih sprememb, saj vrednote obravnavajo kot neproblematične danosti (Mills, 1964). Pojasnjevalna retorika zatrjuje, da so mladi iz sistema izobraževanja izločeni po svoji krivdi, saj sami kot akterji niso izkoristili možnosti, ki jim jih je ponujal izobraževalni sistem. Vendar ne teh mladih ne tistih, ki šolanje dokončajo, ne čakajo zaposlitvene možnosti, temveč jih čaka družbeno-politično-gospodarsko do-

<sup>12</sup> V mislih imamo lingvistične raziskave artikularnosti specifičnih verovanjskih vzorcev.

<sup>13</sup> Pripomnimo, da se je tudi Freud, ki je bistveno zaznamoval analitično paradigmo sodobnih humanističnih disciplin, učil od Schopenhauerja, njegovi pacienti so bili prav tako »voluntersko« motivirani – celo dvakrat; najprej z bolezenskim pritiskom, ki je odločilen, in dodatno s plačevanjem analize, da ne bi zapustili zdravljenja. Prav zato perspektive, ki interpretacijo psihoanalitične teorije usmerijo z vidika pacientov, spregledajo temeljne analitične vzgibe.



ločen sistem, ki producira (in za svoj obstoj nujno predpostavlja) brezposelnost. To je tudi ena bistvenih strukturnih sprememb, ki še posebej kruto zadeva realnost mladih in njihovo zaposlitveno perspektivo v tako imenovanem postsocialističnem tranzicijskem obdobju.

Brezposelnost je tako argument konkurenčnosti. Vendar konkurenčnosti za tiste, ki si pridobijo izobrazbo. Zaposlovalci v tej nori dirki izpolnjujejo zahtevo (ki je seveda zakonsko podprta, torej tudi politično pravno instituirana<sup>14</sup>) po višje kvalificirani delovni sili, ki je niso pripravljene sami izobraževati, temveč skušajo to nalogo podtakniti izobraževalnemu sistemu. Potreba po izobraženosti je tako implicitni motiv, ki poganja logiko izobraževanja mladih in mu pri tem pritakne še pritisk brezposelnosti. To je seveda novi družbeni kontekst, ki daje tistim, ki iz izobraževalnega sistema izstopijo, povsem nove socialne razsežnosti. Potreba po izobraženosti je poleg tega tudi implicitni motiv, ki poganja logiko pogovja za nastop na trgu delovne sile.

In kakšne so rešitve, ki se jih oprijemajo mladi? V začaranem krogu normativne paradoksnosti so na eni strani skrajno omejene družbene možnosti, določene s pogoji na trgu dela, na drugi strani pa se pojavlja normativna struktura družbenosti, ki zapoveduje »Kdor ne dela, naj ne jé«, in individualnost, ki v precepu opisane realnosti išče svojo identiteto, je takojšnja zaposlitev najlažja in edina racionalna rešitev. Takojšnja zaposlitev, ne oziraje se na nemogoče in izkoriščevalske pogoje, ki jih določijo delodajalci in pogoji na trgu delovne sile, je za brezposelne mlade hipotetična možnost, s katero bodo pridobili materialna sredstva in s tem razbremenili starše ter se rešili neznosnega pritiska družbene izoliranosti in označenosti (etiketiranosti). Rešitev, ki je zeločasna, predvsem pa brezperspektivna za kontinuiteto družbe in njenih članov.

## LITERATURA

Austin, John L. ([1962] 1990). Kako napravimo kaj z besedami. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Althusser, L. et al. (1980). (Zoja Skušek Močnik, ur.). Ideologija in estetski učinek. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Bloch, Maurice. (1989). The past and the present in the present. v: Ritual, History and Power, London: The Athlone Press.

Bourdieu, Pierre. (1994). Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press.

Droge na tehtnici (1992). Časopis za kritiko znanosti XX (1992) 146-147 (tematska številka). Ljubljana.

Ducrot, Oswald. ([1984] 1988). Izrekanje in izrečeno. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Fend, Helmut. (1994). The historical context of transition to work and youth unemployment. v: Petersen; Mortimer (ed.) (1994).

Freud, Sigmund. ([1911]1987). Formulacije o dveh načelih psihičnega delovanja. v: Metapsihološki spisi. Ljubljana: Studia humanitatis.

Frosh, Stephen. (1991). Identity Crisis. Modernity, Psychoanalysis and the Self. London: Macmillan.

Giddens, Anthony. ([1976]1989). Nova pravila sociološke metode. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Hart, Mechthild U. (1992). Working and educating for life. (Feminist and International Perspectives on Adult Education). London and New York: Routledge.

Jakobson, Roman. (1989). Lingvistični in drugi spisi. Ljubljana: Studia Humanitatis.

Mills, C. Wright. ([1959] 1964). Sociološka imaginacija. Š(prev.) The sociological imagination]. Beograd: Savremena škola.

Mitterauer, Michael. (1986). Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Merton, Robert K. (1968). Social Theory and Social Structure. New York: The Free Press.

Mrgole, Albert. (1996a). Premagovanje izoliranosti, ki jo povzroča brezposelnost. (Izobraževanje ali sociala – novi pristopi v izobraževanju mladih brezposelnih). Delo, Priloga: Znanost za razvoj, 2. 10. 1996, str. 11.

Mrgole, Albert. (1996b). Poročilo 3. faze evalvacije eksperimentalnega projekta CMO. Ljubljana: ACS.

Mrgole, Albert. (1996c). Razvoj kurikuluma za mlajše odrasle na prehodu iz osnovnega v poklicno izobraževanje (Raziskovalno poročilo). Ljubljana: ACS.

Mrgole, Albert; Žalec, Natalija. (1996a). Poročilo 1. faze evalvacije eksperimentalnega projekta CMO. Ljubljana: ACS.

Mrgole, Albert; Žalec, Natalija. (1996b). Poročilo 2. faze evalvacije eksperimentalnega projekta CMO. Ljubljana: ACS.

Parsons, Talcott. (1949). The Structure of Social Action. New York: Free Press.

Petersen, Anne C.; Mortimer, Jeylan T. (ed.). (1994). Youth Unemployment and Society. Cambridge: Cambridge University Press.

Peukert, Detlev J. K. (1986). Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878-1932. Köln: Bund Verlag.

Pfohl, Stephen. (1994). Images of Deviance and Social Control: A Sociological History. New York: McGraw-Hill.

Pick, Daniel. ([1989] 1993). Faces of degeneration. A European disorder, c.1848 – c.1918. Cambridge: CUP.

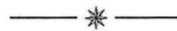
Ule, Mirjana. Mihelj, Vlado. (1995). Pri(e)hodnost mladine. Ljubljana: DZS.

Weber, Max. ([1947] 1988). Protestantska etika in duh kapitalizma. Ljubljana: Studia humanitatis.

<sup>14</sup> Na tem mestu ne bomo začeli razprave, kako šolski sistem s kurikularno prenovno začne pravo to igro.

# OSEBNOSTNE LASTNOSTI VOZNIKOV MOTORNIH VOZIL

*Ali voznikom lahko privzgojimo  
manjkajoče osebnostne lastnosti,  
potrebne za skrbno vožnjo?*



**K**o opazujemo dogajanje na cestah, se sprašujemo, ali imajo vozniki osebnostne lastnosti, ki so temelj varnosti in kulture v prometu. Ali lahko vplivamo na razvoj primernih osebnostnih lastnosti v vzgojnem procesu in procesu usposabljanja?

Najprej moramo opredeliti nekaj temeljnih pojmov, kot so voznik, osebnostne lastnosti in skrbna vožnja.

Voznik je vsak posameznik, ki upravlja motorno vozilo, na primer motorno kolo, traktor, avtomobil, tovornjak ali avtobus. Vozniki so posebna populacija, kajti upravljanje vozila ni le tehnična, temveč je predvsem odnosa dejavnost. Med upravljanjem vozila vstopa posameznik v zelo različne odnose z drugimi udeleženci v prometu in dejavniki okolja.

Osebnostne lastnosti so razmeroma trajne in značilne enote osebnostnega delovanja (Mussek, 1977). Število vseh posameznikovih osebnostnih lastnosti je skoraj nemogoče določiti, ker je odvisno od vidika, s katerega opazujemo in primerjamo ljudi med seboj.

Osebnostna lastnost je dokaj rigidna vedenjska enota, za katero sta značilni subjektivnost in individualnost. To pomeni, da osebnostne lastnosti lahko spreminjamo le deloma, odvisno od posameznika. Res pa je, da je razvoj oziroma spreminjanje osebnostnih lastnosti kontinuiran proces, ki naj ne bi imel vnaprejšnjih načelnih omejitev. Kadar govorimo o osebnostnih lastnostih voznikov, se zavzemamo za poudarjanje in razvoj osebnostnih lastnosti, ki so temelj varne in kulturne vožnje. Le tako lahko govorimo tudi o razvoju voznikovih osebnostnih lastnosti.

Razlikujemo tri poglavitne vrste osebnostnih lastnosti (Allport, 1969):

- temeljne lastnosti, ki obvladujejo osebnost in se izražajo v vsem, kar voznik posameznik počne in doživlja (na primer agresivnost voznika);
- osrednje lastnosti, ki zajemajo majhno število za voznika bistvenih značilnosti (na primer sposobnost vida);
- veliko število sekundarnih lastnosti, ki imajo »sekundarno« vlogo (na primer obzirnost).

Pri razvoju osebnostnih lastnosti pri voznikih je nujno, da posameznika obravnavamo kot samostojno, celovito osebnost. Potreben je holističen pristop, ker se posamezne osebnostne lastnosti ne pojavljajo posamično.

Katere osebnostne lastnosti so dejansko potrebne za varno in kulturno oziroma skrbno vožnjo? Obstajajo tri skupine osebnostnih lastnosti (Andrilović, 1976), ki so za skrbno vožnjo izredno pomembne. To so senzorne (čutne), intelektualno-spoznavne in emocionalno-motivacijske lastnosti. Da je voznik v prometu varen in kulturn, odloča nekaj osebnostnih lastnosti, nižjo funkcionalno raven drugih lastnosti pa lahko v svojem osebnostnem razvoju kompenzira (na primer, menimo, da lahko slabšo ostrino vida voznik kompenzira z večjo pazljivostjo).

## SENZORNE LASTNOSTI

Lastnosti čutil so pri voznikih tesno povezane s psihomotoričnimi sposobnostmi. Psihomotorika je koordinirano delovanje posameznikove zavesti in njegovega telesa. Pri vozniku to dejansko pomeni ustrezno motorično odzi-

vanje na zaznavo dogodka. Hitrost navedenih »nevromuskularnih reakcij« (Andrilović, 1976) se s starostjo voznika zmanjšuje, vendar lahko to nadomesti z večjo izkušnostjo v prometu.

Nekatere čutne lastnosti se med seboj povezujejo in sestavljajo kompleksnejše sposobnosti. Za voznika sta pomembni zlasti dva faktorja:

- zaznavni (perceptualni) faktor, ki zajema sposobnost hitrega in natančnega vidnega razlikovanja in primerjanja (na primer, ocena hitrosti bližajočega se vozila);
- prostorski (spacialni) faktor, ki zajema sposobnost predstavljanja in zamišljanja prostorskih razmerij (na primer, ocenitev širine cestišča).

Med motoričnimi sposobnostmi voznika so pomembne ročna spretnost, ki se kaže v hitrosti, natančnosti in usklajenosti ročnih gibov; sposobnost viziranja, ki se kaže v hitrosti, natančnosti in usklajenosti gibov, nadzorovanih z vidom; sposobnost hitrega motoričnega reagiranja, ki jo označuje hitrost zaporednih motoričnih gibov in soročnost, kar se kaže v usklajenosti gibanja obeh rok, v voznikovi zmožnosti uspešnega opravljanja gibov, pri katerih mora uporabljati hkrati obe roki (na primer, vrtenje volana in hkratno prestavljanje menjalne ročice).

Z vzgojo in usposabljanjem voznikov skušamo doseči, da bi se ti zavedali svojih psihomotoričnih sposobnosti in da bi temu zavestno prilagodili svoje ravnanje in vedenje na cesti. Nižjo psihomotorično sposobnost lahko vozniki kompenzirajo z večjo pozornostjo in s predvidevanjem dogajanja.

## INTELEKTUALNO-SPOZNAVNE LASTNOSTI

Te lastnosti spadajo v konativno in kognitivno sfero osebnosti in pogojujejo nekatere sposobnosti, ki so zelo pomembne za skrbno vožnjo.

S sposobnostmi mislimo predvsem na notranje dispozicije in zmogljivosti duševne ter organske strukture osebnosti (Musek, 1977). Ena izmed definicij inteligence navaja, da je inteligenca sposobnost reševanja problemov v novih, nepoznanih okoliščinah. Voznik se vsak dan znova znajde v okoliščinah, ki jih ni še nikoli doživel. Pri inteligenci razlikujemo hitrost in moč inteligence. V vozniški praksi je pomembnejša hitrost inteligence, ki je pri reagiranju velikokrat odločilna. Od voznikovega

reagiranja in ravnanja v novih okoliščinah sta neposredno odvisni njegova varnost in varnost drugih udeležencev v prometu.

Mentalna kondicija je hipotetičen konstrukt, ki karakterizira primerno psiho-fizično stanje posameznika, ki je ugodno za miselno-verbalno in psiho-motorno učenje (Andrilović, 1976). Označuje stanje, ki je posledica oblikovanih pozitivnih navad in samodiscipline. Voznik mora biti zmožen razmišljati o novih spoznanjih, ki si jih pridobi z udeležbo v prometu, iz njih naj skuša izluščiti pozitivne danosti, vendar mora biti tega navajen. Voznik, ki nikoli ne razmišlja o prometu, bo težko razmišljal o vožnji in odpravljanju lastnih pomanjkljivosti.

### SKRBN VOŽNJA

Po definiciji je skrbna vožnja\* v cestnem prometu vsaka kulturna in varna vožnja. Bistvena je voznikova skrb za kulturo na cesti, ki je v skladu z obzirnim ravnanjem in vedenjem do drugih udeležencev v prometu, in skrb za prometno varnost oziroma ravnanje, s katerim voznik ne spravlja v nevarnost niti sebe niti drugih. Skrben voznik je torej posameznik, ki kulturno in varno upravlja motorno vozilo.

*\* Izraz je povzet po besedilu Sveta za varnost prometa DVR (nemško zvezno ministertvo za promet); pri nas uporabljamo tudi pojme, kot so varna vožnja, dobra vožnja, defenzivna vožnja, pametna vožnja itd., ki so pomensko parcialni in ne označujejo celostnosti vožnje.*

Sposobnost učenja na podlagi izkušenj je ena najpomembnejših voznikovih osebnostnih lastnosti. Njegove izkušnje so trajno vtisnjene v njegovem spominu. Prav vozniške izkušnje naredijo dobre voznike, kajti voznik posameznik »ima širok repertoar navad in asociacij, ki določajo in dejansko vplivajo na njegovo skupno ravnanje« (Jung, 1968). Voznikove izkušnje so sestavljene iz niza stališč, do sebe, prometa in drugih udeležencev v prometu, ki vplivajo na njegovo ravnanje in vedenje. Izkušnje kot danost so v mladosti praviloma bolj prožne, lažje se dopolnjujejo; z leti pa postajajo čedalje manj prožne. Večina starejših voznikov ima niz utrjenih, velikokrat preverjenih načinov vedenja, v nasprotju z mlajšimi vozniki, ki načine vedenja šele pridobivajo, preverjajo in utrjujejo. Pri nekaterih starejših voznikih prilagodljivost izkušenj s starostjo narašča. Ustaljeni način je treba pogosto »razbiti«, da lahko voznik postopoma oblikuje nov način (to je negativna komponenta izkušenj, saj poraja moteče interference). Pod vplivom novih izkušenj se spretnost upravljanja z vozilom izraža na novo, drugače.

Med osebnostne lastnosti lahko štejemo tudi



mišljenje, ki je »skladišče znanj, ki si jih posameznik pridobi kot rezultat življenjskih izkušenj«. Vendar to znanje ni nekaj statičnega, temveč se pod vplivom vsake nove izkušnje nenehno spreminja (Jarvis, 1987).

## EMOCIONALNO-MOTIVACIJSKE LASTNOSTI

Te lastnosti določajo voznikovo »zrelost« oziroma »odraslost«. Zrelost je sestavljena iz niza period, v katerih osebnostni razvoj poteka kot reorganizacija strukturalnih komponent, psihičnih funkcij in medfunkcionalnih vezi, ki karakterizirajo osebnostno strukturo (Stepanova, 1972). Voznik mora biti emocionalno in motivacijsko stabilen, da se je zmožen ustrezno odzvati v prometnih razmerah. Če ga premagujejo lastne emocije, če mu je vseeno, kako vozi, bo težko postal skrben voznik. Pri voznikih so interesi največkrat popolnoma stvarni: čim hitreje priti na cilj. Vendar si bo emocionalno zrel in motiviran voznik vseeno prizadeval za varno in kulturno vožnjo.

Voznik mora v različnih prometnih okoliščinah ravnati odgovorno. Odgovornost je emocionalno-motivacijska osebnostna lastnost, ki pri večini voznikov žal ni dovolj razvita. Posledica tega je neodgovorno vedenje v prometu, to pa se kaže v nizki stopnji prometne varnosti. Voznikom radi pripisujemo »ekonomično ravnanje«, kar pomeni največkrat »linijo najmanjšega odpora«: voznik reagira ustaljeno,

kot je navajen, rutinsko, tudi takrat, ko to sploh ni preudarno. Razloga sta verjetno dva: obstoj ustaljenih reakcij, kar je v zvezi s hierarhijo navad, in zavestno ali podzavestno mišljenje, da se lastno vožnjo ne izplača izboljšati. Tako prihaja do stereotipije in neprožnosti v vedenju na cesti. Voznik je sicer sposoben ustrezno reagirati,

vendar se pri njem pojavlja vprašanje neustrezne motiviranosti, posledica tega pa je neustrezna odgovornost. Rutinskega, stereotipnega reagiranja se voznik težko osvobodi.

Omenimo lahko še precej nenavadno osebnostno lastnost. Voznik ima zaradi rutiniranosti vožnje manjšo sposobnost čudenja, zato težje prepozna popolnoma nove okoliščine. Tako ga manj začudijo in »pretresejo« tudi resnično

nove prometne okoliščine, ki bi ga morale spodbuditi k razmišljanju. Podobna osebnostna lastnost je zmanjšana »borbenost«, kar pomeni, da se voznik zadovolji z doseženo ravnijo usposobljenosti. Voznik se mora stalno razvijati, to pa pripomore tudi k dvigu ravnini njegovega vozniškega znanja.

## POSPLOŠENOST VOZNIKOVIH OSEBNOSTNIH LASTNOSTI

Nekatere osebnostne lastnosti so dokaj specifične in zajemajo ožje področje osebnosti. Druge lastnosti pa so bolj zapletene, kompleksne in zajemajo širše področje osebnosti. Ostrina vida je na primer pri vozniku bolj specifična lastnost kot splošna občutljivost na zaznavanje dogodkov. Bolj sestavljene, kompleksnejše osebnostne lastnosti lahko voznik na podlagi izkušenj naredi bolj občutljive (na primer, splošno občutljivost na zaznavanje dogodkov), osnovne osebnostne lastnosti (na primer, ostrina vida) pa so razmeroma inertne.

Splošnejše lastnosti vključujejo večje število preprostejših, bolj specifičnih lastnosti. Nekatere specifične lastnosti se pri voznikih povezujejo v višje komplekse. Omenimo lahko združitev ostrine vida, občutljivosti za svetlobo in slušne občutljivosti v splošno občutljivost na zaznavanje. Skladnost med posameznimi osebnostnimi lastnostmi je mogoče ugotavljati s posebno matematično metodo, s faktorsko analizo. S to metodo lahko ugotavljamo višje komplekse, v katere se združujejo specifične osebnostne lastnosti. Zanje se je uveljavil izraz »osebnostni faktorji«. Že omenjena splošna občutljivost voznika na zaznavanje dogodkov pomeni osebnostni faktor.

## ČE VOZNIKU MANJKAJO POTREBNE LASTNOSTI

Primerne osebnostne lastnosti pogojuje biološka, psihološka in socialna osebnostna zrelost. Optimalno funkcioniranje voznikove psihomotorike si težko zamislimo brez biološke zrelosti, socialna zrelost voznika pa ni mogoča brez psihološke zrelosti. Pri vozniku je zlasti pomembna socialna zrelost, ker omogoča sodelovanje, vljudnost in nekonfliktnost z drugimi udeleženci v prometu.

Vzemimo, da se ukvarjamo s šestimi osebnostnimi lastnostmi voznika. Izberimo jih naključno: obzirnost, požrtvovalnost, strpnost, nesebičnost, nezaupljivost in preudarnost. Na-

Voznik posameznik mora biti v vzgojnem procesu ustrezno motiviran, imeti mora tudi primerno mentalno kondicijo. Če sta stopnji motiviranosti in mentalne kondicije usklajeni in dovolj visoki, je mogoča tudi samovzgoja. Kadar pa stopnja ene izmed obeh lastnosti ni zadovoljiva, je nujna zunanja pomoč, in sicer kot uvajanje v proces vzgoje in usposabljanja (svetovalna pomoč).



vedene so specifične osebnostne lastnosti, ki se lahko združujejo v višje komplekse, v osebnostne faktorje. Kaj pomenijo obzirnost, požrtvovalnost, strpnost in nesebičnost voznika? Ne da bi se spuščali v podrobnejšo analizo posameznih lastnosti, lahko povzamemo, da je voznik v prometu obziren in upošteva druge udeležence. Je pazljiv in vljuden, odstopi prednost drugemu, čeprav ima sam do nje pravico, in rajši počaka, ko vidi, da se drugemu mudi. In kaj pomeni voznikova nezaupljivost in preudarnost? To je zadržanost, v vozniškem žargonu »defenzivna« vožnja, oziroma način vožnje, ki vozniku omogoča popraviljanje napak drugih udeležencev v prometu. Skozi križišče vozi previdno, čeprav ima prednost, in tako prepreči trčenje z vozilom, ki izsiljuje.

Osebnostne faktorje lahko voznik deloma, odvisno od posameznika, izboljšuje, na podlagi svojega znanja, spretnosti in izkušenj. Število voznikovih interesov se s prakso ne zmanjšuje; nekateri interesi postajajo še intenzivnejši. Poudariti moramo težnjo, ki se velikokrat pojavi ravno v konkretnem procesu usposabljanja. Mnogi si namreč želijo priti do vozniškega znanja po najkrajši in najlažji poti (to navadno pomeni tudi po najmanj kvalitetni). Zato je treba voznika motivirati z delnimi, kratkoročnimi cilji, saj bo le tako vztrajal pri razvijanju samega sebe.

Vozniki so posamezniki s povsem navadnimi človeškimi prednostmi in pomanjkljivostmi. Dejansko vidimo, da v cestnem prometu še zdaleč niso popolni. Popolnost bi pomenila tudi popolno varnost in kulturo na cesti. Ali lahko voznikom privzgojimo primerne osebnostne lastnosti, ki bodo vplivale na večjo prometno varnost in kulturo, ali jih lahko v tem smislu usposobimo?

## RAZVOJ OSEBNOSTNIH LASTNOSTI PRI VOZNIKIH

Ali voznikom lahko privzgojimo manjkajoče osebnostne lastnosti, potrebne za skrbno vožnjo? Vzgoja in usposabljanje razvijata osebnostne lastnosti, vendar, ali jih lahko razvijeta do potrebne ravni? Dejstvo je, da se nekaterih vozniških sposobnosti vsemu navkljub ne da »naučiti«, ker je vožnja kompleksno opravilo, ki zahteva tudi določene prirojene danosti.

Voznikova osebnost ni nekaj, kar je že oblikovano. Nanjo vplivajo dednost, lastna dejavnost in dejavniki iz okolja, kamor spada med drugim tudi vzgoja in usposabljanje voznikov.

Osebnost se torej stalno razvija. Vzgojni dejavniki, ki vplivajo na osebnost, so hkrati tudi njeni oblikovalci in usmerjevalci njenega razvoja. Z vidika vzgojne teorije je osebnostni razvoj zaporedje vzgojnih sekvenc, sekvenc formiranja in okrepitev novih razvojnih stopenj osebnosti. Osebnost se ves čas spreminja in razvija. Pri tem so pomembna čustva, mišljenje, dejavnost in osebne izkušnje (Mijoč, 1995). Voznikova osebnost ni nekaj trajnega in nespremenljivega: delno se spreminja sama od sebe in samostojno, pod vplivom nezavednih dogodkov (v tipičnem prometu se oblikujejo tudi tipični prometni udeleženci), delno intencionalno, pod vplivom voznikove lastne volje, končno pa se spreminja zaradi intencij okolja. Pri voznikovi vzgoji skušamo vplivati na njegovo avtohtono voljo, tudi tako, da ga motiviramo za samovzgojo.

Če pa govorimo o kompetentnosti: voznika je treba vzgajati v zvezi z osebnostnimi lastnostmi ravno na področjih, na katerih je najmanj kompetenten. Kajti te izjemno vplivajo na samo voznikovo kompetentnost.

## RAZVOJ OSEBNOSTNIH LASTNOSTI V VZGOJNEM PROCESU

Vzgoja voznika posameznika je celovit proces, ki zajema oblikovanje vseh voznikovih osebnostnih lastnosti. Vzgoja vključuje ustrezno socializacijo, osveščanje o vidikih prometa in zgled za ravnanje v prometu. Za učinkovitost vzgojnega procesa je potrebna njegova permanentnost, ki pomeni stalno vzgajanje od posameznikovega predšolskega obdobja do kronološke starosti. Vzgojo voznikov nikakor ne moremo skržiti samo na obdobje, ko je posameznik dejansko voznik motornega vozila, ali celo samo na vzgojo med formalnim usposabljanjem za voznika.

Vzgoja voznikov je ustrezen vpliv na voznikovo osebnost, ki je specifična in neponovljiva struktura posameznikovih psihičnih lastnosti. Osebnostne lastnosti so razmeroma stalne v posameznikovem življenjskem razvoju, ki je sam po sebi diskontinuiran, in zagotavljajo nespremenjeno identiteto osebnosti. Zaradi navedene konstantnosti se moramo zavedati, da lahko z vzgojo na osebnostne lastnosti vplivamo samo deloma. Omejeni smo s formiranimi stališči posameznika, ki so rezultat socializacije.

Stališče usmerja posameznikovo ravnanje. Petrificiranje stališč je pojav, pri katerem stališča – trdno osvojena – nekako otrdijo, okamenijo in

Usposabljanje voznikov povežemo s stalno vzgojo za sodelovanje v prometu, ki traja od predšolskega do poznega življenjskega obdobja.

postanejo odporna proti vsem poskusom modificiranja in spreminjanja. To seveda ne pomeni, da so stališča absolutno nespremenljiva. Nasprotno, stališča, ki so razmeroma na novo pridobljena ali ki niso trdna in intenzivna, se lahko zelo hitro menjajo. Petrificirajo se samo dolgo internalizirana, trdna stališča in spoznanja. Rigidnost stališč se pojavlja zaradi dejavnikov, kot so:

- selektivnost percepcije: posameznik ne vidi tega, kar se ne sklada z njegovim stališčem;
- selektivnost pomnjenja: posameznik pomni samo tisto, kar je v skladu z njegovim stališčem;

*Usklajenost med družbenim in osebnim sistemom vrednot je pogoj za varno vožnjo.*

- izogibanje nasprotnim mnenjem in argumentom zmanjšuje možnost za spremembo stališč;
- vzajemna podpora: posameznik išče osebe, ki imajo enaka ali podobna stališča;
- mentalna inertnost: baziranje na lastnih, že osvojenih stališčih ne zahteva dodatnega mentalnega prizadevanja;

- iracionalna odpornost stališč: vsako stališče ima zelo močno emocionalno komponento, po kateri se razlikuje od navadnega mnenja; emocionalna komponenta je hkrati tudi iracionalni element stališča in otežuje spremembo stališč samo na intelektualni, racionalni ravni.

Težnja po petrificiranju stališč se povečuje s posameznikovo starostjo. Ker temelji vznična vzgoja ravno na oblikovanju primernih stališč, je zelo pomembno, da se oblikovanje osebnostnih lastnosti začne čimprej. Že oblikovana osebnost je glede razvoja osebnostnih lastnosti veliko bolj inertna. G. Allport meni: »Stališča so pogosto tako rigidna kot navede.« Že vnaprej oblikovana stališča pomagajo ljudem preživeti, zaviralno pa vplivajo na nadaljnji razvoj njihovih osebnostnih lastnosti.

Cilj vzgoje voznikov je posameznik, ki upravlja vozilo na družbeno sprejemljiv način, iz katerega izhaja za družbo in konkretnega posameznika najprimernejše vedenje v cestnem prometu. Takšnega voznika smo že opredelili s tipskim izrazom »skrben voznik«. Z vzgojo voznikov dosežemo sposobnosti in osebnostne značilnosti, kot so kritično mišljenje, logično sklepanje, sintetično-analitične miselne funkcije, samostojnost, razvita odgovornost, razvit čut za vrednote, samozavest in podobno. Kot trajne osebnostne značilnosti omogočajo in povezujejo nadaljnja vzgojna prizadevanja za

večjo varnost in kulturo v prometu. Razvoj osebnostnih lastnosti je torej intencionalen proces, ki vključuje usklajenost med družbenim in osebnim sistemom vrednot.

## OSEBNOSTNE LASTNOSTI MED USPOSABLJANJEM

Jarvis posebej poudarja, da so osebnostne lastnosti, kot so mišljenje, podoba o samem sebi, samospoštovanje in idealni jaz, močno odvisne tudi od izkušenj, pridobljenih med usposabljanjem (Jarvis, 1987). Smernice pridobi posameznik na podlagi različnih psiholoških mehanizmov, ki jih imenujemo učenje. To je lahko hotno ali nehotno. Hotno učenje so razne oblike sistematskega in načrtovanega učenja. Nehotno učenje pa je dobesedno nehoteno učenje, celo proti svoji volji, kar še poudarja socializacijsko vlogo te vrste učenja.

Pri učenju razlikujemo štiri glavne metode: asociativno učenje (pogojni refleksi in mentalne asociacije), učenje na podlagi poskusov in napak, učenje s posnemanjem (imitacijo) in učenje z uvidom (pogoj za to je posebna mentalna sposobnost – inteligenca).

Heckhausen (Caesar, 1972; po Makaroviču, 1978) razlikuje med dvema oblikama učenja:

- učenje na podlagi podkrepitve (reinforcement) reakcij s pozitivnimi ali negativnimi sankcijami (kondicioniranje, učenje na podlagi pogojnih reakcij)
- učenje z identifikacijo (vedenjski vzorci) oziroma učenje z zgledom.

Klasična teorija učenja izhaja predvsem iz kondicioniranja (Pavlov, Skinner). S to teorijo »je vsekakor mogoče razložiti, kako se motivacijsko zasidra določen reakcijski repertoar, ..., ne pa tega, kako se učijo nove oblike vedenja« (Caesar, 1972; po Makaroviču, 1978). Teorija ne pojasni, kako posameznik oblikuje osebnostne lastnosti. Na to vprašanje skuša odgovoriti Bandura (Caesar, 1972; po Makaroviču, 1978) s teorijo »imitacijskega učenja«. Sicer pa je distinkcijo med golo adaptacijo zahtevam okolja ter med internalizacijo kulturnih vsebin nakazal že Freud v svoji analizi geneze »moralnega« ravnanja.

Usposabljanje voznikov spada k posebni vrsti učenja, ki temelji »na predhodnih močnih doživljajih in pomembnih izkustvih ter se manifestira v subjektivnem doživljanju« (Radonjič, 1985). To je izkustveno učenje, ki, kot smo že povedali, zelo vpliva na razvoj voznikovih osebnostnih lastnosti. Spoznanja, pridobljena

z izkušnjami, so globlja in ponotranjena. Večji vpliv naj bi po Harissonu (Boydell, 1976) pomenil večji vpliv na čustva in voljno komponento ter na osebnostne lastnosti.

Omeniti moramo dva zagovornika izkustvenega učenja, Maslowa in Rogersa. Maslow govori o dveh, za naše razmišljanje zelo pomembnih, vrstah učenja:

- učenje na podlagi opazovanja: voznik opazuje druge, to pa vpliva na njegovo lastno vedenje in ravnanje;
- doživljajsko učenje, ki temelji na osebnih izkušnjah, na osebnem doživljanju; pojem in teorija vožnje dobivata drugačen pomen, ko sta prežeta z osebnimi izkušnjami.

Tudi Rogers razlikuje dve obliki učenja, kognitivno in doživljajsko učenje, med katerima ne postavlja ostre meje. Kognitivno učenje so zanj asociativne oblike učenja (tudi voznik se razvija na podlagi množice asociacij), doživljajsko učenje pa obravnava podobno kot Maslow. Osebnostne lastnosti voznika so vključene v doživljanje in rezultati učenja na njih nujno vplivajo. Izkustveno učenje omogoča vozniku, da:

- samega sebe opazja drugače, bolj realno,
- bolj sprejema sebe in lastne poglede,
- postaja samozavestnejši,
- svobodno izraža občutke proti drugim,
- je toleranten proti ravnanju drugih,
- ne ovira svobode drugih voznikov.

Na posameznikovo ravnanje močno vpliva njegov »notranji svet« (C. Rogers). Intenzivno doživljanje, o katerem govorita Maslow in Rogers, je izvir pomembnih voznikovih osebnostnih sprememb.

Razvoj osebnostnih lastnosti ne more biti neposredno povezan samo z učenjem. Vozniško usposabljanje je dejansko namenski proces posameznikovega razvoja, tudi določenih navad. Navade lahko uvrščamo med osebnostne lastnosti. K njim lahko uvrščamo voznikovo psihomotorično spretnost. To je voznikov osebnostni faktor, sestavljen iz več osebnostnih lastnosti. Kot zgled lahko navedemo za voznika izjemno pomembno popraviljanje lastnih napak, »preden so posledice vidne: voznik vnaprej korigira lego vozila, glede na rob cestišča ali druga vozila« (Marentič Požarnik, 1978, str. 47–48).

Pri razvoju osebnostnih lastnosti voznika posameznika moramo nujno upoštevati načelo uporabe oziroma neuporabe. Lastnosti, ki jih voznik ne goji, se sčasoma spustijo na nižjo funkcionalno raven. Funkcionalna raven osebnostnih lastnosti je odvisna od somatske-

ga, živčno-psihičnega in socialnega razvoja voznikove osebnosti. Pomembno je tudi mnenje o samem sebi, ki je, kadar je pozitivno, spodbujevalec učenja (Mijoč, 1995). Razvoj osebnostnih lastnosti je pri usposabljanju voznikov optimalno mogoč le, če je posameznik nenehno ustrezno motiviran in če ima ustrezno mentalno kondicijo. Voznik postaja med usposabljanjem kompetentna oseba, ki v prometnem okolju ustrezno funkcionira.

Med formalnim usposabljanjem je kot vzgojni dejavnik najpomembnejša osebnostna avtoriteta učitelja prometnih predpisov in voznika inštruktorja. S kandidatom za voznika najbolj sodelujeta učitelj prometnih predpisov in/ali voznik inštruktor, od njiju dobiva potrebno znanje ter se uči spretnosti, hkrati pa ga tudi vzgajata. Vedenje kasnejšega voznika, njegova kultura na cesti sta predvsem odvisna od zgle- da inštruktorja kot avtoritete v prometu, od njegovega ravnanja in vedenja v prometu.

Avtoriteta osebnosti lahko vpliva na posameznika s sredstvi prepričevanja in prisile. K prvim spadajo prošnja, nasvet in priporočilo, k drugim pa lahko uvrstimo (s psihološkim kontinuumom) nagrado, obet, grožnjo in kazen. Avtoriteta lahko vpliva pozitivno ali negativno; internalizacijo vrednot, stališč in modelov vedenja lahko pospeši in olajša (facilitacija) ali zavira in poslabšuje (inhibicija). Vsaka avtoriteta v prometu mora biti pri razvoju voznikovih osebnostnih lastnosti pozorna pri izbiri sredstev, s katerimi želi vplivati.

Na podlagi identifikacije z avtoriteto se pomembni objektni odnosi ponotranjajo v posameznikovo psihično strukturo in jo vsebinsko napolnjujejo. To je simbolna identifikacija, ki hkrati izraža racionalni svet pravil, zahtev, pozivov in zakonov. Osebnost se mora spopasti z neprijetnim, a nujnim svetom omejitev. Identifikacija pripomore k oblikovanju posameznikovega vrednostnega sistema. Identifikacija z učiteljem prometnih predpisov ali voznikom inštruktorjem je pri vzgoji izjemno pomembna in zelo vpliva na razvoj osebnostnih lastnosti.

## METODA ZGLEDA

Metoda zgle- da je pravzaprav edina sprejemljiva vzgojna metoda za voznika motornih vozil. Voznik je že oblikovana osebnost z lastnimi pogledi ter nazori o prometu, tako da bi z drugimi metodami dosegli minimalen vzgojni učinek ali pa ga sploh ne bi dosegli.



Zlasti med praktičnim usposabljanjem za voznika motornih vozil je zgled voznika inštruktorja za voznikovo kasnejše vedenje v prometu zelo pomemben. Če se vzorec, način vožnje ne skladata z vzgojnim sporočilom, ki ga med usposabljanjem verbalno predstavlja voznik inštruktor, bo učinek še tako dobronamernih

Filozofija vožnje je sistem modelov ravnanja in vedenja voznikov v cestnem prometu. Podmena za filozofijo vožnje je razmišljanje o dogajanju v prometu, predvidevanje načinov vedenja do drugih prometnih udeležencev in ravnanja pri vožnji ter sprejemanje konkretnih odločitev, ki kasneje postanejo modeli vedenja v prometnih razmerah.

vzgojnih prizadevanj kar se da majhen. Metoda zgloda, ki ni v nasprotju z vzgojno vsebino, je med praktičnim usposabljanjem skoraj edina vzgojna oblika. Raznih zgledov, primernih in neprimernih, dobi prihodnji voznik na cesti obilo, toda predvsem zgled njegovega lastnega učitelja dejansko določa njegovo kasnejše ravnanje in vedenje v različnih prometnih razmerah.

Na voznike seveda vplivajo tudi zgledi drugih voznikov v prometu. Zato moramo voznike vzgajati tako, da bodo primerno kritični, kar jim bo omogočilo izbiro med dobrimi in slabimi zgledi. (Samo)kritičnost voznikov je

pomembna za spontano medsebojno vzgajanje.

## FILOZOFIJA VOŽNJE KOT VZGOJNA KATEGORIJA

Voznik si med svojim »prometnim usposabljanjem« pridobi »kriterijske obrazce« (Andrilović, 1976), s katerimi ocenjuje lastno ravnanje. Kriterijski obrazci so prenosljivi, transferabilni na različne prometne razmere. Bolj izkušeni vozniki imajo za samoocenjevanje več kriterijskih obrazcev kot mlajši vozniki, ker uporabljajo svoje splošne izkušnje. Vozniki oblikujejo lastne modele ravnanja in vedenja v prometu, navadno na zavedni, lahko pa tudi na nezavedni ravni.

Filozofija vožnje je prvina v razvoju osebnostnih lastnosti voznika posameznika, hkrati pa voznik s pozitivno filozofijo vožnje in s svojim zgledom vzgaja tudi druge udeležence v prometu. Ker je filozofija vožnje moralna kategorija, oblikuje pozitivna stališča voznika posameznika, ki bistveno pripomorejo h kulturnim odnosom med prometnimi udeleženci in k varni vožnji. Filozofija vožnje pa je tudi vzgojna kategorija in kot takšna temelj stalne samovzgoje. Najprimernejšo vzgojno metodologijo je težko določiti, vsekakor pa gre za samorefleksijo in motivacijo za izboljšanje lastnega prometnega ravnanja in vedenja.

Razvoj osebnostnih lastnosti poteka počasneje pri voznikih, ki imajo več rigidno oblikovanih

asociacij o svojih modelih ravnanja. Zato potrebujejo več časa za formiranje novih asociativnih sklopov, ki se kažejo v novem, spremenjenem ravnanju. Navedeni vozniki potrebujejo izčrpnjšo subjektivno informacijo o tem, da so sposobni spremeniti svoje ravnanje, svojo filozofijo vožnje.

Filozofija vožnje dejansko pomeni še več. Pomeni voznikovo sprejemanje udeležencev in dogajanja v prometu ter odpuščanje napak in pomanjkljivosti pri drugih udeležencih. To je permisivno vedenje v prometu. Filozofija vožnje je individualni razvoj primernejših osebnostnih lastnosti, katerega cilj je korektno sodelovanje v prometu.

## LITERATURA

Allport, G. W. (1969): Sklop i razvoj ličnosti, Beograd, Kultura.

Andrilović, V. (1976): Kako odrastao čovjek uči, Zagreb, Školska knjiga.

Boydell, T. (1976): Experimental Learning, Manchester, Sheffield City Polytechnic.

Bischof, J. B. (1969): Adult Psychology, London, Harper – Row Publishers.

Jarvis, P. (1987): Adult Learning in the Social Context, New York, Croom Helm.

Jung, C. G. (1968): Verbal Learning, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Kaufmann, A. (1994): Uvod v filozofijo prava, Ljubljana, Cankarjeva založba.

Krech, D., Crutchfield, R. S., Ballachey, E. L. (1962): Posameznik v družbi – učbenik socialne psihologije, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.

Makarovič, J. (1978): Vzgoja za samoupravljanje, Ljubljana, Center za proučevanje lokalnih skupnosti in delovnih organizacij pri Fakulteti za sociologijo, politične vede in novinarstvo; Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (1978): Prispevek k visokošolski didaktiki, Ljubljana, Državna založba Slovenije.

Mijoč, N. (1995): Izkustveno učenje odraslih glede na sociokulturni sloj in poklicno strukturo, Ljubljana, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko.

Musek, J. (1977): Osnove psihologije osebnosti, Ljubljana, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, PZE za psihologijo.

Radonjić, S. (1985): Psihologija učenja, Beograd, Zavod za udžbenike in nastavna sredstva.

Rogers, C. (1976): Freedom to learn theory, Rand McNally College Publishing Company.

Rogers, C. (1961): On becoming a person, Boston, Houghton Mifflin Co.

Savage, W. W. (1968): Interpersonal and Group Relations in Education, Scott, Foresman and Company.

Skupina avtorjev (1991): Varna vožnja, Ljubljana, Avtomoto zveza Slovenije.

Stepanova, E. J. (1972): Vozrastne karakteristiki intelekta vzroslyh, Moskva, Sovjetskaja pedagogika.



# KAJ NAPRAVI MANJ IZOBRAŽENE ODRASLE DRUGAČNE?

*Kultura, ki jo v izobraževanju  
posredujemo, se razlikuje od kulture  
manj izobraženih*



**S**i odrasli želijo izobraževanja? Na videz se zdi, da o tem ni dvoma. Pogosto nas o tem pričajo nekdanji srednješolski učitelji, ki so se prelevili v izobraževalce odraslih. Ko pustijo za seboj izkušnje iz srednješolskih razredov in stopijo pred odrasle, jih preseneti to, da imajo pred seboj ljudi, ki so vsak drugače in po svoje motivirani za izobraževanje. Znajdejo se pred odraslimi, »ki si nečesa želijo«, predvsem pa kažejo dobro voljo za učenje. Toda, ali je pripravljenost za učenje dovolj za doseganje izobraževalnih ciljev? Kaj je pravzaprav motivacija za izobraževanje in kako je s to motivacijo pri manj izobraženih? In predvsem to, kako se ti manj šolani oziroma manj izobraženi odrasli učijo? To so bistvena vprašanja, na katera skušam v tem prispevku odgovoriti.

## KAJ MOTIVIRA ODRASLE, DA SE IZOBRAŽUJEJO?

Izhodišče motivacije odraslih za izobraževanje je lahko potreba, ki nastane zaradi pomanjkanja znanja. Odrasli to potrebo občutijo in jo želijo zadovoljiti, da bi dosegli večje ravnovesje v sebi. In čeprav izobraževalci odraslih pogosto ponavljajo, kako nujno je upoštevati motivacijo odraslih, vendarle največkrat skušajo odkriti zgolj njihove potrebe po izobraževanju. In tiste njihove cilje, ki jih je mogoče predvideti. Razumljivo, da so pri tem razočarani. Njihovi sogovorniki namreč na tem področju nimajo kakšnih posebnih in jasno izraženih želja.<sup>1</sup>

Znano je, da je težko srečati osebo, ki bi imela izobraževalne potrebe. Ljudje imamo predvsem potrebe, ki izhajajo iz našega dinamičnega, spreminjajočega se razmerja z okoljem. To

okolje želimo obvladati in morda tudi razumeti, razumeti pa želimo tudi svoj položaj v njem. Ta potreba po obvladovanju okolja je zavestna predvsem pri izobraženih osebah. Osebe, pri katerih gre za ozaveščeno tovrstno potrebo, poiščejo poti za pridobitev znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo za zadovoljitev potreb, katerih nezadovoljenost jih sili v neravnovesje. Svet, v katerem živimo, postaja vse bolj neobvladljiv tudi za izobražene. Emir Kusturica, bosanski filmski režiser je tako nedavno dejal: »Film je izbral mene in jaz sem se ga oklenil. Morda zato, ker je to bila edina priložnost spraviti svet v okvire, ki bi jih lahko obvladovali.« Podobno se na današnji, neuravnovešeni svet odzivajo izobraženi odrasli. Upajo, da bodo z izobraževanjem dosegli, da bi ta neobvladljivi svet obvladali in se počutili bolj varne. Manj izobražene osebe takšne načine obvladovanja življenja težje prepoznajo in jih tudi manj poznajo. V ustvarjanju ali izobraževanju se niso naučile iskati rešitve za svoje težave, zato je tudi njihova motiviranost za izobraževanje manjša ali pa je sploh ni. Tako odrasle v svetu, ki jih obdaja, zanimajo predvsem dogodki, ki so pomembni za njihova dejanja, delovanje, želje ali vrednote.

## KAKO SE UČIJO MANJ IZOBRAŽENI ODRASLI?

Kadarkoli se pripravljamo na delo z manj izobraženimi odraslimi, nam svetujejo, naj govorimo preprosto, ne uporabljamo tujk, pazimo, kakšne primere bomo uporabili. Ti nasveti so vsi povezani: prvič, s tem, kako zaznano resničnost okrog nas predstavimo z govorom,

*Dušana  
Findeisen,  
Logos – jezikovno  
izobraževanje, sku-  
pina samostojnih  
izobraževalcev*

<sup>1</sup> V jezikovnih tečajih po posebnih programih, nastalih predvsem na podlagi analize delovnih potreb (žal ne tudi osebnih, socialnih itd.), odkrijejo zgolj zelo izobraženi odrasli učenci nekatere svoje izobraževalne potrebe. Radi bi se naučili še tega in onega, da bi bili uspešnejši na svojih delovnih mestih. Manj šolani oziroma manj izobraženi tega ne zmorejo.

drugič, s kulturo, ki jo v izobraževanju posredujemo in ki je pri manj šolanih in izobraženih ljudeh drugačna. Prava kultura je, če naj verjamemo Paulu Lengrandu in njegovemu Kulturnemu manifestu, sredi življenja. To pa je pri manj izobraženih drugačno.

Pri izobraževanju manj izobraženih mentor namreč kaj kmalu spozna, da ne zna uporabljati govornice svojih odraslih učencev, da se je mora šele učiti. In kakšna je ta govornica? Vsekakor mentor ne sme uporabljati do kraja formalizirane in strukturirane govornice. Primerna govornica je tista, ki se išče, se strukturira pred udeleženci izobraževanja, kajti manj izobraženi bežijo od formalizirane govornice. Začeti je treba s tem, kar obvladajo, razumejo. Mentor mora sprejeti njihovo govornico, ki je povezana z njihovim delom, vendar jih mora voditi tudi stran od opisov konkretnih dejanj in jim pomagati, da svoje pripovedi »nevtralizirajo«. Kar zadeva kulturo pa je treba vedeti, da se vsak odrasel človek uči tako, »da se vsakemu novemu pogledu približa z zapleteno celoto svojih pričakovanj in z dosti izkušenj, s katerimi te nove poglede sooči. Zanj se področja strukturirajo na podlagi preteklih izkušenj.«<sup>2</sup> (Miller, H. L., 1971, str. 5) Te izkušnje so večinoma precej drugačne od tistih, ki jih ima mentor.

To seveda mentorju narekuje drugačno programiranje, pa tudi drugačno načrtovanje programa. Mentor si mora pridobiti tudi znanje iz posebnih zakonitosti učenja takšnih oseb.

Prva razlika, ki jo zaznamo, je v tem, da manj šolani težko pripovedujejo o svojem delu. To lahko nedvomno pripišemo temu, da življenje skorajda nikoli ne zahteva od njih, da razumsko, z besedami razmišljajo o svojem delovanju. Od njih zahteva zgolj učinkovita dejanja, delo. Tako jim skoraj nikoli ni treba pripovedovati, kaj delajo, so delali ali bodo delali. Seveda ni mogoče zanikati, da imajo takšni odrasli nekatere miselne strukture, potrebne za opravljanje dela, torej razmišljanje, ki nastane med samim delom, vendarle takšnih struktur večinoma ne morejo prav dobro in pogosto uporabljati za nadaljnje zavestno učenje.<sup>3</sup> Takšni odrasli bolj malo razmišljajo o delu samem, saj jim šola ni pomagala, da bi se naučili svoje misli oblikovati in »tematizirati«, to pomeni, jih nanizati v tematske sklope, za kar je potrebno sredstvo, ki ga imenujemo govor. Tako ni čudno, da jim je težko z besedami izraziti svet, resničnost, ki jih obdaja, celo tistega sveta, ki ga s svojim delom uspešno preoblikujejo ali ki se spreminja pred njihovimi očmi, ne znajo do-

bro opisati. To lahko pripišemo temu, da ne obvladujejo (ali vsaj ne dovolj dobro) nekaterih miselnih procesov, kot so razporejanje pojavov v skupine, kategorije, opredeljevanje, utemeljevanje, razlaga, posploševanje, za to pa

Izobraževanje in usposabljanje odraslih pa je predvsem sredstvo, ki omogoča bogatejšo tega, kar je najbolj človeško – bogatejšo spoznavnosti. Razen tega pa je izobraževanje tudi sredstvo, ki nam pomaga preživeti in delovati na tisti ravni, v tistih okoliščinah in okolju, kjer imajo nekvalificirani delavci, administrativni delavci, mladi brez kvalifikacije in na splošno vse osebe, ki so manj izobražene, vse manj možnosti, da bi razvili svoje sposobnosti. V tretjem življenjskem obdobju, med nezaposlenostjo ali pri invalidnih osebah pa lahko pomeni izobraževanje še več: način bivanja.

je seveda potreben razvit govor. To se zgodi vsakokrat, kadar naj bi razmišljanje seglo dlje od praktičnih zakonitosti njihovega delovanja. Izobraženi odrasli se učijo tako, da razmišljajo, ne da bi to razmišljanje povezovali z delovanjem. O svojem delu lahko poročajo in ga z razmišljanjem tudi izboljšajo.

Vendar pa obvladovanje takšnega diskurza ni dano samo po sebi tistim, ki svet obvladujejo predvsem z delovanjem. Ne obvladajo ga tisti odrasli, ki so vajeni »konkretnih, praktičnih dejavnosti«, ki uporabljajo sredstva za razvijanje, doseganje opredeljivih in oprijemljivih, materialnih rezultatov – takšnih, ki jih je mogoče zaznati s čuti. Zdi se, da se večina spoznavnih procesov teh odraslih ravna predvsem po vidnih in otipljivih značilnostih predmetov, s katerimi se posameznik srečuje in jih uporablja v vsakdanjih okoliščinah. Pa tudi ta sposobnost mentalne predstave je odvisna od socialnega okolja, v katerem človek živi.

Naj navedem konkreten primer. Nekoč sem poučevala skupino natarjev. Program je bil oblikovan tako, da so bili cilji predvsem v tem, da se naučijo osnovne angleščine za svoje delo in nekaterih dodatnih poklicnih spretnosti. Spregovoriti o vrednotah, ki vladajo v njihovi stroki je bilo nemogoče, razen v neposredni povezavi z igranimi dejanji strežbe. Čeprav so odkrili posamezne vrednote, kot so spoštovanje do gosta, pripadnost svoji stroki, in jo z mojo pomočjo prepoznali v povezavi s posameznim poklicnim dejanjem, pa niso mogli izbrati več poklicnih dejanj in s posploši-

<sup>2</sup> Učenje odraslega poteka tako, da svoje izkušnje ozavešči, jih spremeni v miselne, mentalne strukture ali povedi, na katerih gradi nadaljnje učenje. Gre za miselne procese, ki se oddaljujejo od posameznega dejanja. V lingvistiki velja, da se misel udejanja v govoru, nastaja hkrati z mentalno ubeseditvijo. Če govor ni dovolj razvit, je tudi razmišljanje okrnjeno in tako to ni prava pot za učenje. Učenje manj izobraženih najbolje poteka s posnemanjem, z opisovanjem, osveščanjem posameznega dejanja. Če odrasli zavestno spremljajo svoje delovanje, potem odkrijejo nekatere povezave, vzroke in posledice itd., in to jim kasneje pomaga, da se spoprimejo z neznanim.

<sup>3</sup> Ko smo izobraževali sprevednike na mednarodnem vlakcu Mimara, smo v program uvedli nekaj kulturnih podatkov, za katere smo predvidevali, da bodo naleteli nanje. Ko smo tako omenili Victoria station v Londonu, misleč, da jo naši sprevedniki poznajo, so nas ti začudeno pogledali. Poznali so le postaje na svojih poteh, to je na poteh vlaka Kozara ekspres itd.

tvenimi miselnimi procesi zaznati vrednoto, skupno vsem dejanjem.

Med druženjem v prostem času so mi dolgo pripovedovali o tem, kako si za zajtrk narežejo salamo. Po dolgem, počez, pa spet po dolgem. »Jaz pa ne počez, tega ne maram (zakaj?), ampak po dolgem.« Pričakovala sem, da bodo ti dolgi opisi vsebovali še kakšno misel, kot na primer to, da se okus salame spremeni glede na to, kako je narezana, da ima italijanska mortadela drugačen okus preprosto zato, ker je zelo tanko rezana, ali kaj podobnega. Toda njihova pripoved je ostala zgolj na ravni deskriptivnega povzetka vsakdanjega dejanja.

Manj izobraženi odrasli dokaj dobro sprejmejo, in to je v jezikovnem izobraževanju seveda mogoče, različne igrive dejavnosti. Te jih tako pritegnejo, da pozabijo na svoj strah pred neznanim in učenjem, vendar se teh in še bolj drugih učnih dejavnosti hitro naveličajo, še posebej takrat, kadar naletijo na prve ovire. Njihov ritem učenja je počasnejši v primerjavi z ritmom izobraženih. Mentorjeva psihološka podpora je na začetku prav posebej dobrodošla.

Težje kot izobraženi odrasli razvrščajo cilje po pomembnosti. Pogosto mentorja presenetijo, saj se ne zavedajo, kaj učenje od njih zahteva. Svoja zanimanja postavljajo pred izobraževanje in zlahka predlagajo, da bi na primer najprej gledali nogometno tekmo, potem pa bi se intenzivno učili deset ur skupaj, da bi nadomestili zamujeno. K prvemu srečanju večinoma pridejo povsem »neoboroženi«, brez peres ali papirja in drugih pripomočkov, čakajoč na navodila. Branijo se vsakršnega prilagajanja urniku tečaja. Na primer: »Ob dveh pa ne morem, ker imamo kosilo«. Ali pa: »Ob dveh ne morem, ker imam avtobus ob dveh in je naslednji šele ob pol treh. Ali bo to trajalo tako dolgo kot služba?«<sup>4</sup>

Odrasli, ki so manj časa prebili v šolskih klopih in ohranjajo nesposobne spomine na šolanje in svojo (ne)uspešnost v tem obdobju, se močno razlikujejo od drugih bolj šolanih odraslih učencev.

Navodila so v izobraževanju silno pomembna, pri manj izobraženih pa še bolj. Biti morajo jasna, izražena v kratkih stavkih. Mentor mora z njimi jasno opredeliti nalogo, ki naj jo odrasli učenci opravijo, in jo povezati s cilji, ki naj bi jih z nalogo dosegli. Večkrat mora preveriti, kako so navodila razumeli. Mentor, ki prvič

dela v skupini manj izobraženih, se kmalu zave, koliko nam pravzaprav izobraženost in šolanost pomagata; koliko smo pridobili, ne da bi se tega prav zavedali. Na primer, paradigme glagolov, slovnični metajezik, zapisovanje in urejanje zapiskov, vizualizacijo snovi.<sup>5</sup> Govor in diskurz pri tem pomenita prav posebno pridobljeno prednost izobraževanja. Izobraženi ljudje razvijejo diskurzno kompetenco, ki je manj izobraženi nimajo. Urejen diskurz tako tudi izraža izobraženost posameznika.<sup>6</sup> Mentor mora biti pripravljen, da bo manj izobražene odrasle učil tudi, kako naj se učijo, da se bo z njimi dosti pogovarjal o tem, kako naj se učijo, kakšne poti naj ubirajo.

Manj izobraženi odrasli od mentorja pričakujejo, vsaj v začetnem obdobju, da bo do njih zaščitniški. Težko se strinjajo s tem, da jih mentor obravnava kot odrasle in da napake zagrešijo sami, da so njihovi dosežki posledica njihovih prizadevanj. Še posebno so občutljivi, če jih mentor ne pohvali za posebne dosežke, za katere se jim zdi, da so večji od pričakovanih.<sup>7</sup>

## SKLEPNA BESEDA

Manj izobražene v izobraževanju odraslih naredijo drugačne predvsem njihova drugačna kultura in drugačen govor. Drugačen je njihov način učenja, ki najbolje poteka z osveščanjem njihovega delovanja oziroma tega, kar so že uspeli narediti. Drugačna je tudi njihova psihološka usposobljenost za učenje. Drugačne so njihove izkušnje, katerim dodajajo novo znanje. Nimajo potreb po izobraževanju, imajo pa življenjske potrebe, ki jih pogosto ne znajo pravilno opredeliti oziroma ne vedo, kako bi jim pri njihovih težavah izobraževanje sploh lahko pomagalo. Takšna nevednost je seveda povezana z njihovimi, večinoma slabimi, izkušnjami s šolanjem, ko jim je šola povzročala le težave. Če mentorji uspejo iz izobraževanja narediti spodbudno izkušnjo, se bo v njihovih odraslih učencih marsikaj premaknilo.<sup>8</sup> Pa ne le v njih, marveč tudi v njihovem okolju.

## LITERATURA

Courtney, S.: Why Adults Learn, Routledge, New York 1992.

Malglaive, G.: Enseigner à des adultes, Presses Universitaires de France, Pariz 1983.

Miller, H. L.: Teaching and Learning in Adult Education, The Macmillan Company, London 1971.

<sup>4</sup> Izkušen mentor se teh težav zaveda vnaprej. Če izobraževanje poteka v podjetju, potem mora mentor počasi ustvarjati ozračje pričakovanja. Izobraževanje morajo vsi skupaj predstaviti kot nekaj izjemnega, k čemur bodo imeli dostop le najboljši in najbolj motivirani.

<sup>5</sup> Romanist z dunajske filozofske fakultete pri delu z manj izobraženimi ni uporabljal tradicionalne slovnice, marveč je na podlagi »mentalistične metode«, ki jo je razvil, manj izobražene odrasle povabil k temu, da samostalnike v besedilu poiščejo tako, da ugotovijo, kaj od popisane je mogoče pojesti, kaj je mogoče uporabiti za gradnjo hiše itd.

<sup>6</sup> Diskurzna kompetenca ali usposobljenost za diskurz se kaže v usposobljenosti za pisanje najrazličnejših pisem, pisenj, poročil, pritožb, najemniških pogodb, življenjepisa. Pri bolj izobraženih se sem uvršča javno pisanje in sporočanje itd.

<sup>7</sup> »Muhamed je tako zelo dober, vi pa ga niste pohvalili«, so mi očitali prihodnji sprevodniki na angleškem tečaju. »Muhamed sam ve, da je dober,« sem odgovorila. »Ja, ampak bilo bi vse drugače, če bi ga pohvalili.« Manj izobraženi odrasli pričakujejo »vodenje« in ne toliko »svetovanje«.

<sup>8</sup> To se najpogosteje kaže v tem, da si zaželijo, da bi se njihovi otroci lahko več izobraževali. Zase čutijo, da so preostari, čeprav imajo morda le petindvajset let. Zdi se jim, da je za njih že vse zamujeno, nikakor pa ne želijo, da bi se to zgodilo njihovim otrokom.



dr. Bogomir  
Novak,  
raziskovalec na  
Pedagoškem inšti-  
tutu v Ljubljani

# RAZISKOVANJE USPEŠNOSTI

*Družbena merila za uspeh  
so zelo raznolika in pestrejša  
kot kdaj koli poprej*



Tudi pri nas izhaja precej literature, ki neposredno ali posredno obravnava pot do uspeha. Avtorji ugotavljajo, da ljudje nimajo težav le takrat, kadar izgubijo delo, temveč jih imajo tudi takrat, kadar z delovnim mestom niso zadovoljni. Statistike kažejo, da je večina delavcev nezadovoljnih na svojem delovnem mestu in da bi večina izbrala drugo delovno mesto. Avtorji različno obravnavajo to temo: od opazovanja tistih, ki so uspešni, do opredelitve zakonitosti. Večina avtorjev, ki navaja izkušnje z vodenih seminarjev in tečajev, postavlja za cilj individualno samorealizacijo, ki je rezultat osebne aktivnosti. Tudi pri nas obstajajo različni tečaji, ki »rehabilitirajo odrasle« v normalni življenjski tok.

*Za doseganje uspeha  
sta potrebna  
razumevanje in  
sprejemanje sebe.*

Nevrolingvistično programiranje – interdisciplinarna metoda NLP upošteva človekovo celovito osebnost, to pomeni dojetje osebne vedenja (behavior) na več ravneh (vizualni, avditivni, kinestetični), mišljenje z obema polovicama možganov, pa tudi lastne in tuje izkušnje. V tem sestavku ne bomo mogli izčrpati vseh zanimivosti te teme, temveč se bomo osredotočili na nekatera stališča priljubljene metode NLP. Gre za iskanje odgovorov na vprašanje, kako je mogoče živeti uspešno.

## VRSTE USPEŠNOSTI

Marsikdo je prepričan, da ima jasna stališča do dela, denarja, spolnosti in uspeha. Metoda NLP omogoča, da na podlagi stališč o uspehu pri drugih odkrijemo tudi lastno prepričanje, za katerega menimo, da ga imamo. Večina si predstavlja, da se uspeh kaže le na zunaj, v priznanju drugih. Vendar pa to ni edina obli-

ka uspeha, kajti naša (ne)uspešnost izraža celoten odnos do življenja, hkrati z odnosom do resnice, sreče in drugih vrednot. S tega vidika razlikujemo med zunanjim, notranjim in skupnim uspehom. Večina gleda na svojo notranjost enako kot na zunanost, kar pa ni prav, kajti notranje potrebe zadovoljujemo drugače kot zunanje (Russell, 1993).

Dvoumnost uspeha je v dvoumnosti ciljev, za katere se posameznik zavzema. Notranji uspeh se začne s prevzemom odgovornosti za psihično dogajanje in s samonadzorom nad njim. Opuščanje slabih navad, med katere spada negativistično (nergaško) mišljenje, ki vsak neuspeh spreminja v poraz in nesrečo, in pridobivanje boljših navad imenujemo z računalniškim izrazom »reprogramiranje«. Vendar ta izraz ni najboljši, ker gre za povratek k intuiciji vodenja na podlagi transformacije, osebne spremembe.

Zunanji uspeh je posledica notranjega uspeha po pravilu »kakor znotraj, tako zunaj«, ki pomeni razumevanje ter sprejemanje sebe (Selbst) in drugega takšna, kot dejansko sta, in (ne)določene skupne podpore, pa naj gre za minulo delo, kulturno bazo in ugodno delitev dela.

Posameznikov boj za preživetje je hkrati tudi boj za priznanje. Da bi to dosegel, vloga v doseganje zastavljenih ciljev vso svojo energijo. Odrasli uspehe pogosto dosegamo stihijsko, če je treba tudi z »zobmi in nohti«, nepošteno. Vprašanje uspeha je predvsem moralno vprašanje, preseganje egoizma. Naše nevroticistično obremenilno razumevanje uspeha je kot posledica konkurenčnega boja preozko. Temelji na znani motivaciji »boja ali bega«, ki se pojavlja v različnih, včasih komaj spoznavnih, oblikah pritiska, strahu, stresa in potrebe po zunanji varnosti. Za kakovostni premik v



uspešnosti je potrebna »sprememba vsebinskega okvira« (angl. reframing). Pozabljamo pa na naš osebni razvoj in s tem na notranje učenje, ki temelji na neuspehih, uveljavljanju novih oblik delovanja. Skupni uspeh je rezultat uspeha v družini, šoli, delovni organizaciji in pri medsebojnih odnosih. Temelji na sinergičnih učinkih skupinskega dela, pri katerem so naše oblike dela skladne z oblikami, ki jih uporabljajo drugi, in pri katerem kaj storimo zase ali pa določeno uslugo storimo za koga drugega.

To se po Brajši (1994) lahko zgodi v podjetju ali drugi ustanovi, ko uveljavljeni način komuniciranja ne dopušča več neuspešnih načinov in ni treba nikogar odpustiti. To se zgodi takrat, ko se delavci popolnoma poistovetijo z ustanovo in ta z njimi. To poistovetenje omogoča t. i. socialno rojstvo. Temu modelu se še najbolj približuje Japonska, ki ima najmanj nezaposlenih.

## MOTIVACIJA, METODE IN TEORIJE

Za uspehe in neuspehe se lahko motiviramo sami. Od nas je odvisno, kaj dosežemo z zastavljenimi višjimi ali nižjimi cilji in osebno kulturo. Čeprav se nenavadno sliši, pa je to po kontrolni, konstrukcijski teoriji realnosti in za nevrolingviste vendarle res. Po Birkenbihlovi (1992: 134) dosegajo najboljše rezultate tisti, ki se veselijo zahtevnejših nalog in niso odvisni od kritike. Kdor ne prevzame odgovornosti le zase, ampak jo prevzame tudi za druge in jih usmerja, je vodja. Ta mora kar najbolje usmerjati svoje sposobnosti in sposobnosti svojih sodelavcev. Uspeh se danes najpogosteje povezuje z osebno močjo, s sposobnostjo vodenja in ustvarjalnosti. Za tiste, za katere se zdi, da jim nenehno uspeva, je značilno, da se pretežno opirajo na lastne sile, da si ne zastavljajo previsokih ciljev, si priznajo neuspehe in zmote ter želijo biti sproti povratno informirani.

Če bi hoteli razumeti razliko med preteklo in sodobno teorijo uspešnosti, bi ugotovili podobno razliko, kot je razlika med Newtonovo in Einsteinovo teorijo. Newtonova teorija gravitacije je samo poseben primer teorije relativnosti. Kot ugotavljajo nevrolingvisti, je privlačnost enako mislečih odvisna od načina našega spoznavanja in odzivanja. Sredstva množičnega obveščanja omogočajo, da zmaga tisti, ki jih bolje uporablja in je bolj vztrajen pri prepričevanju drugih, da se odločijo za njegov

cilj. Metoda posnemanja dejanj uspešnih je primerna za tiste, ki lahko svojo inovativnost uveljavljajo le s posnemanjem drugih. Enak dosežek je s tekmovalnega vidika za nekatere uspeh, za druge, ki so si postavili višje cilje, pa neuspeh. Posamezniki so večinoma uspešni le na enem področju, neuspešni pa na drugih področjih. Zato pravimo, da ima vsak uspeh svojo ceno. Večina jih trpi za t. i. Ahilovim sindromom, ki pomeni prikrivanje nekompetentnosti s psevdokompetentnostjo. K celovitemu razumevanju uspeha spada poleg spoznanja lastnih sposobnosti tudi sprejemanje lastnih nesposobnosti. Uspeh je treba razumeti širše prav zato, ker zunanji uspeh posame-

Živimo v času, ki ga zaznamuje uspešnost, kakovost, odličnost; nikoli doslej ni toliko ljudem tako različno uspelo. Nikdar ni bilo več možnosti za uresničitev sanj. Nikoli pa ni bila cena neuspešnosti, ki jo določajo tisti, ki znajo uspeti, večja, kot je danes.

znika v konkurenčnem boju ni nenehno napredovanje. Celo staranje in zdravje danes nista več le biološka procesa, ampak predvsem psihološka. Nevrolingvisti potrjujejo življenjsko izkušnjo, da najbolje uspeva uspešnim. Zato predlagajo, naj bi tudi manj uspešni svojo nadaljnjo uspešnost utemeljevali na pozitivnem sidrenju (Robbins, 1995) oziroma na podživljanju srečnih in uspešnih trenutkov iz sedanjosti v prihodnosti. Zato ni vseeno, kako globoko je uspešnost zasidrana že v primarni socializaciji. Pogoji uspešnosti so tudi energija, ki jo lahko pridobimo različno, na primer s pravilno prehrano, pozitivnim mišljenjem, sproščanjem, z rekreacijo, dobrimi odnosi, ravnotežjem med načeloma yin in yang, obvladovanjem časa, koncentracijo, meditacijo in vizualizacijo.

Nekateri za uspeh storijo vse, drugi malo, tretji pa o njem sanjajo. Sanjačem primanjkuje lastnih sposobnosti in dobrih stikov z drugimi. Neuspehi puščajo v nas in drugih občutke nemoči in nerazumevanja zlasti takrat, ko so pričakovanja neuskklajena. Tisti, ki ne izpolnijo pričakovanj okolice, postanejo odvisni, tisti, ki pa jih presegajo, so ji za zgled. Bistvo Murphyjevega načela, kar gre lahko narobe, bo narobe tudi šlo, je sporočilo, da nismo nikoli dovolj previdni in strpni. Na temelju kritike napačne vzgoje, ki izhaja iz razdvojene zahodne kulture in načina manipuliranja, znani vodja seminarjev za življenje po svojih željah J. Kirschner svetuje o samostojnem mišljenju, delovanju, ki vodi k izpolnitvi želja in

obrambi lastnih interesov. Kirschnerjev princip kompromisnega egoizma predpostavlja, da so avtosugestije močnejše kot sugestije pri drugih.

Znano je, da uspešnost staršev pogojuje uspešnost otrok, otroci neuspešnih staršev pa so pogosto neuspešni v skladu s »harakiri-účinkom«, ki ga povezuje Birkenbihlova z negativnim pričakovanjem v Pigmalijonovem načelu. Kasneje starše nadomesti prvi vodja, ki s pozitivnimi in z negativnimi pričakovanji vpliva na (ne)uspešnost zaposlenih. Gre za podrejenost vedenja delavcev volji vodje. V ozadju tega pojava je nasprotje med čredno in vladajočo moralo. To pomeni, da ni vseeno, katero igro vlog izberemo. Če je ne izberemo zave-

*Uspeh je povezan z osebno močjo in prevzemanjem odgovornosti.*

stno, jo (ne)hote sprejemamo kot izbrano in obtičimo v dvojnosti med vedenjem, s katerim si bomo ustvarili boljše možnosti, in delovanjem, ki nam bo prineslo slabše. Zdi se nam, da sredstva javnega obveščanja

ohranjajo dvojnost med uspehom kot očarljivim mitom in dejanskostjo.

Danes pomenijo uspeh uspešni management oziroma učinkovita filozofija podjetnosti, osebnostni razvoj in funkcionalna pismenost. Na Zahodu govorijo o storilnostni usmerjenosti (ang. achievement motive). Uspeh je vprašanje svobode in sposobnosti upravljanja lastnega življenja. Nasvete za uspešnost sprejemajo takšni, ki bi bili radi še bolj uspešni, a čutijo pri tem določene subjektivne ovire. V vsakem dogodku poiščimo svoj delež odgovornosti odraslega oziroma svojega jaza, ker se osebni razvoj začne takrat, ko preneha obsojanje. Namesto obsojanja sebe ali drugih, ki je projektivno, bi se morali bolj posvetiti pozornosti, prebujenju in vedenju. Uspešni so tisti, ki imajo pozitivni in produktivni odnos do sebe, drugih in stvari. To pa pomeni samozaupanje, samospoštovanje ter ljubezen do sebe in drugih.

Robbins (1995) postavlja sedem pogojev uspeha: stalno nagnjenje, vero (močno emocionalno stanje gotovosti), življenjsko strategijo, vrednote, energijo, sposobnost sodelovanja in komunikacijo (85 odstotkov uspeha je odvisnih od socialne oziroma emocionalne inteligence, ki nam omogoča, da se razumemo s sodelavci). Novejše raziskave potrjujejo, da je za uspeh pomembnejša emocionalna inteligenca, h kateri spadajo navdušenje, upanje, samozavedanje, kot pa intelektualna.

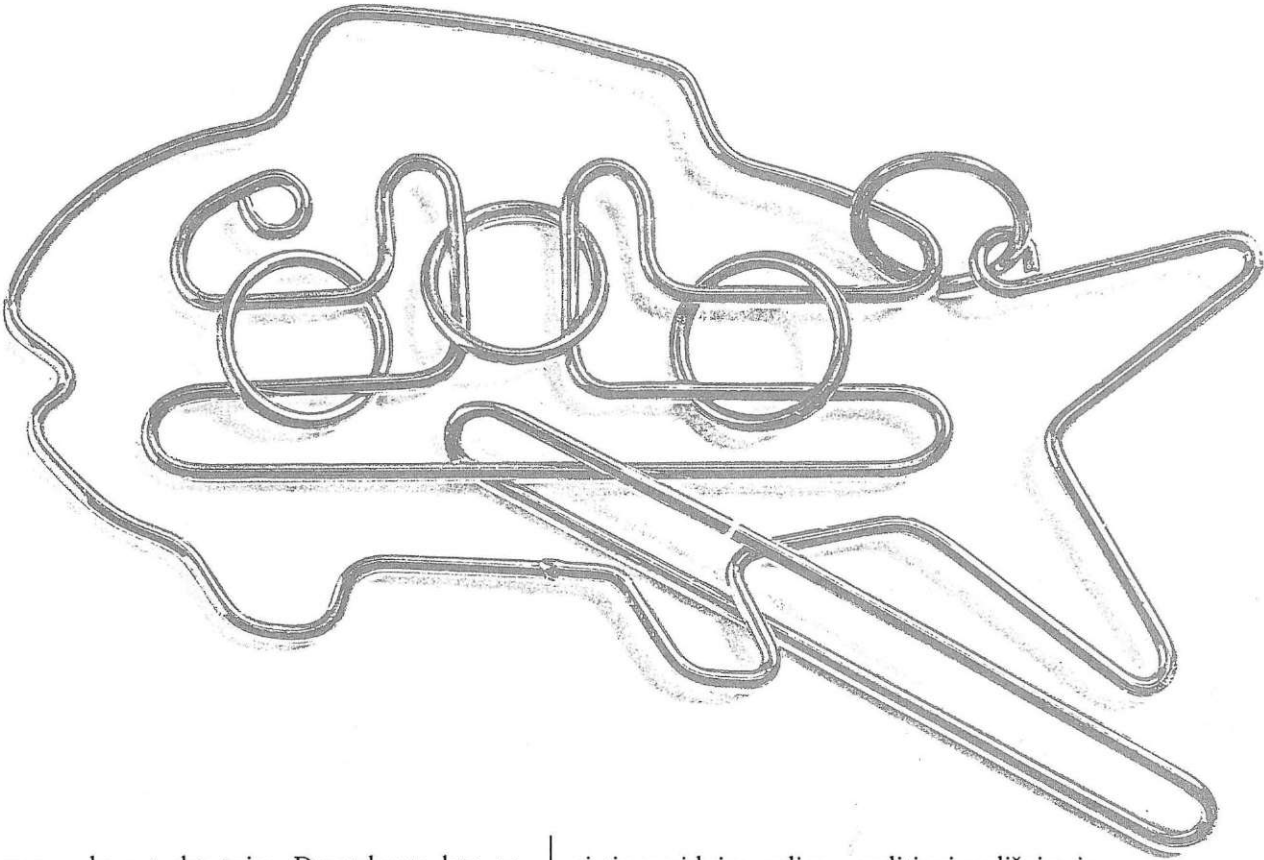
## OPUŠČANJE STARIH NAVAD IN PRIDOBIVANJE NAVAD USPEŠNIH

Vsako navado, zlasti pa slabo, je težko spreminjati, ker izhaja iz notranje držbe, ta pa iz prepričanj. Vemo, da najteže spremenimo prepričanje. Vendar ravnajmo samozavestno in prilagajajmo mišljenje, kajti le to omogoča reševanje problemov. Znanje o povečevanju samozavesti in sprejemanju sebe in drugih je natančno tisto, kar potrebujemo za vse odnose, ki jih kot iskalci navdušenja za določeno delo oblikujemo. Pot k uspehu lahko vsakdo ciljno načrtuje, tako da upošteva »gramatikalne oziroma sintaktične« zakone. Nekateri ne uvidijo, da si je cilje treba zastaviti in jih uresničevati, sicer ne morejo sprožiti delovanja teh zakonitosti. Seveda nam lahko uspeva, ne da bi poznali zakone. Vendar njihovo poznavanje vpliva na izboljšanje kvalitete in izbiro načina uspešnosti, podobno kot vpliva pri šahovski igri uporaba posebnih pravil v določenih položajih.

Šele takrat, ko razumemo in sprejmemo svoje neuspehe kot zmote, iz katerih se lahko marsikaj naučimo, lahko pošteno govorimo tudi o uspehih. Uspešnost dosegamo z ustvarjanjem ugodnih razmer na podlagi samonadzora (Gossen, Anderson, 1996). V negotovem svetu je uspeh relativna kategorija. Z izgubo notranjega miru lahko izgubimo tudi vse drugo. Le v sproščeni zbranosti in z delovno vnemo smo lahko pripravljeni na vse, kar nas doleti. Metoda NLP omogoča uspeh od znotraj, brez promocijske nevroze. Duševni mir lahko med čedalje hitrejšimi spremembami ohranjamo s fleksibilno osebno in institucionalno organizacijo (pripravljenostjo, kako določeno dejavnost opustiti in začeti drugo), z dopuščanjem in obvladovanjem frustracij (Evans-Russell, 1992), znanjem o reševanju konfliktov, pa tudi z brezpogojnim doživljanjem uspeha oziroma občutkom izpolnjenosti zdaj in tukaj. S pravilnim dihanjem uravnavamo notranje ravnotežje.

## DEJAVNIKI IN ZAKONITOSTI USPEHA

Slovenska beseda za uspeh bolj kaže na upehanost po naporu kot na zaporedje dogodkov (lat. succedere), ki jih osmišljamo kot uspešne. Z vidika industrijskega dela je človek stroj s slabim izkoristkom, z informacijskega vidika pa stroj z izredno slabim izkoristkom možga-



nov – do pet odstotnim. Devetdeseta leta pomenijo desetletje možganov in anticipirajo možganom primerno učenje. Danes je delo v potu svojega obraza še najmanj uspešno, ker je vse manj fizičnega dela in je družbeno tudi najmanj vrednoteno. Trg nam ponuja uspeh, ki ga cenijo drugi, z duhovnega vidika pa so pomembne predvsem posameznikove vrednote, gre namreč za to, da posameznik sledi glasu svoje poklicnosti. Pogumni in inovativni imajo srečo, da so družbena merila uspeha postala tako raznolika. Dokazovanje lastne uspešnosti z iskanjem vsaj delčka neuspeha pri drugih, ki temelji na nevoščljivosti, se bo moralo umakniti potrebi po skupni uspešnosti. To pa pomeni ravno nasprotno razmišljanje: v vsakem neuspehu je kal uspeha, kajti iz vsake izkušnje se učimo. Še vedno prevladuje stališče, da je uspeh rezultat prizadevanj za materialne vrednote oziroma pridobitev določenih dobrin. Danes je poslovni uspeh povezan z uporabnim znanjem, večstranskim mišljenjem, osebnim pomenskim učenjem in učinkovito komunikacijo. Pravila uspešnega komuniciranja najdemo pri različnih avtorjih (Robbins, 1995, Green, 1992, Birkenbihl, 1992). Stiki se oblikujejo med enako in različno mislečimi na podlagi NLP-govorice z metodo zrcaljenja (mirroring) in ujemanja (matching). Ljudje različno zaznavamo dejanskost (vizual-

ni tip z vidnim poljem, avditivni s slišnim in kinestetični tip z občutki). Drugega lahko navadno prepričamo, če uporabljamo pri komuniciranju enako strategijo ali obrazec kot sogovornik. Zato govori Robbins o metaprogramih, ki odločajo o tem, ali se ravnamo po motivih možnosti ali procedur. Poznamo dve vrsti ljudi: prvi iščejo skladnosti, drugi razlike, za prve so merilo želje kot samouresničene

Treba je razlikovati med brezpogojno in pogojno ravniho uspeha. Brezpogojno sprejemanje sebe je temelj za obvladovanje materialnih življenjskih razmer. Prav zato moramo začeti ustvarjati popolno vizijo naše prihodnosti. Naše moči se sproščajo šele takrat, ko izhajamo iz sebstva (Selbst). Moč je v privlačnosti ciljev, za katere se zavzemamo. Uspešni smo le s polno vero, z visoko zastavljenimi cilji, pa tudi z iskrenostjo (etično poštenostjo) in s vztrajnostjo. Vztrajnost je še vedno pomembna, ker večina odlaša s prvim korakom ali prezgodaj odneha, ni pa edina sestavina uspeha.

prerokbe, za druge pa je merilo volja. Volja je postala v psihološki teoriji zaradi represivnosti zastarel termin, ne pa tudi v vsakdanji praksi. Tracy (1996) je natančen raziskovalec uspešnosti, zlasti s stališča človekovih notranjih pogojev, želja in ciljev. Pogoje uspešnosti strne v sedem zakonov:

1. zakon ljubezni, ki nas uči ponižnosti;
2. zakon naravnosti zaupanega pričakovanja, ki nas usmerja k pospeševanju ustreznih



vibracij v alfa-stanju, da bi doživeli sinhronizacijo, srečo in navdušenje;

3. zakon privlačnosti, po katerem začnemo sprejemati informacije in pritegujemo tiste ljudi, ki so v harmoniji z našim mišljenjem, takoj ko si zastavimo določen cilj;

4. zakon odzivanja, po katerem je zunanji svet izraz našega notranjega sveta;

5. zakon koncentracije, zaradi katere se to, s čimer se dlje časa ukvarjamo, razvija;

6. zakon nadomestila, po katerem lahko vsako negativno misel nadomestimo s pozitivno; če nenehno gojimo pozitivne misli in razvijamo ljubeče odnose;

7. zakon nadzavestne aktivnosti, po katerem bodo vsaka želja, misel ali načrt uresničeni.

Covey (1994) navaja sedem pogojev uspeha: 1. jasen očrt ciljev, ki jih želimo doseči; 2. zaupanje vase, da jih lahko dosežemo; 3. koncentracija na to, kar bogati naše cilje; 4. vizualizacija; 5. emocionalno srečanje; 6. dober značaj v krizi; 7. razvijanje sposobnosti notranjega in zunanjega uživanja. Če hočemo tako doseči uspeh, ga moramo na osnovi analize samega sebe načrtovati in načrte prilagajati dejanskemu stanju.

Robbins (1995) kot popularizator metod NLP navaja pet poti, ki vodijo k uspehu: 1. rešitev frustracij; 2. izogibanje nikalnicam, ki postajajo v zahodni komunikacijski kulturi nezaželene (npr. strinjane v dvoglasju pri Angležih); 3. premagovanje finančnih težav; 4. širitev meja ugodja; 5. ravnanje po načelu »več dajati kot prejemati«.

jajo v zahodni komunikacijski kulturi nezaželene (npr. strinjane v dvoglasju pri Angležih); 3. premagovanje finančnih težav; 4. širitev meja ugodja; 5. ravnanje po načelu »več dajati kot prejemati«.

Navsezadnje ni pomembno, koliko poti do uspeha navajajo. Pomembneje je, da se nekatere med njimi ponavljajo, to je namreč znak, da so preizkušene. Edina stalnica poti do uspeha je nenehna osebna rast. Naše sposobnosti in potrebe po njih se vse življenje spreminjajo, od rojstva do smrti. Zato bomo morali opuščati premočrtno predstavo o uspehu in jo nadomeščati s predstavo o prehajanju od nesposobnosti k sposobnosti ter drugačnim sposobnostim. Zelo pomembno je, da se na uspeh notranje pripravimo, da si ga želimo in ga vizualiziramo, sicer ga ne znamo osmisliti, ker ostanejo naša pričakovanja neizpolnjena. Agresivnost, pohlep, tekmovalnost in sebičnost niso pravi motivi za uspeh, temveč so le bližnjice, ki vodijo k razočaranju.

Premalo mislimo na pomen svojega uspeha, s katerim bi olajšali življenje drugih. Če imamo

z na novo pridobljeno dobrino tudi več dela in skrbi, to ni uspeh, ki bi pomenil tudi duhovni napredek. Po drugi strani pa z našim strahom pred neuspehi zlahka manipulirajo drugi. Čim bolj smo negotovi in prestrašeni, tem večje koristi ima družba v kratkoročnem smislu od nas, ker potrebujemo več uslug. V dolgoročnem smislu pa ni tako, sicer ne bi veljalo stališče, da posameznik najbolj pomaga drugim, če se sam razvija. Zakon karme (vzrok-učinek), po katerem žanješ to, kar si sejal, pomeni, da bodo morali celo naši zanamci napraviti to, česar nam ni uspelo, in popravljati napake, ki smo jih naredili. Učimo se spoznavati posledice negativnega in pozitivnega mišljenja, da se bomo lažje odločili za pozitivno mišljenje.

Šele po daljšem notranjem iskanju razumemo razliko med uspehom kot tveganjem in uspehom brez tveganja. Socializirani smo tako, da se predvsem primerjamo z drugimi, manj pa sami s sabo. Za to pa je potreben mentalni trening, ki ga je uvedel Coue. Skoraj vsi psihologi uspeha, apologeti ameriške kulture uspešnosti, ga zmeraj znova prilagajajo novim okoliščinam. Nekateri pot do uspeha ne vidijo v volji, temveč ga vidijo v domišljiji in želji ter v zaupanju v prasile. Pravico imamo, da pojmujeemo individualni in skupni uspeh na več ravneh, ker že s tem spodbujamo sosledje pozitivnega dogajanja, ki ga vsi potrebujemo za izboljšanje kvalitete življenja in planetarno osvoboditev.

Naš cilj je živeti polno. Neuspešni smo le, kadar se iz lastnih izkušenj ničesar ne naučimo, delamo stare napake. Zanesljiv sistem odločitev, ki bodo prinesle uspeh, je: čim več delamo, tem več lahko dajemo drugim. Postavljanje v položaj »da nam bo uspelo«, nam omogoča, da uspemo. Ni dovolj le to, da vemo, kako si pridobimo več energije oziroma zdržljivosti za samorealizacijo zastavljene naloge, temveč moramo vedeti tudi to, kako jo usmerjamo na višjo raven bivanja. Prepričujmo se o tem, kako pomemben, nepogrešljiv člen družbe smo. Z domišljijo poiščimo določeno predstavo za izbrano vrednoto. Že zdaj se moramo vesti tako, kot da to ni samo predstava, temveč dejstvo.

Samozaupanje nam omogoča, da še naprej tvegamo in bolj verjamemo novemu oziroma višjemu jazu. Od našega razumevanja in sposobnosti transformiranja nevrotičnih težav je odvisno, ali bomo znali zadovoljevati svoje potrebe v še tako težavnem položaju in poskrbeti, da ta ne bo več težaven. Seveda nihče ne

*V vsakem neuspehu je tudi kanček uspeha — poraz je priložnost za učenje.*

Še do nedavnega smo verjeli, da za uspeh zadošča marljivost. Star pregovor pravi: kdor bo pridno delal, bo stal pred kraljem. Danes vemo, da marljivost še ni dovolj, povzročča pa tudi utrujenost in monotonijo. Zunanji uspeh je nekaj začasnega, ker se s svetom spreminjajo tudi načini osebnega uveljavljanja. Dejansko je celo nasprotno: čeprav delamo v inovativni družbi več in dlje, vendar po enakih in zastarelih metodah, lahko postanemo neuspešni.

trdi, da to lahko storimo popolnoma sami, brez povezave z višjim jazom in intuicijo (domišljijo, kontemplacijo, vizualizacijo in koncentracijo).

Tisti, ki imajo radi lažja dela, pri težjih postanejo frustrirani in za doseganje svojih ciljev radi uporabljajo nedovoljene oblike vedenja. To delajo zato, ker se ukvarjajo z ovirami, namesto da bi poiskali razloge za uspeh v širšem smislu te besede. Ker so večinoma »negativno programirani«, lahko neuspeh povzroči že en sam pomislek. Opravičilo za neuspeh pa po zakonu privlačnosti najdejo v realnem dogajanju. Obotavljanje pri odločanju povzročča včasih še več škode kot naglica. Bistvo večje delovne učinkovitosti je v krajših rokih (ustvarjanju nujnosti), boljšem znanju in boljši koncentraciji, ne da bi pri tem trpela kvaliteta.

## SKLEP

Gotovo je boljše vztrajati kot popuščati, ljubiti kot sovražiti, prevzeti pobudo ter se usposabljati, kot pa biti pasiven, in navsezadnje, bolje je delati dobro, kot samo trpeti krivico. Med mnogimi različicami resnice je najboljša izbrati tisto, s katero najlažje shajamo z drugimi in sami s sabo.

Zunanje merilo uspešnosti pri delu je potrditev na trgu. Notranje merilo uspešnosti pa je v brezpogojni ljubezni in brezpogojnem zadovoljstvu, ne da bi pričakovali povračilo. To pomeni, da posameznik povzdigne svoje psihične sposobnosti na duhovno raven, se preda dejavnosti, ne glede na to, ali se ukvarja s športom, se izobražuje ali poklicno dela, in živi v polnosti trenutka.

## LITERATURA

Birkenbihl, Vera (1992): *Trening uspešnosti*. Ustvarjajte si svojo resničnost sami. Žalec, Sledi.

Brajša, Pavao (1994): *Managerska komunikacija*. Ljubljana, Gospodarski vestnik.

Covey, Stephen R. (1994): *Sedem navad zelo uspešnih ljudi*. Ljubljana, MK.

Gossen, Diane, Anderson, Judy (1996): *Ustvarimo razmere za dobro šolo*. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.

Evans, Roger, Russell, Peter (1992): *Ustvarjalni manager*. Senzacionalna knjiga o osebni moči. Ljubljana, Alpha center.

Löhr, James E. (1991): *Persönliche Bestform durch Mentaltraining für Sport, Beruf und Ausbildung*. München, BLV.

Mackay, Harvey (1993): *Plavaj z morskimi psi in ostani živ*. Kako premagati konkurenco v prodaji, vodenju, motivaciji in pogajanju? Ljubljana, Gospodarski vestnik.

Morris, Tom (1994): *True Success. How to Achieve Excellence & Fulfilment in all Areas of your Life*. London, Piatkus.

Robbins, Anthony (1995): *Grenzenlose Energie. Das Power Prinzip. Wie Sie ihre persönlichen Schwächen in positive Energie verwandeln. Das NLP Handbuch für jedermann*. München, Wilhelm Heyne Verlag.

Russell, Peter (1993): *Sedaj. Konec časa in začetek sedanjosti*. Ljubljana, Alpha center.

Urbanc, Drago (1992): *Uspeh brez tveganja*. Radovljica, Didakta.

Urbanc, Drago (1995): *Človek vseved*. Radovljica Didakta.

Tracy, Brian (1996): *Pot do uspeha. Preizkušeni sistemi strategij in spretnosti, ki bo sprostil nove notranje moči za uspeh*. Ljubljana, Verner Consulting.

# AKCIJSKO RAZISKOVANJE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

*Akcijsko raziskovanje  
zahteva sodelovanje vseh udeležencev  
izobraževalnega procesa*



Razprave in razmišljanja o akcijskem raziskovanju, ki jih je bilo mogoče zaslediti v strokovni literaturi pri nas od leta 1990, se nanašajo predvsem na šolske ustanove in z njim povezanim dogajanjem, pogosto pa tudi na družbene pojave (npr. alkoholizem na Slovenskem, boj proti aidsu itd.). Pri izobraževanju odraslih pa o akcijskem raziskovanju ni bilo prav veliko slišati. Kaj je vzrok za to? Ne moremo trditi, da izobraževanje odraslih ni dovolj razvita dejavnost, tako da je nov val akcijskih raziskav še ni zajel. Lahko bi celo pomislili, da je akcijsko raziskovanje morda manj uporabna metoda pri izobraževanju odraslih. V nadaljevanju bom skušala dokazati, da ni tako, oziroma, da akcijsko raziskovanje lahko oplaja izobraževalni proces odraslih in odločilno prispeva k izboljšanju kakovosti.

## MOŽNOSTI UPORABE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA V PROCESU IZO- BRAŽEVANJA ODRASLIH

V svoji obravnavi bom skušala prikazati pomen akcijskega raziskovanja pri izobraževanju odraslih v izobraževalnih procesih, pri katerih gre za pridobivanje dodatnega in funkcionalnega znanja zaposlenih. Ne bom torej obravnavala izobraževanja odraslih, ki se izobražujejo v šolskih oblikah, saj se to močno razlikuje od funkcionalnega izobraževanja zaposlenih v podjetjih oziroma delovnih organizacijah (v nadaljevanju podjetja). Menim, da skupna obravnava ni mogoča že zato, ker je šola kot institucionalni aparat (države) v primerjavi s podjetjem na trgu podvržena drugim zakonitostim delovanja.

Izhodišče akcijskega raziskovanja so nerešeni problemi, stiske, nezadovoljstvo s trenutnim stanjem itd.<sup>1</sup> Menim, da bi lahko akcijsko raziskovanje precej pripomoglo k izboljšanju andragoške prakse v podjetjih.

Z akcijskim raziskovanjem želimo namreč doseči troje:

- izboljšati svojo prakso,
- izboljšati svoje razumevanje prakse,
- izboljšati razumevanje splošnega položaja, objektivnih ter subjektivnih okoliščin in omejitev, v katerih poteka praksa (Marentič-Požarnik, 1990, str. 67).

Akcijsko raziskovanje razumemo torej kot preučevanje socialnih razmer, katerega namen je izboljšanje kakovosti akcije v teh razmerah (Elliot, 1981).

Oglejmo si, kako poteka izobraževanje v podjetjih. Najprej moramo ugotoviti potrebe po znanju, narediti okvirni načrt, sestaviti programe, nato pa izvedemo izobraževanje. Po končanem izobraževanju pa moramo ovrednotiti naše delo in delo tistih, ki so izobraževanje izvajali.

Skica 1: Faze andragoškega ciklusa



<sup>1</sup> In da je nerešenih problemov v zvezi z izobraževanjem odraslih veliko, se je pokazalo tudi na posvetu Vrednotenje izobraževanja – teorija in izkušnje, ki je bilo septembra 1994 v Ljubljani. Posvet sta vodila mag. Milena Bevc z Inštituta za ekonomska raziskovanja s prispevkom Ekonomska učinkovitost izobraževanja za posameznika, podjetje in družbo in dr. Janez Jereb s Fakultete za organizacijske vede s prispevkom Spremljanje in vrednotenje izobraževanja v podjetjih. S svojimi prispevki so sodelovali tudi mag. Milena Ažman iz podjetja Lek, Božo Kočevar iz Revoza in Slavica Knežević iz Kovinotehne. Predstavili so lastne izkušnje kar zadeva vrednotenje izobraževanja v svojih podjetjih.



Načrtovanje, programiranje in izvedba so razmeroma lahke naloge, kar pa nikakor ne bi mogli trditi za vrednotenje pridobljenega znanja, ki je hkrati tudi osnova za določitev ter ugotavljanje izobraževalnih potreb in določa tudi potek andragoškega ciklusa. Precej ljudi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, med njimi tudi strokovnjaki, trdi, da se pridobljenega znanja zaposlenih ne splača vrednotiti, saj bi nas takšna prizadevanja stala več kot celoten proces izobraževanja. Dovolj je, če izhajamo iz stališča, da ima izobraževanje pozitivne učinke, njihovo ugotavljanje pa je Siziovo delo.

Ugotavljanje znanja zaposlenih je precej težja naloga kakor ugotavljanje znanja v šoli. Pri šolskem izobraževanju preverjamo znanje zaradi napredovanja iz razreda v razred, iz letnika v letnik. Pri dopolnilnem izobraževanju in usposabljanju odraslih pa ta logika odpove. Izvedeti hočemo več, vedeti želimo, ali je izobraževanje izboljšalo delovno prakso.

Pri vrednotenju znanja zaposlenih se pravzaprav ukvarjamo s transferom in čim večjo uporabnostjo znanja v praksi. Prav tako se ne moremo zadovoljiti le s tem, da je izobraževanje izboljšalo kakovost dela. Zanima nas, kakšni načini posredovanja znanja in kateri izobraževalni program so (bili) najbolj učinkoviti. Andragoški cikel je namreč začaran krog, ki se ne konča z evalvacijo, temveč se neprenehoma ponavlja. Evalvacija pomeni izhodišče za vnovično ugotavljanje potreb. In prav na tem področju bi bila uvedba akcijskega raziskovanja še kako dobrodošla, saj nam gre za to, da izboljšamo prakso na temelju poprej dobljenih rezultatov. Lahko bi celo dejali, da bi moralo akcijsko raziskovanje v izobraževalni dejavnosti odraslih potekati ves čas.

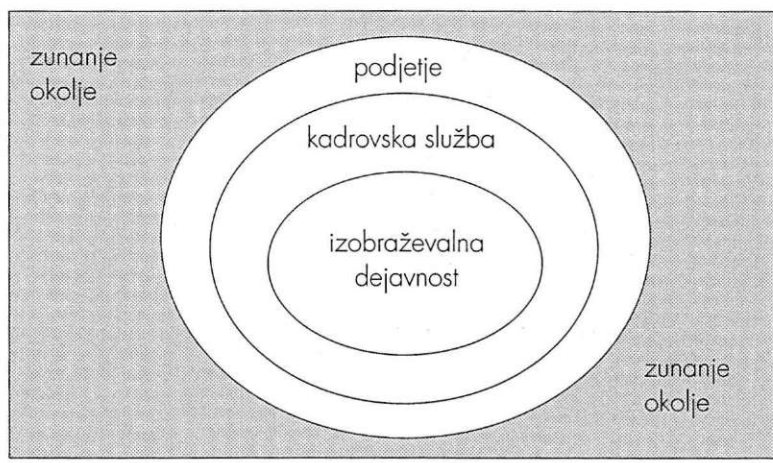
Pri izobraževanju odraslih v podjetjih (pri pridobivanju dodatnega znanja) ponavadi nimamo vnaprej določenih vsebin, te določimo na temelju potreb – primankljaja znanja zaposlenih –, ki pa jih moramo najprej prepoznati. To pa lahko storimo le s sodelovanjem zaposlenih. Pri izbiri izobraževalnih vsebin se lahko sicer odločamo le na podlagi zunanje ponudbe, ki je zadnje čase res ne primanjkuje. V tem primeru govorimo o pasivnem ugotavljanju izobraževalnih potreb, ki razumljivo ne daje tako učinkovitih rezultatov, kot če se odločimo za aktivno ugotavljanje potreb, pri kate-

rem upoštevamo specifične potrebe zaposlenih.

Oglejmo si najprej okolje, v katerem poteka izobraževalni proces v podjetjih. Za primer bomo vzeli idealno podjetje, v katerem je izobraževalna dejavnost vključena v širši kadrovski sistem s strategijo upravljanja s človeškimi viri (human resource management).

Okolje, v katerem poteka izobraževalna dejavnost, je torej v prvi vrsti podjetje in v njegovem sklopu kadrovski sistem, kar lahko ponazorimo s preprosto skico, iz katere je razvidno, da tudi podjetje ni samozadosten sistem, ampak nanj vpliva zunanje okolje. Izobraževalna dejavnost v podjetju je v izredno zapletenem in kompleksnem sistemu, ki pa ga v zvezi s tem ne bomo podrobneje obravnavali. Opozoriti sem želela le na to, da je vsak takšen kompleksen sistem organizem zase in zato neponovljiv. Ukvarjali pa se bomo z delovanjem izobraževalne funkcije v kadrovski službi.

Skica 2: Okolje, v katerem poteka izobraževalna dejavnost



Z izobraževanjem in s posredovanjem dodatnega znanja zaposlenim oziroma z izobraževalno dejavnostjo naj bi v podjetju dosegali večjo učinkovitost pri delu in hkrati skrbeli za osebni razvoj zaposlenih. Za to v nekaterih podjetjih izurijo posebne trenerje, ki morajo zaposlenim posredovati znanje. Lahko bi jih imenovali tudi učitelji, vendar se je izraz trener uveljavil predvsem zaradi praktičnega naboja izobraževalnih programov in dejstva, da gre za urjenje delovnih in socialnih spretnosti.

Akterji izobraževalnega procesa v podjetju so torej: odgovorni za izobraževanje, ki pripravljajo programe, trenerji, ki znanje posredujejo, in delavci, ki se izobražujejo. Omenjene tri

skupine bi sestavljale akcijsko-raziskovalno skupino.



*Odgovorne za izobraževanje* bom v nadaljevanju imenovala *raziskovalci*, saj so odgovorni za pripravo izobraževalnih programov. Njihova skrb je tudi kakovost izobraževanja, ki jo lahko dosežejo le, če izobraževanje nenehno spremljajo in vrednotijo, pri čemer se pogosto znajdejo v vlogi raziskovalcev. *Trenerji* so pri izvedbi izobraževalne akcije v stalnih stikih z raziskovalci, zato imajo veliko priložnosti, da si izmenjajo izkušnje. Raziskovalci seznanjajo trenerje s teoretskimi spoznanji in vmesnimi empiričnimi rezultati. Ti pa dodajo še svoje izkušnje in svoje videnje prakse, vse skupaj pa pomeni za njih pomemben proces učenja, v katerem se tudi sami razvijajo in izpopolnjujejo. S svojimi izkušnjami pa lahko tudi veliko pripomorejo k oblikovanju raziskovalnega problema.

**Ugotavljanje manjkajočega znanja je pogoj za učinkovito izobraževanje.**

Oglejmo si, kako bi potekala akcijska raziskava v podjetju. Pri tem bom uporabila osnovno strukturo akcijskega raziskovanja, ki jo opisuje Sagadin (1991, str. 67).

Pri **izhodiščni ideji** imamo v mislih določen cilj, ki pa še ni dokončno opredeljen. Vzemimo na primer za cilj izboljšanje oziroma dvig kulture samoizobraževanja zaposlenih v podjetju.

V fazi **poizvedovanja** moramo izhodiščno idejo preučiti v luči razmer, v katerih bo akcijska raziskava potekala. V našem primeru to pomeni, da moramo zbrati podatke o podjetju, razmerah, ki trenutno vladajo, ovrednotiti odnos vodstva do izobraževanja itd. Prej smo videli, da je podjetje kompleksen sistem in da je izobraževalna dejavnost le eden izmed sistemov v njem. Skušamo si pridobiti kar se da natančno sliko stanja. Prav tako preučimo vso dosegljivo literaturo o samoizobraževanju, saj tudi teorije ne kaže zanemariti.

Sedaj, ko že več vemo o razmerah, naredimo načrt; podrobneje opredelimo cilj, kar pome-

ni, da skušamo opredeliti poti, ki vodijo do njega. Zelo prav nam bodo prišle izkušnje trenerjev, ki imajo neposreden stik z delavci, ki se izobražujejo. Določimo tudi okvirno metodologijo, ki jo bomo med akcijo uporabljali (ankete, intervjuji, analize izdelkov itd.) in hkrati pripravimo operativni načrt za prvi akcijski korak.

V prvem akcijskem koraku lahko na primer damo delavcem domačo nalogo, seveda, če smo to načrtovali. Določene vsebine morajo sami predelati in napisati poročilo. Izvedbo prvega koraka seveda vestno spremljamo in ovrednotimo. V zvezi s tem je še posebej pomembna refleksija, ki jo izvajajo trenerji. Zelo priporočljivo je, da trenerji svoja opažanja zapisujejo v dnevnik. Prav prve ugotovitve oziroma ugotovitve, do katerih bomo prišli v prvem akcijskem koraku, bodo precej vplivale na naša nadaljnja prizadevanja. Morda bo treba kaj spremeniti, kaj izboljšati ali kaj odvzeti itd. Lahko se celo zgodi, da bomo morali spremeniti našo izhodiščno misel. V tem primeru bomo začeli akcijo spet od začetka.

Aksijska raziskava se konča s poročilom, to pomeni, da se rezultati našega truda zberejo, kot v večini drugih primerov akcijskega raziskovanja, v študiji primera (*case study*), v kateri so opisani posamezni koraki, uvedene novosti, njihovi rezultati, mnenja udeležencev in njihove spremembe v ravnanju. Tako napisano poročilo bo veliko prej doseglo svoj namen kakor klasična poročila. Še vedno namreč velja to: če želimo spreminjati stvari na bolje, moramo spremeniti tudi sebe, kar pa je zahteven in dolgotrajen proces. Ne moremo ga urediti le s prebiranjem *klasičnih raziskovalnih poročil*, polnih podatkov o statistično pomembnih razlikah, saj so ponavadi tako oropana konkretnosti, da v njih zaman iščemo osebno integriteto. Na voljo so nam številke, ki pa ničesar ne povedo o nas samih in o našem ravnanju, zato le malo vplivajo na naše prihodnje ravnanje.

### PREDNOSTI IN SLABOSTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Menim, da ima akcijsko raziskovanje pri izobraževanju odraslih prednost pred drugimi metodami, saj nam ne gre zato, da bi te učinke izobraževanja ugotovili, napisali poročilo in ga zaprli v predal. Z evalvacijo težimo k izboljšanju, v prakso prenašamo novosti, za ka-

tere v samem procesu akcijske raziskave ugotovimo, da jo bodo izboljšale. Klasični eksperiment pri ugotavljanju in vrednotenju učinkov izobraževanja v podjetjih ne bi imel takšne vrednosti kakor pri raziskovanju vzgojno-izobraževalnega polja v šolah. Ugotovitve in rezultate takšnega eksperimenta namreč ne bi mogli uspešno posplošiti na druge populacije (v našem primeru na druga podjetja), saj se podjetja med seboj razlikujejo po svoji osnovni dejavnosti, velikosti, organiziranosti, strategiji upravljanja itd.

Akcijsko raziskovanje je pri izobraževanju odraslih najprimernejša raziskovalna metoda, saj poglobljeni cilj tovrstnega raziskovanja ni testiranje hipotez ali oblikovanje teorije na podlagi empirične evidence, ampak uporaba v povsem določenem okolju, v okolju, kjer je akcijska raziskava potekala.

Ustavimo se še pri odnosih, ki so pomembnejši element akcijskega raziskovanja in hkrati temeljna ločnica med drugimi raziskovalnimi metodami. Izobraževanje v podjetju zajema več oseb, ki se lahko med seboj močno razlikujejo po osebnostnih in psihofizičnih lastnostih, prav tako po življenjskem slogu, vrednotah, svetovnem nazoru, mestu na socialni hierarhični lestvici itd. Te razlike najdemo tudi pri otrocih, vendar so osebnostne lastnosti pri odraslih že močnejše izoblikovane, kar pomeni, da so odrasli za te razlike tudi bolj občutljivi. Ne želijo si manipulativnega odnosa. Pri akcijski raziskavi pa se trudimo, da bi ohranili enakovreden partnerski odnos med vsemi člani akcijsko-raziskovalne skupine.

Še nekaj govori v korist razvoju akcijskega raziskovanja pri izobraževanju odraslih. Pri akcijskem raziskovanju je raziskovanje vključeno v sam inovacijski proces. Ne gre za uporabo raziskovalnih izsledkov v praksi šele po končanem raziskovanju, kar je značilnost klasičnih eksperimentov, ampak za sprotno uporabo (Sagadin, 1991, str. 44). Vmesni raziskovalni rezultati so že vključeni v uvajanje novosti, njihovo izvajanje in preizkušanje med samim potekom raziskave, kar pomeni določeno časovno prednost, predvsem pa fleksibilnost in prilagajanje novostim, kar je nedvomno želja vseh zaposlenih. Izobraževalni sistemi v podjetjih morajo biti veliko bolj prilagodljivi kot okostenele šolske institucije, prilagajati se morajo trenutnim razmeram na trgu.

Do sedaj sem naštevala le prednosti, vendar je

treba dodati, da je akcijsko raziskovanje hkrati tudi metoda spreminjanja prakse. Pri takšnem početju pa velikokrat naletimo na odpor ljudi. Zlasti v podjetjih je odpor zaposlenih velik, saj jih je strah, da bodo morali opravljati dodatno ali nesmiselno delo. Ker gre za raziskavo, v kateri bodo aktivno sodelovali tudi sami, se pojavi strah, da se ne bodo strokovno izkazali, to pa povzroči tudi strah pred izgubo položaja, materialnih nagrad, socialne varnosti in predvsem varnosti, ki jo omogoča ustaljeni način dela.

Lahko tudi pričakujemo, da nove vloge trenerji ne bodo tako radi prevzeli, bolj so pripravljeni zbirati podatke, izpolnjevati ankete, kot pa sodelovati pri oblikovanju raziskovalnega problema, sestavi instrumentov in interpretaciji rezultatov.

Opozoriti je treba še na nevarnosti, ki izhajajo iz površno ali neustrezno načrtovane akcije in neakovostne izvedbe. Veliko oseb, ki so v podjetjih odgovorne za izobraževanje, namreč nima izkušenj z akcijskim raziskovanjem, velikokrat pa tudi ne potrebnega splošnega andrigoškega znanja.

## ETIČNA NAČELA PRI AKCIJSKEM RAZISKOVANJU IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Videli smo, da je pomembnejša značilnost akcijskega raziskovanja tudi medosebni odnos med raziskovalci, praktiki (trenerji) in osebami, ki so vključene v vzgojno-izobraževalni proces. Šlo naj bi za vzajemno delovanje, v katerem naj bi si raziskovalci in raziskovanci med seboj izmenjali informacije in izkušnje.

Pri akcijskem raziskovanju gre torej za aktivno poseganje v vzgojno-izobraževalno polje z namenom, da nekaj izboljšamo. Vzgojno-izobraževalno polje je poseben organizem, ki nikakor ni občutljiv na poseganje od zunaj.

To je še toliko bolj pomembno pri izobraževanju in vzgoji odraslih, saj bi bila nepopravljiva škoda, če ne bi upoštevali bogatih izkušenj tistih, ki jim je akcijska raziskava pravzaprav namenjena. Pri medosebnih odnosih pa lahko zelo hitro pride do nesporazumov. Prav zato so se pri akcijskem raziskovanju oblikovala določena etična načela, ki naj bi jih upošteval vsakdo, ki se loteva tovrstnega raziskovanja (Marentič-Požarnik, 1991, str. 25). Če se raziskovalčevo delo namreč razhaja s splošnim ravnanjem vzgojno-izobraževalnega organi-



zma, je cilj akcijskega raziskovanja – izboljšanje – ogrožen. Raziskovalec mora biti zelo previden, in to ves čas, saj nasprotno ni v nevarnosti le končni cilj, ampak tudi poprej opravljeno delo. Pri akcijskem raziskovanju odraslih je zato treba upoštevati:

- vključevanje udeležencev raziskave, ne le pri določanju problema, temveč ves čas raziskave, tudi pri interpretaciji rezultatov;
- upoštevati je treba tudi želje vseh tistih, ki v raziskavi ne želijo aktivno sodelovati;
- poročanje o napredku – drugi nam lahko v zvezi z našim poročilom dajo nove predloge ali nam ugovarjajo (včasih je bolje, da to storimo individualno, z vsakim posebej, saj se tako izognemo nezaželenemu izpostavljanju drugim);
- treba je upoštevati zaupnost podatkov – najprej je treba pridobiti dovoljenje za pregledovanje map, korespondence ali druge dokumentacije;
- načela postopka naj bodo znana vsem, ki so vključeni v projekt akcijskega raziskovanja.

## Pravilno prepoznavanje prakse zahteva načrtno akcijo.

### SKLEP

Na prejšnjih straneh sem skušala prikazati pomen akcijskega raziskovanja v andragoški praksi podjetij in pri izobraževanju odraslih na splošno. Menim, da je vrednost tovrstnih raziskav izjemno velika in tako rekoč pisana na kožo andragoški dejavnosti, zlasti v podjetjih. Trdim celo, da določene elemente akcijskega raziskovanja posamezna podjetja pri nas že uporabljajo, ne bi pa mogli govoriti o načrtnem uvajanju akcijskega raziskovanja. Navedena trditev izhaja iz povzetkov že prej omenjenega posveta Vrednotenje izobraževanja – teorija in izkušnje (glej opombo 1).

V svojem prispevku sem skušala poudariti prednosti akcijskega raziskovanja in nakazati, kako bi lahko prispevalo k razširitvi andragoške prakse v podjetjih. Stalno namreč poudarjamo, da je treba izhajati iz prakse, to pa pomeni, da jo je treba najprej docela spoznati, kar nam bo uspelo le z načrtno akcijo. Menim, da se lahko oseba, ki je odgovorna za izobraževanje v podjetju, sama loti akcijske raziskave in jo opravi brez sodelovanja poklicnega raziskovalca, npr. brez univerzitetnega profesorja. Resda, da bo vrhunski strokovnjak bolje obvladal metodologijo raziskovanja, vendar menim, da je prav pri akcijskem

raziskovanju na prvem mestu refleksija skupinskih procesov. S tem seveda ne želim reči, da strokovnjaki niso potrebni ali celo zanemariti metode. Hočem povedati le to, da je akcijsko raziskovanje živa dejavnost. Akcijsko-raziskovalna skupina mora biti produktivna, kos problemom in jih ustvarjalno reševati. To pa bo mogoče le, če bo v skupini vladalo ozračje sproščenosti in medsebojnega zaupanja, kajti le tako bodo člani skupine izražali svoja mnenja in čustva. Zunanji raziskovalec lahko v zaprte skupine, v katerih so vsi člani skupine iz istega podjetja, vnese nemir. Kar pa se tiče vrhunskih metod, jih postavljam na drugo mesto, ker se mi zdi pri akcijskem raziskovanju, pri katerem gre za uvajanje novitet, torej sprememb, pomembnejše, da ohranimo dobre odnose, ki omogočajo produktivno delovanje, kot pa vrhunsko poznavanje metodoloških meril. Pri akcijskem raziskovanju lahko uporabljamo tudi bolj preproste metode. Navsezadnje moramo misliti na to, da jih bodo lahko uporabljali tudi drugi člani akcijsko-raziskovalne skupine, pri čemer ne smemo biti prezahtevni, da ne bi uničili motivacije za delo. Vsekakor pa je pred izvedbo akcijskega raziskovanja posvetovanje s strokovnjaki – raziskovalci, ki imajo na tem področju izkušnje, več kot dobrodošlo, če ne celo nujno.

### LITERATURA

- Cerar, M.: 1990. Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. (Ur.), SDP, Didakta.
- Cerar, M., Marentič-Požarnik, B.: 1990. Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. (Ur.) Zbornik koloqvija SDP, Ljubljana.
- Sagadin, J.: 1991. Razprave iz pedagoške metodologije, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Krajnc, A.: 1979. Metode izobraževanja odraslih, Delavska enotnost, Ljubljana.

# NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V DEŽELI SUHE ROBE

## Spodbujanje razvojnih zmogljivosti podeželja

Bojan  
Žnidaršič,  
direktor VITRE,  
center za uravnote-  
žen razvoj



**P**raktično izobraževanje za revitalizacijo podeželja je velik strokovni in osebni izziv. Narediti par korakov naprej od posplošenih fraz, kot so morali bi, vsem znane zmogljivosti, imamo lepo priložnost, saj vsi vemo, kako je treba itd., pa je nujno za resno izvedbo projekta Dežela suhe robe.

To je dolgoročni razvojni projekt, v katerem združujemo teoretično razmišljanje in praktične izkušnje. Vanj vključujemo tudi druge projekte, naloge in aktivnosti. Uresničujemo ga kot integracijsko nalogo, s katero naj bi povezali regijske zmogljivosti v celovito ponudbo.

V naravno homogeni regiji želimo z vsebino suhe robe – ki se pojavlja kot rdeča nit in je tukaj nesporno zasidrana – povezati vse dejavnosti, ki so potrebne za oblikovanje novega, na varovanju okolja temelječega razvoja območja. Osnovni cilj je izboljšati življenjske in delovne razmere na podeželju in oblikovati zdravo življenjsko okolje po načelih trajnostne rabe prostora kot optimalne oblike varovanja. Dodatne aktivnosti, to pomeni, da je treba za celovit projektni pristop animirati tudi prebivalce, pisati o posebnih in splošnih temah, se pojavljati v javnih občilih, pa so samo podpora celostnemu pristopu. Tako začne jasna meja med animacijo, izobraževanjem, promocijo itd. naenkrat izginjati in s tem se približujemo načelu, da je permanentno izobraževanje način življenja. To velja vsekakor za nas, ki izobraževanje uresničujemo v programu revitalizacije podeželja.

V projektni skupini smo to načelo vključili v naše delo. Zato smo že zgodaj uvedli različne oblike izobraževanja sodelavcev, da bomo pripravljeni in usposobljeni za nadaljnje izobraževanje.

Za čas, v katerem živimo, se je uveljavil izraz informacijska doba. Zanj velja, da ustvarjanje, prenos in uporaba informacij temeljijo na znanju. Kdor ne bo sledil razvoju, bo samo statist na svetovnem trgu vrednotenja znanja. Hkrati pa bo tudi kupec, ki mu bo prodajalec narekoval ceno in pogoje nakupa. To so trditve, ki prav gotovo ne potrebujejo dodatnih argumentov.

Od kod izhaja motivacija po stalnem učenju? Ali je to eksistenčna zakonitost, oblika preživljanja prostega časa, druženje, urjenje možganov, želja po sodelovanju v organizirani skupini ali pa le želja po dominaciji? Ali je mogoče odgovor zapisan v naših genih? Ali je to preprosto potreba, ki je pripeljala človeštvo do današnje razvojne stopnje?

Območje, ki ga zajema projekt Dežela suhe robe, obsega približno sedem odstotkov površine Slovenije, vanj pa smo vključili reliefno razgibane, slabo poseljene in demografsko ogrožene predele v občinah Loška dolina, Cerknica, Vrhnika, Borovnica, Brezovica, Ig, Velike Lašče, Ribnica, Loški potok, Kočevje in Osilnica. Na hribovitem območju teh občin živi (po približnih podatkih) v 390 naseljih 15.000 ljudi.

Ali so reke, jezera, morja, podtalnica, plodna tla, pesticidi, sinergetski učinki kemikalij v okolju, odpadki itd. le modni pojmi ali besede, ob katerih nas spreleti in nas tudi mora spreleteti srh? Ali smo že prekoračili zaupana pooblastila do našega planeta?

Zahtevna vprašanja, še težji ali celo nemogoči odgovori, ki nas zlahka zapeljejo v filozofsko razmišljanje. Pri projektu Dežela suhe robe se zavedamo problemov staranja in izseljevanja s podeželja, zaraščanja obdelovalnih površin, erozije prsti, propadanja vasi, pomena izobraževanja itd. Homogena regija je v marsičem

bela lisa, ima pa prav zato nekatere prednosti, iz katerih je treba izhajati. Naše delovanje večinoma temelji na iskanju teh prednosti oziroma spodbujanju razvojnih območnih zmogljivosti.

Pomanjkljivosti v zvezi z andrigoškim znanjem in izkušnjami nadomeščamo s strokovnostjo, z zavzetostjo in vključevanjem izkušenih kolegov. Veliko strokovno in moralno podporo imamo predvsem pri sodelavcih Andrigoškega Centra Slovenije (ACS). V svoje delo vključujemo tudi člane slovenskih nevladnih organizacij, ki se ukvarjajo z okoljsko in prostorsko problematiko. Interesno se povezujemo predvsem z organizacijama REC (Regional Environmental Centre) in Umanotera, fundacija za trajnostni razvoj.

*Razvoj podeželja mora temeljiti na iskanju prednosti življenja na vasi.*

Energijo, ki jo vlagamo v vse aktivnosti, povezane z obravnavanim prostorom, črpamo iz prepričanja, da se je za to vredno truditi.

Naš pristop bi nazorno opisal s prispodobno znane zgodbe o ri-

bah (... ne dati, temveč naučiti loviti ribe ...). Bistvo zgodbe je v tem, da je treba ljudi naučiti prodajati ribe, kajti loviti jih že znajo.

Na tej osnovi smo začeli razvijati projekt za uvajanje trajnostnega razvoja na podeželje, ki temelji na naslednjih dejstvih in razpoznavnih problemih.

## DEJSTVA

**Demografsko izpraznjeno območje.**

- Razlogi za tako stanje so različni. Pri našem delu izhajamo iz trenutnih razmer in možnosti, ki so danes na voljo. Zaraščanje kulturne krajine, nekonkurenčna kmetijska proizvodnja, visoka povprečna starostna struktura prebivalcev in upadanje njihovega števila so dejstva, iz katerih izhajajo novi projekti.

**Revitalizacija podeželja v homogeni regiji s površino 1400 km<sup>2</sup>.**

- Območje, ki ga zajema projekt, je slabo ekonomsko in politično razvito, zato je deležno majhne pozornosti. V preteklosti so ga »politično revitalizirali« z odpiranjem manjših tovarniških obratov. S tem so dobili poceni delovno silo, prebivalcem pa vsilili nove vrednote. Sedanja revitalizacija mora izhajati iz prednosti posameznega okolja in vključiti vse zmogljivosti prebivalcev. Če si pomagamo s prispodobno, to pomeni, da ljudi ne želimo samo naučiti loviti ribe, temveč jih

želimo naučiti, da bodo znali te ribe tudi prodajati.

**Sociološka, razvojna, kulturna in zgodovinska homogenost prostora.**

- Homogenosti prostora niso spremenile niti nove občine.
- Optimalna oblika varovanja okolja je njegova primerna raba. Na redko poseljenem in razmeroma ohranjenem območju sta ekoturizem in biokmetijstvo tisti dejavnosti, ki bosta ohranili zdajšnje stanje okolja in ga še izboljševali, saj sta od kvalitetnega okolja življenjsko odvisni.

## PROBLEMI

**Koncept trajnostnega razvoja je v regiji popolnoma neznan.**

- S spremembo družbenega sistema se je začela velika polarizacija v ekonomskem, socialnem in prostorskem segmentu. Novi »uspešni poslovneži« ustvarjajo posebne dobičke predvsem na račun okolja. Iz razvitejših držav uvažajo umazano tehnologijo. Zaradi slabih prometnih povezav, velikih prevoznih stroškov in pomanjkanja delovne sile se je območje projekta izognilo prvemu valu. Sedaj prihaja drugi val z bolj dognano metodologijo in več sredstvi. Prebivalci in vodstva lokalnih samouprav ne poznajo nobene alternative, zato hitro podležejo mamljivim obljubam o velikih zaslužkih.

**Neosveščenost prebivalcev za aktivne oblike varovanja okolja.**

- V anketah prevladuje mnenje, da je varovanje okolja izrazito restriktivno. Druga ugotovitev pa je, da ne poznajo mogočih oblik varovanja okolja. Ne zavedajo se »cene« čistega, nedegradiranega okolja. Na podlagi konkretnih primerov jim želimo pokazati aktivne oblike varovanja, na temelju katerih bodo lahko oblikovali identiteto prostora.

**Neudeležba javnosti pri odločanju in uresničevanju okoljske zakonodaje.**

- Vaščani slovenskega podeželja praviloma zelo slabo poznajo pristojnosti in obveznosti države ter občine. Zato imajo pri uveljavljanju interesov pogosto velike težave in za to porabijo veliko časa in denarja. Še večje težave nastanejo v zvezi z vasmimi, ki se želijo razvijati, vendar pri pristojnih institucijah ne najdejo razumevanja.
- Praviloma ideje uresničijo »na črno«, kar je slabo za družbo in končno tudi za vaščane. Še slabše pa je – na podeželju, kjer delujemo,



pa je zelo pogosta praksa –, da vzamejo vaški veljaki vajeti v svoje roke in opravijo zadeve, ki so v čistem nasprotju z interesi drugih vaščanov. V tranziciji, v kateri je trenutno slovenska družba, so ti pojavi še bolj očitni. Novodobni kapitalizem se ne ozira na prostor, na njegovo trajnostno rabo, pravno državo, še najmanj pa na demokratične postopke.

- Da bi se izognili opisanim težavam, bomo začeli na podeželju uvajati demokratične mehanizme (komunikacija, informacija, transparentnost postopkov itd.), predvsem v zvezi s trajnostno rabo prostora in z varovanjem okolja. Tako bomo demokratično oblikovali predloge in smernice za uveljavljanje posameznih in skupnih interesov.

#### Neučinkovita raba energije in obnovljivih virov energije.

- Energetska politika v Sloveniji je zelo naklonjena učinkoviti rabi energije. Tako se namreč zmanjša obremenjevanje okolja pri proizvajalcu in porabniku. V zvezi z obnovljivimi viri energije obstajajo velike možnosti za male hidroelektrarne na zapuščenih mlinih in žagah, izrabo vseh oblik biomase, bioplina ter aktivne in pasivne oblike izrabe sončne energije.

#### Preprečevanje onesnaženja vode, tal in zraka v regiji.

- Vse naše aktivnosti so usmerjene v preprečevanje (z alternativnimi predlogi) onesnaženja okolja. Prostor, ki je zadnjih 50 let izrazito stagniral, je ohranil razmeroma zdravo okolje. To je prednost, ki jo moramo izrabiiti kot priložnost.

## IZOBRAŽEVANJE ZA REVITALIZACIJO PODEŽELJA

Sonja Klemenčič je predlagala, da naj bi opisal izkušnje izvajanja študijskih krožkov, vendar sem to idejo razširil na celotno izobraževanje, ki ga VITRA izvaja v projektu Dežela suhe robe. Naši postopki in metode so prilagojeni populaciji, ki je še ostala. Prebivalci so večinoma starejši in manj motivirani za razvoj, tako da so precej apatični, nenaklonjeni izobraževanju ali celo sovražni do njega. »To je za otroke; mi že znamo, kar potrebujemo; na stara leta se pa res ne bom učil itd.« so najpogostejši odgovori, ki skrivajo zadrego, slabe izkušnje pri osebnem šolanju, pa tudi nelagodni občutek, da za izobraževanje niso dovolj pametni.

Tako je treba pred začetkom izobraževanja opraviti vse animacijske postopke, ki spodbujajo ljudi, da se vključijo v izobraževanje. Po iz-



kušnjah pa zanimiva vsebina in brezplačno izobraževanje še ne zagotavljata velikega obiska. To težavo odpravljamo s stalnim pojavljanjem v regiji. Naše stalne aktivnosti so objavljane člankov, predavanja, osebna pisma, razstave, tabori, akcije, delavnice, seminarji, študijski krožki, pridobivanje novih članov itd.

Pri našem pristopu izhajamo iz teze (poleg kontinuitete), da je edina razlika med formalnim in neformalnim izobraževanjem približno enaka kot med besedicama moram in želim. Nobena vsiljena stvar, pa naj bo še tako potrebna, ne more nadomestiti izpolnjene želje po prijetnem učenju.

Znani ljudski pregovor, da spiš tako, kot si postelješ, velja tudi za razvoj celotnega prostora. Tako misel, da smo sami ustvarjalci svoje prihodnosti, nikakor ne more izzveneti demagoško. Prostorski, socialni in gospodarski razvoj pri nas že poteka. To, kako ga bomo izkoristili za povečanje kvalitete življenja, je odvisno samo od nas. Znanje, ki si ga različno pridobivamo, nam samo potrjuje, da je to osnova za vse razvojne aktivnosti. In šele takrat, ko vsebina posamezne oblike izobraževanja nastane iz potrebe, se zavemo, kako nujna je. Poučna je prisposodba z zdravjem, ki se ga zavemo šele takrat, ko zbolimo. Enako velja za vse naravne vire, za katere se nam zdi samoumevno, da nam bodo dostopni, glede na zeleno količino in kakovost. Ko pa jih začne zmanjkovati, je to lahko že začetek konca.

## SPODBUJANJE RAZVOJNIH ZMOGLJIVOSTI

Naš odgovor je jasen. To so različne oblike formalnega in neformalnega izobraževanja. Zato smo se povezali z ACS, kjer smo se trije

*Prebivalce podeželja je treba za izobraževanje in razvoj šele motivirati.*

člani usposobili za mentorje študijskih krožkov, in začeli uvajati neformalno izobraževanje odraslih na omenjenih območjih. Novost, ki je bila v začetku zelo nenavadna, je že v prvem letu doživela lep odziv. Nekatero je vsebina, predvsem pa metoda, tako navdušila, da so se vključili celo v dva krožka.

Začetno geslo zelenega gibanja »Misli globalno, deluj lokalno« se spreminja v »Misli lokalno, deluj globalno«. Ne glede na to, katera oblika je primernejša, sta tako pravzaprav opredeljena izobraževanje in akcija. To je tudi osnovno izhodišče neformalnega izobraževanja. Prepletanje izobraževalnih in akcijskih ciljev omogoča vsem udeležencem, da postanejo ustvarjalni, saj sami določijo obseg, globino in intenzivnost obdelave izbrane tematike.

### POTEK ENOLETNEGA CIKLUSA

Na podeželju, kjer so vrednote, kot so delo, uporabljivost, koristnost, pomoč in samopomoč, prostovoljno delo itd., izjemno cenjene, imajo teoretični in raziskovalni pristopi manjše možnosti za uspeh. Med enoletnim ciklom zato prilagajamo izobraževalni program specifičnim potrebam, saj se ga ne da preprosto prenesti z enega primera na drugega. Bistvo

izreka, da nikoli ne stopiš v isto reko, je tu še posebno resnično. Študijski krožki so izvedbeni del širše zastavljenega neformalnega izobraževanja. Na podlagi rezultatov obsežnega in temeljitega Kataloga razvojnih

potencialov dežele suhe robe pripravimo izobraževalni načrt. V njem določimo metode in vsebino trajnostnega razvoja, ki jih bomo poskusili uresničiti. Organiziramo jih v vaseh, ki so na podlagi rezultatov ankete pokazale dovolj veliko zanimanje.

Najprej začnemo objavljati članke v lokalnih sredstvih obveščanja, ki so se v zadnjem času uveljavila kot kvalitetno informativno sredstvo. Ker jim stalno primanjkuje zanimive vsebine, z veseljem in brezplačno objavljajo naše prispevke.

Nato začnemo vključevati formalno organizirane skupine, občinska vodstva in vodstva krajevnih skupnosti.

Temu sledijo razstave, ki jih – odvisno od obravnavane tematike – pripravimo pred predavanji, po končanem krožku, ali pa si oglemo razstave druge.

V predavanja – pomembno obliko kontaktira-

nja s prebivalci – vključujemo veliko elementov nevrolingvističnega programiranja (NLP). Predavanja praviloma organiziramo v gostilniškem okolju, saj želimo ustvariti čim boljši stik s poslušalci. V tako sproščenem klepetu se pokažejo številni problemi, predlogi, ideje, težave, možnosti itd. Predavanja snemamo z videokamero, da lahko kasneje analiziramo potek in ugotovimo navedene predloge. Po predavanju organiziramo za manj problematične rešitve enodnevne delavnice, za bolj kompleksne pa seminar ali študijski krožek.

Iz problemov, ki se pojavijo v posamezni izobraževalni fazi, pripravimo vsebino mednarodnega prostovoljnega delovnega tabora. To je praviloma strnitev kroga, saj je problem prepoznan, obdelan in na podlagi predlogov tudi rešen.

Kot je razvidno, temelji izobraževanje na samoiniciativnosti domačinov in opiranju na lastne zmožnosti. Pa naj to zveni še tako realsozialistično.

Vsebina prispevka mi ne dopušča podrobnejšega opisa vaških skupnosti in njihovih razlik. Izkušnje samo potrjujejo tezo, da se vasi med seboj razlikujejo ravno tako kot ljudje. V vaseh lahko naletimo na popolnoma različne človeške značilnosti, vrline, vrednote, itd., kar dokazuje tudi star pregovor, da ima vsaka vas svoj glas. Ker bo v naslednjem letu obdelanih okrog 390 vasi, v katerih živi približno 15.000 prebivalcev, bo lahko na podlagi sklepov projekta Katalog razvojnih potencialov dežele suhe robe nastal zanimiv članek. Iz dosedanjega poznavanja podeželja in vaških skupnosti mi ni znano, da bi se kdo podrobneje ukvarjal s to tematiko. Vesel pa bom vsake novice, ki bo spremenila moje poznavanje.

### PREDAVANJA

V projektu Dežela suhe robe je neformalno izobraževanje prebivalstva vseh starostnih skupin ena od začetnih in prednostnih aktivnosti. Prepričani smo, da lahko le izobražen posameznik živi v svojem okolju v skladu z načeli trajnostne rabe oziroma minimalne obremenitve okolja.

Predavanja so namenjena splošnemu seznanjanju s pristopi in z vsebinami trajnostnega razvoja, ki jih bomo izvajali v prihodnosti. Organiziramo jih v območjih, ki so na podlagi dosedanjih izsledkov ankete pokazala dovolj veliko zanimanje. Namenjena so spodbujanju prebivalstva k sodelovanju na delavnicah in izbiri primernih vsebin, kot so trajnostni razvoj, revija

*Na podeželju cenijo vrednote, kot so delo, uporabnost, pomoč, koristnost ...*

talizacija podeželja, ekoturizem, biokmetijstvo, prostovoljno delo, učinkovita raba energije, povečan delež obnovljivih virov energije itd.

Navadno na vsako predavanje povabimo teoretika in praktika. Uvodoma predstavimo cilje v projektu Dežela suhe robe in naše pojmovanje obravnavane tematike v celotnem projektu. Predavanje se nadaljuje s teoretičnim prispevkom, ki je izhodišče za praktični del. Izkušen praktik spodbudi poslušalce, da se vključijo v pogovor. Za predavanje predvidimo eno uro, za pogovor pa dve uri.

Večni problem praznih stolov v predavalnicah smo hoteli na letošnjih predavanjih odpraviti. Zato smo pripravili predavanja v gostilnah, kjer so nam – sicer z začudenjem – odstopili prostor. Nenavadnost je bilo čutiti tudi pri obiskovalcih, saj se jim je zdelo, da se lahkonost gostilniškega okolja nikakor ne ujema z resnostjo predavanj. A zadrego smo hitro prebrodili, kar potrjuje tudi stopnjevanje obiska. Na prvih predavanjih je prišlo le 8 do 12 ljudi, na zadnje predavanje pa 20 do 30. Led je prebit, vsa nadaljnja predavanja pa bomo pripravljali v gostilnah. To bo tudi naš prispevek k socializaciji vasi, kjer je čedalje večji problem, kako znova aktivirati prebivalce.

## DELAVNICE

Predavanjem sledijo enodnevne delavnice, na katerih so prebivalci že aktivno vključeni. Gre predvsem za krepitev zavesti, da smo sami ustvarjalci svojega okolja in razvoja, saj je znano, da zahteva uvajanje trajnostnega razvoja splošno in posebno znanje. Na vsaki delavnici pripravimo tudi analizo SWOT (prednosti, slabosti, priložnosti, nevarnosti) obravnavanega območja. To je podlaga za študijske krožke, ki naj bi bili izvedbeni del širše zastavljenega neformalnega izobraževanja.

## ŠTUDIJSKI KROŽKI

Spodbujanje k študijskim krožkom poteka stalno. Vsebina in lokacija je odvisna od odzivnosti prebivalcev v prejšnjih aktivnostih. Vsekakor spodbujamo tematiko, ki podpira našo vizijo trajnostne rabe prostora in revitalizacije podeželja.

V zloženko, ki smo jo izdali leta 1995 v nakladi 3000 izvodov, in sicer pred začetkom prvih študijskih krožkov, smo že v naslovu zapisali, da je primerna »... za vse, ki bi se radi učili ali komu pomagali, da se nekaj nauči«.

Člani krožka se sestajajo predvidoma enkrat na teden po tri ure. Krožek traja do štiri mesece. Vsebina, globina in intenzivnost tematike je odvisna od članov, saj je delo zastavljeno tako, da lahko vsakdo sodeluje.

Študijski krožki so vmesna oblika med čisto individualnimi oblikami samostojnega učenja v socialni osami in skupinskim formalnim izobraževanjem. Združujejo nekaj najbolj pozitivnih potez obeh klasičnih poti izobraževanja odraslih: samostojno učenje in formalno skupinsko poučevanje; povezujejo spontanost, ustvarjalnost in sproščenost »učenja z veseljem« in hkrati načrtno, sistematično utirajo pot k postavljenemu cilju.

Formalna izobrazba posameznika ni pomembna, saj so pri udeležencih pomembnejše druge lastnosti, kot so radovednost, želja po izobraževanju, hoteti in želeti, aktivno spoznavanje itd.

Pestrost sestave posameznega krožka v vseh pogledih (starost, izkušnje, poznavanje tematike, funkcionalna znanja itd.) pa pripomore k temu, da je krožek vedno zanimiv in aktiven.

Praviloma poskrbimo za medijsko odmevnost delovanja že med potekom, na koncu pa predstavimo še rezultate. Predstavitve so povezane z okoljsko ali razvojno pomembnimi datumi (22. april, dan Zemlje; 5. junij, svetovni dan okolja itd.). Sklepna prireditev je Dogodek, na katero povabimo ljudi iz različnih socialnih in delovnih skupin.

V organizacijah, v katerih delujem (VITRA, Center za uravnotežen razvoj, Cerknica, in Area pro, d. o. o.), smo v prejšnjih projektih uvajanja trajnostnega razvoja in revitalizacije podeželja uporabljali vse prvine, ki so zajete tudi v filozofiji študijskih krožkov. Manjkale pa so nam teorija in metode dela.

Zato je bilo prijetno in nadvse koristno, ko smo na seminarju za vodje in mentorje študijskih krožkov spoznali povezano celoto neformalnega izobraževanja odraslih. Od takrat jih vključujemo v naše delo kot sestavni (včasih celo nosilni) del vsakega projekta. Znano je, da je uspešnost posameznega projekta odvisna od pestrosti pristopov, inovativnosti in vključevanja prebivalcev v razvojne programe. Zato smo prepričani, da so študijski krožki za vse nas nujno potrebni in nadvse koristni. Izobraževanje je proces, ki se nanaša na vsakega posameznika, zato se ne sme ustaviti. Zakon svetovnega kapitala je krut in priznava samo najboljše. Študijski krožki so – zaradi izrazite demokratičnosti pri odločanju o vsebini, obsegu, načinu in globini obravnave posamezne tematike – učinkovit pristop pri revitalizaciji podeželja, ki je poslanstvo VITRE.



## IZKUŠNJE

Pri pripravi vsebine in pristopov smo za zamišljeno Naravoslovno učno pot ob Cerknjiščici uporabili raziskovalni tip krožkov. Trije mentorji smo najprej na splošno določili vsebino, ki naj bi jo obravnavali v posameznem krožku. Tako smo v prvem obravnavali filozofijo naravoslovnih učnih poti, tuje in domače iz-

Razvojno vizijo smo opredelili z uravnoveženim razvojem med naravnimi danostmi in življenjskim standardom. Deželo suhe robe želimo ohraniti v takšni obliki, kot jo poznamo danes, saj je del Evrope, del Slovenije, predvsem pa je to naša dežela. Razvijati jo je treba tako, kot se razvija in se bo še razvijal ves planet. Pri tem pa mora ostati ta dežela drugačna od drugih, prepoznavna v celoti in po posameznostih. Dolgoročni cilj je izboljšanje življenjskih in delovnih razmer na podeželju ter oblikovanje zdravega življenjskega okolja po načelih trajnostne rabe prostora kot optimalne oblike varovanja okolja.

kušnje, potrebnost in nepotrebnost naravoslovnih poti in pripravili analizo SWOT. Tematiko smo najprej obravnavali teoretično. V drugem krožku smo vzeli za izhodišče ekologijo vodnega in obvodnega prostora Cerknjiščice. V tretjem pa smo obravnavali energetske rabo Cerknjiščice nekoč in iskali možnosti za danes. Vsi trije krožki so delovali v sklopu revitalizacije podeželja. Za dan Zemlje smo pripravili tudi čistilno akcijo na obeh bregovih 24 km dolgega potoka. Akcije Manj smeti za več ljudi se je udeležilo 30 prostovoljcev, od tega jih je polovico prišlo iz krožkov.

V četrtem krožku, ki je bil izrazito praktično naravnano, smo lovili in tudi ulovili sonce. Vsak od devetih članov krožka je sam zgradil svoj solarni sistem za ogrevanje sanitarne vode. Kot mentor lahko ocenim, da je bil krožek izjemno uspešen. Z velikim veseljem sem sodeloval v tako različno sestavljeni in vsebinsko homogeni skupini.

Za nami je izvedba štirih krožkov s 34 udeleženci, kar pomeni lep uspeh, hkrati pa tudi spodbudo za nadaljnje delo v zvezi s trajnostnim razvojem podeželja. Tako bodo tudi krožki podpirali naše poslanstvo. Hribovito in nerazvito območje »dežele suhe robe« je namreč tega vredno.

## IZHODIŠČA IN VSEBINE ZA PRIHODNOST

Neformalno izobraževanje postaja z našim delovanjem na območju prepoznavno. To nam

dokazuje zanimanje ljudi, ki se želijo vključiti v eno od oblik izobraževanja. Prilagodljivost, uporabljivost, koristnost in delo so na podeželju visoko na vrednostni lestvici. Zato je večje zanimanje za delovne kot za raziskovalne oblike. To smo vzeli za vodilo, ko smo pripravljali vsebine za naslednje obdobje.

Delovati je začel tudi krožek Zgradimo si malo hidroelektrarno v opuščeni mlinih in žagah. To je vsebinsko nadaljevanje vseh doseženih aktivnosti v sklopu projekta Naravoslovna učna pot ob Cerknjiščici. K pripravljanim delom spadajo tudi rezultati mednarodnega raziskovalnega tabora Ekološka pot. V njem je 41 prostovoljcev in mentorjev natančno obdelalo 21 lokacij. Na objektih so merili vodni pretok, računali energetske zmogljivosti, iskali pozitivne in negativne vplive, ki jih povzročata nova funkcija, predlagali rešitve itd. Na tej strokovni podlagi se bodo lastniki lotili instalacije, povezave v električno omrežje in prodaje električne energije. Prepričan sem, da bodo v skupini lažje uresničili zastavljene cilje.

Z novimi člani bo začel pozimi delovati tudi krožek Samogradnja sprejemnikov sončne energije. Člani prvega krožka so naši najboljši reklamni agenti. Dva krožka, ki ju bomo pripravili v Cerknici in na Rakitni, sta že polna. Dvanajst članov je zgornja meja, ki še omogoča kakovostno delo. Veliko zanimanje za ta krožek je tudi v drugih krajih, predvsem v Sodražici, Ribnici in Velikih Laščah. Zato bomo v izvedbo krožka verjetno vključili tudi sofinanciranje članov.

Med prebivalci vlada veliko zanimanje tudi za izkoriščanje biomase v energetske namene. Na podeželju v Avstriji in severni Italiji jo že množično uporabljajo. S prenosom tehnologije in drugimi tehničnimi zahtevami ne bo težav. Morebitne sociološke in ekonomske težave pa bomo reševali v sklopu študijskega krožka, ki ga bomo organizirali v okolici Sodražice.

Študijski krožki podpirajo naš pristop k revitalizaciji podeželja in uvajanje trajnostnega razvoja v projekt Dežela suhe robe. V prihodnosti bomo obravnavali predvsem učinkovito rabo energije, obnovljive vire energije, ekoturizem, biokmetijstvo, ekologijo, prostovoljno delo, raziskovanje razvojnih možnosti in identiteto prostora.

Dalj časa smo se pripravljali na izdajanje enomesečne, tematsko zasnovane publikacije VITRinA, s katero nameravamo obveščati javnost o našem delovanju, projektih itd. Prvo

številko smo izdali ob koncu projekta Tabori '96. V njej smo objavili rezultate in prikazovali utrip na vseh treh taborih, predvsem pa smo predstavili aktivnosti za leto 1997 in naprej. Drugo številko pa smo posvetili možnostim, načinu in oblikam neformalnega izobraževanja odraslih v projektu Dežela suhe robe. V naslednje tematske številke bomo vključevali tematiko iz ekoturizma in biokmetijstva, kulinarike, podjetništva, računalništva itd. Objavljali bomo predvsem tisto tematiko, za katero se bo na omenjenem območju pokazalo največje zanimanje.

## STATISTIKA

Minulo delo nismo posebej spremljali. Na to nedoslednost me je opozorilo pisanje tega članka. Dogajanje in odzive nanj bomo morali natančneje spremljati tudi zato, da bomo lažje ovrednotili svoje delo.

Dogodke imamo sicer dokumentirane, vendar nam intenzivnost dogajanja in različne aktivnosti ne dopuščajo, da bi jih natančneje uredili. To je po eni strani slabo, po drugi strani pa dobro, ker nimamo časa, da bi spali na lovorikah.

O svoji aktivnosti obveščamo javnost z objavami v 20 lokalnih časopisih, ki so praviloma mesečniki. Povzetke naših dogodkov objavljajo tudi nacionalna občila (TV, radio, časopisi). Lanskoletne mednarodne prostovoljne delovne tabore smo predstavili na razstavi, s katero smo gostovali v 11 krajih. V šestih krajih smo pripravili tudi razstavo Učinkovita raba energije v gospodinjstvih. Decembra 1996 smo v Cerknici organizirali tri predavanja, sodelovali smo v letošnjem Tednu vseživljenjskega učenja (tri predavanja in dan odprtih vrat VITRE), izdajamo zložanke in publikacije, v katerih predstavimo pomembnejše projekte.

V tabelah predstavljamo strukturo članov vseh štirih krožkov, ki je zanimiva predvsem zaradi porazdelitve v obliki Gaussove krivulje.

### Struktura članov učnih krožkov

Člani krožka po starosti in spolu					
SPOL	STAROSTNI RAZRED				Skupaj
	do 26 let	od 27 do 45 let	od 46 do 60 let	nad 60 let	
moški	3	19	3	2	27
ženske	2	4	1		7
Skupaj	5	23	4	2	34

### Moški po izobrazbi in zaposlitvenem statusu

ZAPOSLITVENI STATUS	IZOBRAZBA						Skupaj
	nedokončana osnovna šola	osnovna šola	poklicna šola	srednja šola	višja šola	visoka šola	
družbeni sektor			4	2	3	4	13
zasebni sektor			1	3	1	4	9
brezposelni			1				1
upokojenec				2	1		3
kmet		1					1
gospodinja							
študent/dijak							
Skupaj		1	8	5	5	8	27

### Ženske po izobrazbi in zaposlitvenem statusu

ZAPOSLITVENI STATUS	IZOBRAZBA						Skupaj
	nedokončana osnovna šola	osnovna šola	poklicna šola	srednja šola	višja šola	visoka šola	
družbeni sektor					2	2	4
zasebni sektor				1			1
brezposelna				2			2
upokojenka							
kmetica							
gospodinja							
študentka/dijakinja							
Skupaj				3	2	2	7

## SKLEP

Vse oblike skupinskega sodelovanja in medsebojnega druženja naj bi znova socializirale podeželje, predvsem vaške skupnosti. Cilj revitalizacije podeželja na podlagi neformalnih oblik izobraževanja odraslih pa ni le težnja k razvoju in izboljšanju življenjskih razmer, temveč tudi ohranjanje in varovanje kulturne ter naravne dediščine za nas in prihodnje generacije.

Obdržati našo deželo svojo, toda napraviti jo prijetno in prijazno za domačine ter privlačno in obiska vredno za tujce je naše vodilo, v realizacijo katerega usmerjamo vse naše sile.

Na koncu naj povem, da smo vse rezultate dosegli na trgu, to pomeni na javnih natečajih. Brez stalnega proračunskega denarja, a z velikim poslušom vključenih občin, sponzorjev in donatorjev, nekaterih republiških institucij, resornih ministrstev ter domačih in tujih fondacij. Vabimo vas, da se nam pri naših prizadevanjih pridružite vsi, ki bi se radi česa naučili in pomagali drugim, da bi se naučili od vas. Tako bomo skupaj spoznali podeželje tudi z drugih vidikov. Samo vsi skupaj bomo lahko obogatili in hkrati ohranili svoj del Zemlje in sebe na njem. Vrata k nam in v »deželo suhe robe« so vsem odprta.

dr. Zoran  
Jelenc,  
vodja raziskovalne  
ga središča na An-  
dragoškem centru  
Slovenije in docent  
na Filozofski fakul-  
teti

# RAZISKOVANJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V SLOVENIJI

*Analiza razvojnih usmeritev  
v zadnjem desetletju*



<sup>1</sup> Projekt sta v letu 1994 izpeljala Unescov inštitut za izobraževanje iz Hamburga in Evropsko združenje raziskovalcev izobraževanja odraslih – ESREA. Slovenija je imela pri raziskavi dvojno vlogo. Bili smo nosilci raziskovanja trendov pri raziskovanju izobraževanja odraslih v srednje- in vzhodnoevropskih državah, to je v nekdanjih socialističnih državah t. i. vzhodnega bloka; v sklopu tega projekta pa smo opravili tudi raziskavo (študij primera) o stanju v Sloveniji z naslovom Raziskovanje izobraževanja odraslih v Sloveniji (RIOS), ki jo je financiralo Ministrstvo za znanost in tehnologijo RS.

<sup>2</sup> Raziskavo RIOS smo opravili tako, da smo anketirali subjekte, ki se ukvarjajo z raziskovanjem izobraževanja odraslih.

<sup>3</sup> Tudi ob tej priložnosti se iskreno zahvaljujem vsem posameznikom in ustanovam, ki so sodelovali v raziskavi, še posebej, ker sredstva za raziskovanje niso omogočala, da bi jim dali ustrezno denarno nadomestilo za porabljeni čas.

Kot izhodišče za predstavitev v naslovu navedene problematike bomo vzeli ugotovitve v raziskavi, ki smo jo opravili v okviru mednarodnega projekta Adult Education Research: World Trend Analysis (Analiza svetovnih trendov pri raziskovanju izobraževanja).<sup>1</sup> Predstavil jih bom v osrednjem delu mojega prispevka.

Ker je raziskava potekala že v letu 1993, so nekatere ugotovitve morebiti sedaj že zastarele in bi jih bilo treba primerjati z zdajšnjim stanjem in morebitnimi novimi ugotovitvami. Zato bom v nadaljevanju prispevka opozoril na nekatere značilnosti zdajšnjega položaja pri raziskovanju izobraževanja odraslih, nekatere pomembnejše podatke in ugotovitve iz navedene raziskave RIOS pa bom dopolnil ali aktualiziral s trenutnim stanjem in podatki. Prispevek bom končal s pobudami, ki naj bi izboljšale stanje pri raziskovanju izobraževanja odraslih v Sloveniji. Skušal bom načrtovati smeri za hitrejši razvoj na tem področju izobraževanja odraslih v Sloveniji.

## UGOTOVITVE IZ RAZISKAVE LETA 1993

### Raziskovani subjekti

Z raziskavo RIOS smo zajeli časovno obdobje 1989–1993. Za ustrezno razumevanje raziskovalnih izsledkov je pomembna ocena ali kar ugotovitev, da je to eno najbolj plodnih obdobjev v zgodovini izobraževanja odraslih pri nas; morda ga bomo nekoč – z ustrezno zgodovinsko distanco – označili tudi kot prelomno obdobje. Ta ugotovitev nam osvetljuje že podatke o vrsti in številu subjektov, ki smo jih vključili v raziskavo.<sup>2</sup> To so bili:

- raziskovalne institucije (skupaj je bilo v analizo vključenih 11 institucij);

- raziskovalci (v analizi je bilo upoštevanih 23 raziskovalcev);
- raziskave (skupaj je bilo analiziranih 33 raziskav);
- ministrstva (v raziskavo so bila vključena tri ministrstva).<sup>3</sup>

Število navedenih in v raziskavo vključenih subjektov kaže, da je v obravnavanem obdobju potekala kar zadeva izobraževanje odraslih presenetljivo obsežna in razvejena raziskovalna dejavnost. Z raziskovanjem izobraževanja odraslih se je ukvarjalo v Sloveniji neposredno ali posredno deset institucij – fakultet, inštitutov, centrov, zavodov, od tega jih je sedem organizacijsko pripadalo univerzi. Čeprav bi po številu raziskovalnih institucij sklepali, da je jedro raziskovalne dejavnosti pri izobraževanju odraslih locirano na univerzah, podatki kažejo, da je po ustanovitvi Andragoškega centra Slovenije (ACS) ta institucija postala najmočnejše središče za raziskovanje izobraževanja odraslih pri nas, po številu raziskovalnih projektov (deset projektov v zadnjih dveh letih) in tudi po številu zaposlenih, ki so opravljali raziskovalno delo – od skupno 20 zaposlenih jih je tedaj 12 intenzivneje delalo pri raziskovalnih in razvojnih projektih. Center je imel tudi posebno organizacijsko enoto za raziskovanje. K temu je treba dodati, da je bila osrednja tema teh projektov izobraževanje odraslih ali andragogika. Pri projektih ACS je sodelovalo tudi veliko zunanjih sodelavcev oziroma večina slovenskih raziskovalcev za izobraževanje odraslih.

Raziskovanje izobraževanja odraslih, ki je potekalo na obeh slovenskih univerzah, je matično locirano na Filozofski fakulteti v Ljubljani, oddelek za pedagogiko, in na Fakulteti za organizacijske vede v Kranju, ki spada pod



mariborsko univerzo. Če k obema fakultetama prištejemo še znanstveno-raziskovalne inštitute ali razvojna središča, ki v širšem organizacijskem okviru tudi pripadajo univerzi, smo imeli tedaj še pet takšnih ustanov v Ljubljani, to so Pedagoški inštitut, Center za razvoj univerze, Inštitut za družbene vede, Inštitut za ekonomska raziskovanja in Inštitut za delo pri Pravni fakulteti v Ljubljani. Raziskovanje izobraževanja odraslih na teh institucijah ni bilo njihovo temeljno raziskovalno področje, saj so to raziskovalno tematiko vključevali le, če je bilo to potrebno zaradi obravnavanja osrednjih raziskovalnih sklopov (pedagogika, družba, ekonomija, pravo, delo idr.). Poleg ACS pa so se tedaj ukvarjale z razvojnimi projekti še nekatere druge institucije, zlasti Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Skupnost izobraževalnih centrov Slovenije.

Za boljše razumevanje predmeta naše raziskave naj pojasnim, da smo raziskovalno dejavnost pojmovali v skladu z Zakonom o raziskovalni dejavnosti, ki kot raziskovalno dejavnost šteje vse vrste raziskav: temeljne, aplikativne in razvojne.<sup>4</sup> Seveda lahko precej raziskav, ki jih je opravljal ACS, pripišemo prav temu, da smo upoštevali vse navedene vrste raziskav in da so bili med njimi najštevilnejši prav razvojni projekti, ki so značilni za dejavnost ACS.

### Raziskovalne teme in prioritete

V Sloveniji je v obdobju 1989–1993 potekalo 33 raziskav o izobraževanju odraslih. V njih so raziskovalci obravnavali številne in skoraj vse pomembnejše teme v izobraževanju odraslih.

V raziskavah se pojavljajo naslednje teme o izobraževanju in učenju odraslih:

- andragogika, teorija in koncept izobraževanja odraslih, razmerje med pedagogiko in andragogiko;
- terminologija izobraževanja odraslih;
- sistem in razvojne možnosti (skupaj z organiziranostjo mreže, razvojem izobraževalnih področij, upravljanjem, s pravno-normativno ureditvijo);
- izobraževanje odraslih in družba (pomen in možnosti, vpliv na produktivnost, procese prestrukturiranja);
- ekonomski pomen, ekonomika, financiranje izobraževanja;
- kakovost življenja in izobraževanja;
- potrebe po izobraževanju, načrtovanje in

razvoj izobrazbene sestave, kadrovske zmogljivosti;

- izobraževanje in trg delovne sile (zaposleni, brezposelni, presežni delavci);
- udeleženci izobraževanja (študenti, zaporniki, starejši – potrebe, osebni razvoj, motivacija);

V obdobju 1989–1993 je bilo mogoče čutiti vplive povečane raziskovalne dejavnosti iz druge polovice 80. let. K temu je precej pripomogla ustanovitev Andragoškega centra Slovenije, pa tudi povečana pozornost, ki jo je slovenska vlada začela namenjati izobraževanju odraslih. Poleg že omenjene ustanovitve ACS so bili pomembni predvsem: določitev posebnih sredstev za izobraževanje odraslih v državnem proračunu, ustanovitev posebne enote za izobraževanje odraslih pri Ministrstvu za šolstvo in šport, začetek priprave posebnega zakona o izobraževanju odraslih, potrditev posebnega programa za dodiplomski študij andragogike na univerzi.

- izobraževalne metode (multimedijsko izobraževanje, izobraževanje na daljavo, izkušnjsko izobraževanje);
- razvijanje novih izobraževalnih oblik (študijski krožki, središča za organizirano samostojno učenje, središča za mlade odrasle, avtonomno učenje);
- informacijski sistem za izobraževanje odraslih;
- funkcionalna pismenost;
- neformalno izobraževanje (v organizacijah, v skupnosti);
- izobraževanje in demokracija;
- izobraževanje zapornikov;
- primerjalne raziskave;
- zgodovina izobraževanja.

Takšna raznovrstnost in obsežnost raziskovalnih tem je posledica vztrajnega prizadevanja slovenskih andragogov, da bi nadomestili zaostanke, ki so nastali pri razvoju izobraževanja odraslih v preteklosti. Omejeno je bilo na redke posameznike, ki so raziskovali izobraževanje odraslih poleg svoje temeljne dejavnosti; to velja zlasti za nekatere univerzitetne učitelje na fakultetah v Ljubljani in Kranju in za kakega raziskovalca na Pedagoškem inštitutu. Prav tu je na začetku osemdesetih let začel nastajati obeta ven raziskovalni program Konceptija izobraževanja odraslih v Sloveniji, v sklopu katerega je bilo po letu 1987 opravljenih in objavljenih nekaj aplikativnih raziskav,<sup>5</sup> nastalo pa je tudi prvo institucionalizirano jedro raziskovalcev izobraževanja odraslih v Sloveniji.

Raziskovalne prioritete so narekovali predvsem trg in interesi izvajalcev in raziskovalcev,

<sup>4</sup> Zakon jih opredeljuje takole: temeljne so tiste raziskave, s katerimi pridemo do novih splošno veljavnih spoznanj; pri aplikativnih raziskavah uporabljamo že spoznano kot izhodišče za raziskovanje novih možnosti uporabe teh spoznanj; razvojno raziskovanje pa je naravnano k razvijanju novega »produkta«, kar je na družboslovnem področju lahko nov model, pristop, oblika, metoda, sistem, program, merski instrumentarij itn. Na kratko povzeto po 3. členu Zakona o raziskovalni dejavnosti, Ur. list RS, 1991, št. 8.

<sup>5</sup> Raziskave so bile objavljene postopoma, od leta 1989 do 1991, v zbirki *Izobraževanje odraslih v Sloveniji*. Izšlo je 7 zvezkov.

manj pa nacionalna politika. Ta je resda postavljala široke okvire za izbiro prioritet, vendar ne bi mogli trditi, da je država konkretno opredeljevala razvoj in raziskovanje izobraževanja odraslih. V zvezi s tem je imelo še največjo vlogo Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, ki je podpiralo splošni razvoj sistema izobraževanja odraslih in tudi svoje ožje prioritete, usposabljanje delovne sile in zaposlovanje ter v povezavi s tem razvoj normativnega sistema ter organiziranost izvajalcev. Ministrstvo za šolstvo in šport je aktivno podpiralo in spodbujalo predvsem raziskave o šolskem sistemu, v zvezi z izobraževanjem odraslih je ministrstvo bolj podprlo tudi raziskovanje sistema poklicnega izobraževanja odraslih; na druge teme o izobraževanju odraslih pa se je ministrstvo sorazmerno pozitivno odzivalo, a samo ni zahtevalo raziskav s tega področja. Ministrstvo za znanost in tehnologijo pa je gledalo na raziskovanje izobraževanja odraslih predvsem iz zornega kota uresničevanja Nacionalnega raziskovalnega programa, ta pa je v funkciji družbenih razvojnih ciljev; izobraževanje odraslih je v tem le majhno, ne posebno izstopajoče področje. Drugi družbeni partnerji navadno ne določajo širših prioritet, ampak se ravnaajo po svojih ožjih interesih.

V takšnih razmerah so imeli pri oblikovanju

*Raziskovanje izobraževanja odraslih je izrazito multidisciplinarno področje.*

raziskovalnih prioritet pozitivno vlogo strokovnjaki za izobraževanje odraslih in andragogiko, ki so pravočasno uvrstili v raziskovalni program teme, ki niso bile pomembne le za splošni družbeni razvoj, ampak tudi za razvoj izobraževanja odraslih in raziskovanja na

tem področju. Prioritete je oblikovala predvsem stroka, ki ji je uspelo z aktivnim in vztrajnim delom pridobiti za svoj program tudi odločilne upravne instance.

Približno polovica analiziranih (33) raziskav je bila večinoma monodisciplinarna; pripadajo bodisi pedagogiki (v širšem pomenu) bodisi andragogiki. Druga polovica raziskav pa je bodisi multidisciplinarna bodisi interdisciplinarna, v približno enakem razmerju. Discipline, ki so se poleg pedagogike in andragogike, najpogosteje pojavljale v teh raziskavah, so bile: sociologija in ekonomija (v četrtini raziskav), psihologija in organizacijske vede (v petini raziskav), zastopane pa so bile tudi tehnologija, kadrologija, informatika, pravo, naravoslovne vede in zgodovina.

Tudi zastopanost institucij, ki so sicer nosilke raziskovanja za svoje matične discipline, je pri raziskovanju izobraževanja odraslih pokazala, da je raziskovanje izobraževanja odraslih izrazito multidisciplinarno področje.

## Financiranje raziskovanja

Raziskave izobraževanja odraslih v Sloveniji so financirali trije glavni viri, država, zainteresirani domači partnerji in viri iz tujine.

a) Država je zagotavljala večino denarja za raziskovanje izobraževanja odraslih. Pregled virov financiranja pri različnih raziskovalnih projektih kaže, da so državni denar za te raziskave prispevala predvsem tri ministrstva, Ministrstvo za znanost in tehnologijo, Ministrstvo za šolstvo in šport ter Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Višina deležev posameznih ministrstev je bila odvisna od vrste in vsebine raziskav. Deleži ministrstev so bili približno enaki – vsako ministrstvo je prispevalo na raziskavo povprečno tretjino sredstev, pri posameznih raziskavah pa je bil delež posameznega ministrstva v primerjavi z drugima dvema različen, seveda pa so bile tudi raziskave, ki so jih financirali le eno ministrstvo ali le dve ministrstvi.

Delež denarja za raziskave izobraževanja odraslih v celotnih sredstvih, ki so jih navedena ministrstva namenjala za raziskovanje, je bil najvišji pri Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve. To ministrstvo je prispevalo približno 60 odstotkov sredstev, ki jih je sicer namensko določalo za raziskave na podlagi splošnega razpisa. Ministrstvo za šolstvo in šport je raziskave o izobraževanju odraslih na splošno financiralo v sorazmerju z njihovim deležem v celotni programski sestavi raziskav, v zadnjih treh letih obravnavanega obdobja pa je bil njegov delež celo nekoliko višji. Pri Ministrstvu za znanost in tehnologijo pa je delež raziskav o izobraževanju odraslih v primerjavi z raziskavami o izobraževanju in športu znašal 14,5 odstotka, v celotnem raziskovalnem programu ministrstva pa 0,15 odstotka.

b) Zainteresirani domači partnerji so praviloma financirali raziskovanje izobraževanja odraslih razmeroma redko in z manjšimi deleži. Med 33 raziskavami, ki smo jih analizirali, so le pet raziskav sofinancirali zainteresirani drugi partnerji (npr. Gospodarska zbornica Slovenije, strokovna združenja, politične organizacije, sponzorji), v treh primerih pa so razi-

skovanje sofinancirale raziskovalne ali univerzitetne izvajalske organizacije. Nekaj raziskav pa je bilo opravljenih z lastnim (ne posebej plačanim) delom raziskovalcev. Deleži partnerjev so v navedenih primerih znašali največ 10–20 odstotkov.

c) S sredstvi iz tujine so bile financirane tri raziskave, delež tujih partnerjev pa je znašal od 38 do 100 odstotkov. To so bili: OZN, Phare in Unesco.

Sistem in mehanizmi za alokacijo sredstev ter za ocenjevanje vhodne in izhodne kakovosti raziskav so praviloma delovali tako, da je država prek ministrstev financirala ali sofinancirala raziskave, ki so ustrezale določenim merilom. Najsplošnejše merilo je bilo to, da mora raziskovalna tematika ustrezati nacionalnim interesom, izraženim v javno sprejetem Nacionalnem programu (za raziskovanje, izobraževanje, zaposlovanje, gospodarstvo itn.).

Zaradi omejenosti finančnih virov in velikega števila prosilcev za dodelitev sredstev je morala raziskava ustrezati določenim merilom, pri katerih so najpomembnejša:

- da ima raziskava zainteresiranega naročnika;
- enega ali več partnerjev, ki so pripravljene tudi sofinancirati raziskavo (to so lahko različna ministrstva ali pa drugi zainteresirani partnerji iz Slovenije, pa tudi iz tujine);
- da se lahko izvajalec izkaže z ustrežno kakovostjo (to dokazujejo mednarodne objave in citiranost avtorja ter članov raziskovalne skupine, raziskovalni ugled, zmogljivost in sposobnost ter organizacijske reference izvajalca);
- družbena relevantnost teme in možnosti za prenos raziskovalnih dosežkov v prakso;
- možnosti za vključevanje in pretok »mladih raziskovalcev« iz raziskovanja v prakso;
- racionalnost pri porabi sredstev.

Ta merila so približno enako veljala predvsem za aplikativne raziskave, pri temeljnih raziskavah pa so bile najpomembnejše merilo mednarodne reference vodje projekta in raziskovalne skupine.

Pri vseh raziskavah, še posebej pa pri tistih, ki jih je sofinanciralo Ministrstvo za znanost in tehnologijo, so raziskave sprejemali in ocenjevali po posebnem postopku, ki zagotavlja strog nadzor kakovosti raziskovanja ob prijavi (input) in potem, ko je raziskava končana (output). Ocenjevali so domači in tuji recen-

zenti, postopek pa so vodili posebni organi, ki so jih imenovala ministrstva (komisije pri »raziskovalnih poljih« in sveti za raziskave in razvoj). Izsledki raziskovanja so se prikazovali na dva načina: z raziskovalnim poročilom izvajalca (prikaz in opis rezultatov) in oceni-tvijo rezultatov ter njihove uporabnosti, ki jo je opravil naročnik.

Na odločitve pa so seveda vplivali poleg navedenih meril tudi bolj eksistencialni in življenjski dejavniki – uravnotežena delitev denarja po raziskovalnih področjih in institucijah.

Javna sredstva so bila dosegljiva za temeljne in tudi za uporabne raziskave. Ker so bili viri za pridobitev denarja za aplikativne raziskave številnejši (resorna ministrstva, zainteresirani partnerji) kot za temeljne (le Ministrstvo za znanost in tehnologijo), merila za te raziskave pa so bila tudi manj stroga (zlasti za mednarodne reference in citiranost), so imele aplikativne raziskave veliko več možnosti in podpore. To je veljalo za izobraževanje odraslih in tudi sicer za celotno raziskovalno politiko in prakso. V zvezi z raziskovanjem izobraževanja odraslih lahko to številčno ponazorimo s podatkom, da so bile med 33 raziskavami, kolikor smo jih pregledali za to analizo, le tri temeljne, to pa je manj kot 10 odstotkov; še nekaj raziskav, ki so obravnavale temeljna teoretična vprašanja, vendar večinoma z aplikativnim namenom, bi lahko uvrstili med kombinirane, druge pa so čisto aplikativne. Večji del državnih sredstev je bil dodeljen uporabnim raziskavam, manj pa temeljnim, vendar lahko ocenimo to kot realno, saj je izobraževanje odraslih predvsem aplikativna disciplina.

Neugodne gospodarske in finančne razmere v Sloveniji so bile takrat in so še vedno takšne,

Politika financiranja raziskav, ki kot prednostno merilo postavlja zahtevo, da morajo aplikativne raziskave imeti naročnika oziroma zagotovljen minimalni zagonski denar (sofinanciranje), kar naj bi bil dokaz naročnikovega interesa, je spodbujala sodelovanje med partnerji. S tem so tudi raziskovalci postavljeni v vlogo aktivnega subjekta, ki skuša za svojo raziskovalno temo pridobiti ustreznega naročnika ali tudi več naročnikov. Dejansko je bilo treba pogosto »naročnika« prepričati, hkrati pa je nastajala določena selekcija naročnikov, nekateri so imeli zadosti sredstev in so bili hkrati tudi bolj zainteresirani za tematiko.

da je bilo za raziskave izobraževanja odraslih težko najti naročnika ter sofinancerja med podjetji in tudi med negospodarskimi organizacijami, tako družbenimi kot tudi zasebnimi; podobno je z gospodarskimi in poslovnimi



## Usposabljanje raziskovalcev se najpogosteje financira s sredstvi za raziskave.

združenji, sindikati, političnimi in prostovoljskimi organizacijami. Kot naročniki in partnerji so se zato v raziskavah pojavljali predvsem različna ministrstva ali vladne organizacije in agencije.

Zaradi preobrazbe sistema lokalnega upravljanja je potekalo domala vse dogovarjanje pri financiranju raziskovalnega dela na državni ravni.

Pri nekaterih raziskavah, za katere so posebno zainteresirani raziskovalci ali njihove matične organizacije, se raziskovanje v prvi fazi začne na podlagi sredstev te organizacije ali raziskovalca, s postavko, da bodo začetni rezultati raziskave in konkretnjša osvetlitev problema spodbudili kakega zainteresiranega financerja.

### Raziskovalna infrastruktura

#### Objavljanje rezultatov raziskovanj

Objavljanje raziskav v knjižni obliki je v Sloveniji ekonomsko tvegano, saj je knjižno tržišče za publikacije v slovenskem jeziku sorazmerno majhno; to še posebej velja za strokovne knjige, posebno še za področja, kot je izobraževanje odraslih, ki zanimajo sorazmerno ozek krog ljudi (strokovnjakov za to področje). Za večino publiciranih raziskav naklada ni večja kot 200 do 500 izvodov. Kljub temu je bila v knjižni obliki publicirana polovica raziskav, ki smo jih opravili. Rezultati dveh raziskovalnih projektov so omogočili izdajo posebne knjižne zbirke *Izobraževanje odraslih v Sloveniji*, v kateri je izšlo sedem zvezkov. Z ustanovitvijo ACS so nastale za objavljanje rezultatov raziskovalnih in razvojnih projektov boljše institucionalne možnosti.

Država je zagotavljala del sredstev za izdajo zbornikov za mednarodne konference, tako v domačem in tudi v tujih jezikih. Za financiranje publikacij (monografij) so sredstva zelo omejena in veljajo zelo stroga merila. Poseben problem je bilo prevajanje raziskav v tuje jezike, to namreč izdajo publikacije izjemno podraži. Previde so zagotavljale predvsem izvajalske ustanove, če so bile za to zainteresirane in če so imele denar. Ker je denarja premalo, so bile takšne možnosti skržene na najnujnejše. Ustanove pa so sicer spodbujale raziskovalce, da bi pisali v tujem jeziku.

V tujih jezikih so bile v knjižni obliki objavljene štiri raziskave, vse v angleščini, ena od njih

pa v vseh jezikih OZN (angleški, ruski, arabski, španski, kitajski). Tretjina raziskav je bila objavljena v tujini v člankih in referatih, večinoma v angleščini, nekaj pa tudi v nemščini in španščini.

V Sloveniji takrat še nismo imeli posebne revije za izobraževanje odraslih. Raziskovalci so objavljali raziskave v revijah za izobraževanje, organizacijo, sociologijo, psihologijo, ekonomijo itn.

### Usposabljanje raziskovalcev

Pri Ministrstvu za znanost in tehnologijo je leta 1993 že sedmo leto potekal program, imenovan »2000 mladih raziskovalcev«, ki je s posebnimi sredstvi omogočal financiranje podiplomskega študija in usposabljanje mladih raziskovalcev (starih do 28 let) za pridobitev magistrskega in doktorskega naziva. Načelno so se raziskovalci izobraževanja odraslih lahko enakopravno potegovali za te možnosti usposabljanja, ki jih financira država. Žal je bila pri tem huda ovira institucionalna in kadrovska šibkost andragoškega področja, saj so se v ta študij ves čas njegovega obstajanja vključili le trije kandidati. Na tem področju izobraževanja odraslih je več takšnih, ki jim podiplomski študij omogočajo raziskovalne institucije, v katerih so zaposleni (v zadnjih dveh letih je takšno pomoč največkrat omogočal ACS). Takšno usposabljanje je financirano s sredstvi za raziskave, kandidati pa so hkrati študentje podiplomskega študija in raziskovalci.

Napredovanje in znanstveno izpopolnjevanje raziskovalcev je potekalo predvsem s podporo raziskovalnih organizacij in s sredstvi za raziskovalne projekte. Raziskovalci so si lahko tako pridobili akademske naslove (magisterij, doktorat) in se tudi stalno izpopolnjevali v stroki in tudi na drugih področjih (jeziki, računalništvo). To, kako so te možnosti izrabili, je bilo odvisno od posameznika (osebna zavzetost) in življenjskih razmer, v katerih živi, ter tudi od institucije, v kateri je zaposlen (finančne možnosti, delovni program). Raziskovalci, ki smo jih anketirali (skupaj jih je bilo 23), pa so na splošno ugodno ocenjevali možnosti za napredovanje; kot oviro so navajali predvsem to, da si zaradi delovne preobremenjenosti zelo težko vzamejo čas za študij, manjšo oviro pa so jim pomenila finančna sredstva.

Državna sredstva za podporo strokovnega razvoja raziskovalcev so bila omejena, povpraševanje je bilo namreč večje od ponudbe. Država je deloma spodbujala in materialno pod-

Večina raziskav je objavljenih v obliki raziskovalnega poročila ali v apliciranih oblikah, na primer poljudne izdaje, priročniki, članki, referati, radijske ali televizijske predstavitve in drugo.

pirala napredovanje in strokovni razvoj raziskovalcev. Ministrstvo za znanost in tehnologijo je dajalo posebne štipendije za znanstveno izpopolnjevanje v tujini (do 6 mesecev), te so bile namenjene usposabljanju vrhunskih znanstvenih kadrov. Ministrstvo za šolstvo in šport pa je financiralo samostojen študij (smer) andragogike in sofinanciralo podiplomski študij na tem področju.

V raziskovanem obdobju so se povečale možnosti za študij v tujini prek mednarodnih fondov, zlasti prek programov ES (npr. Tempus, Phare in Open Society Fund).

Za raziskovalno delo in usposobljenost raziskovalcev je pomembno znanje tujih jezikov. Takšnega usposabljanja država ni financirala, tako da so bile možnosti učenja tujih jezikov odvisne predvsem od pripravljenosti ustanov za financiranje svojih raziskovalcev ali od raziskovalcev samih. Ustanove so večinoma pripravljene podpreti usposabljanje, zaradi omejenih sredstev pa imajo pri tem svoja merila in se odločajo za različen delež sofinanciranja. Raziskovalci pa so imeli na voljo tudi štipendije, ki jih ponujajo nekatere države.

#### Nacionalna organiziranost raziskovalcev

Andragoško društvo Slovenije, kot stanovska organizacija za tiste, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih Sloveniji, ni bilo posebej organizirano za potrebe raziskovalcev. Raziskovalci izobraževanja odraslih v Sloveniji niso imeli posebne organizacije, v kateri bi delovali. Priložnost za to so bila strokovna srečanja (konference, seminarji). Še največ pobud za to je v obravnavanem obdobju dajal ACS. Mnogi raziskovalci pa so člani drugih stanovskih organizacij, v katerih tudi aktivno delujejo.

#### Strokovni viri

V Sloveniji je bil fond strokovnih knjig za izobraževanje odraslih do ustanovitve ACS zelo skromen. Za to področje ni bilo nobene specializirane strokovne knjižnice. Z ustanovitvijo ACS je nastala tudi specializirana strokovna knjižnica za izobraževanje odraslih in andragogiko, nabavo osnovnega knjižnega fonda je sofinanciralo Ministrstvo za znanost in tehnologijo. Knjižnica je praktično začela z nič, zato je bil po dobrem letu njenega delovanja knjižni fond še zelo skromen. V ACS pa je tedaj že prihajalo 59 strokovnih revij za izobraževanje odraslih, od tega 49 tujih. To so bili seveda le novejši letniki, za starejše vire je

bilo treba izrabiti možnosti medbibliotečne izposoje, ki pa je zelo draga. Čeprav upoštevamo tudi ponudbo v drugih slovenskih strokovnih knjižnicah, so bili bibliografski viri in možnosti dostopa do strokovne literature ena najšibkejših točk pri raziskovanju izobraževanja odraslih v Sloveniji. Da bi dosegli zadovoljivo stanje na tem področju, bo potrebnih precej let.

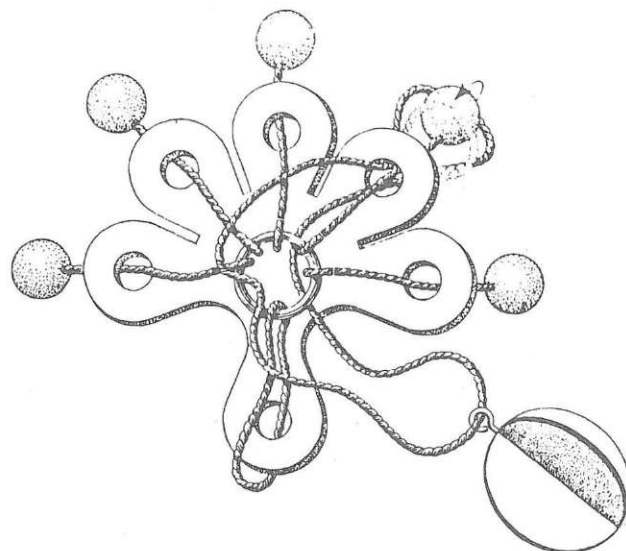
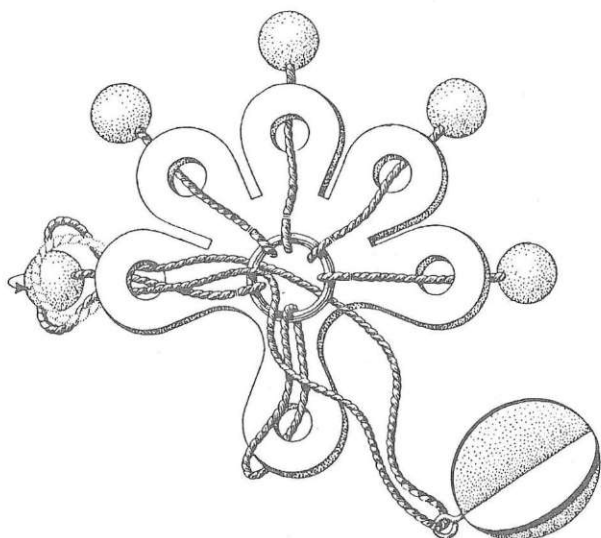
#### Mednarodno sodelovanje

Izobraževanje odraslih v Sloveniji je že dalj časa intenzivno povezano z dogajanjem pri izobraževanju odraslih v svetu. Pri tem so imeli prejšnja leta največ zaslug aktivni posamezniki (npr. Ana Krajnc), ki so se tako tudi vključevali v mednarodne projekte. V zadnjih letih, posebno po ustanovitvi ACS (1991), pa se je razvilo tudi institucionalno sodelovanje.

Sodelovanje je potekalo večinoma z evropskimi državami, pri tem pa so imele zaradi ugodnih finančnih virov prednost države Evropske skupnosti in v povezavi z njimi tudi nekdanje srednje- in vzhodnoevropske socialistične države. Slovenija ni sodelovala s temi državami le ta-

Pri raziskovalnih projektih v zvezi z izobraževanjem odraslih je Slovenija sodelovala z združenji, kot so: Evropska skupnost, Svet Evrope, Unesco, OECD, Evropsko združenje za izobraževanje odraslih – EAEA (European Association for Education of Adults), Evropsko združenje raziskovalcev izobraževanja odraslih – ESREA (European Society for Research on Education of Adults), pa tudi EFTA, CERI, Evropsko omrežje za izobraževanje na daljavo – EDEN (European Distance Education Network), Univerzitetni oddelek za izobraževanje odraslih – UDACE (Unit for the development of Adult Continued Education), Mednarodna liga za družbeno angažiranost izobraževanja odraslih – ILSCAE (International Ligue for Social Commitment of Adult Education) in druge. Seveda pa je veliko tudi osebnih stikov in stikov med ustanovami. Stiki so navezani z vsemi državami sveta, kjer jih zanima sodelovanje. Med evropskimi državami je imela Slovenija pri razvojno-raziskovalnem delu največ stikov z Veliko Britanijo, Nemčijo, skandinavskimi državami, Francijo, Nizozemsko in Avstrijo.

ko, da se je vključevala v ponujene projekte, ki so nastajali v drugih državah, temveč je bila tudi sama nosilka raziskovanja. Tako so v Sloveniji v letih 1990–1993 izvedli primerjalno raziskavo Outstanding Experts on Adult Education, ki je zajela andragoge iz vsega sveta, na podlagi te raziskave pa je bila organizirana tudi mednarodna konferenca Rethinking Adult Education for Development, ki jo je sofinanciral tudi Unesco.



Slovenski raziskovalci so bili v tem obdobju vključeni v naslednje mednarodne projekte:

- Izobraževanje, kriminal in kazensko pravo (skupaj z OZN, Crime Prevention Branch);
- Stanje raziskovanja izobraževanja odraslih (skupaj z Unescom in ESREA); Slovenija je bila koordinator projekta za srednje- in vzhodnoevropske države;
- Izobraževanje odraslih v politiki in zakonodaji (skupaj z Unescom in EAEA);
- Ali znaš zastopati svoje pravice – projekt iz programa Phare (skupaj z V. Britanijo in Irsko).
- Trg dela in izobraževanje odraslih (raziskovalno omrežje ESREA);
- Medkulturni vplivi in zgodovina izobraževanja odraslih (raziskovalno omrežje ESREA).

Posamezniki ali institucije so navezovali tudi bilateralne stike, pri čemer so obravnavali zlasti teme: razvoj človeških virov, poklicno izobraževanje, funkcionalna pismenost itd. Pogovori so potekali tudi v zvezi z nekaterimi drugimi projekti, zlasti iz programa Phare (npr. izobraževanje na podeželju, izobraževanje in socialni razvoj).

Raziskave so bile organizirane bodisi na pobudo tujih partnerjev bodisi na pobudo posameznikov ali institucij iz Slovenije. Raziskovanje je potekalo v skladu s predloženimi izhodišči in pravili nosilcev raziskovanja. Kadar je

šlo za sodelovanje pri mednarodnih projektih, so se raziskovalci v Sloveniji po potrebi povezovali.

Financiranje je potekalo v skladu z dogovori s tujimi partnerji (Phare, Tempus, Unesco, EAEA). Pridobivanje državnih sredstev za takšne projekte je v Sloveniji mogoče že na podlagi opisanega sistema financiranja raziskav. Pomembno je, da so pri predlogu za financiranje projekta zagotovljena sredstva sofinanciranja. Če je bilo zagotovljeno sofinanciranje iz mednarodnih virov, so imeli projekti pri pridobivanju sredstev slovenske vlade (ministrstev) prednost.

Financiranje udeležbe na mednarodnih strokovnih srečanjih (konferencah, seminarjih, delavnicah) je bilo odvisno predvsem od finančne zmogljivosti ustanove, v kateri posameznik dela. Te možnosti so bile večinoma skromne. Še najugodnejše je bilo, če so bila sredstva za udeležbo na mednarodnem srečanju zagotovljena iz raziskovalnega ali razvojnega projekta, vendar so bila ta sredstva zelo omejena. Tudi država navadno ni podpirala udeležbe raziskovalcev na mednarodnih srečanjih, tako tudi izobraževanja odraslih. Ministrstvo za znanost in tehnologijo lahko omogoči raziskovalcu udeležbo na mednarodnem srečanju enkrat na leto, pogoj pa je, da udeleženca posebej povabi organizator konference. Druga ministrstva omogočajo finančno podporo le



izjemoma, kadar so za udeležbo posebej zainteresirana.

Tako je bila udeležba raziskovalcev na mednarodnih srečanjih v tujini odvisna predvsem od tega, ali je organizator konference udeležencu plačal stroške za udeležbo (potovanje in bivanje).

## 2. ZDAJŠNJE STANJE IN RAZVOJNE POTREBE

Pričakovali bi, da se bo pozitiven razvoj izobraževanja odraslih, ki smo ga že opisali in se je začel sočasno z osamosvojitvijo Slovenije, nadaljeval in da se bo tako razvijalo tudi raziskovanje izobraževanja odraslih. To pričakujejo tudi raziskovalci in institucije oziroma strokovnjaki in raziskovalne institucije s tega področja ter odgovorni predstavniki državnih organov, ki so sodelovali v anketi. Takšna pričakovanja smo lahko imeli tudi zaradi tedanje velikopotezno zastavljene politike in razvijajočega se sistema financiranja raziskovalne dejavnosti v Sloveniji. Zavedati pa se je bilo treba omejenih možnosti razvoja v Sloveniji, razlogi za to pa so bili predvsem:

- neugoden gospodarski položaj države in s tem omejena sredstva za investiranje v razvoj, to zadeva izobraževanje in tudi raziskovalno dejavnost na splošno;
- raziskave z družboslovnega področja (med temi tudi izobraževanje odraslih) so bile v nekoliko slabšem položaju kot raziskave z naravoslovnega in tehnološkega področja;
- pomanjkanje ustrezno usposobljenih raziskovalcev za izobraževanje odraslih v Sloveniji;
- pomanjkanje specializiranih ustanov za različna področja razvoja izobraževanja odraslih;
- raziskovalci so bili med seboj še premalo povezani.

Posebno pomembna naloga v prihodnosti je, da se izobraževanje odraslih še bolj uveljavi kot specifično strokovno področje in andragogika kot razmeroma samostojna znanstvena disciplina. Možnosti za to bi morala vztrajno in sistematično ustvarjati država z ustreznimi razvojno politiko.

Tri leta po končani raziskavi, katere temeljne ugotovitve smo predstavili v tem besedilu, lahko trdimo, da je žal razvoj bolj potekal po pesimističnem kot pa po optimističnem scenariju.

V nadaljevanju bomo skušali primerjalno oceniti zdajšnje stanje: opozorili bomo na razlike v primerjavi z že doseženim stanjem v obdobju 1989–1993.

### Subjekti raziskovanja

Z izjemo Centra za razvoj univerze, ki se žal tako več ne imenuje in je povsem spremenil svoj delovni program, trenutno še delujejo druge institucije, ki so bile nosilke in izvajalke raziskovanja izobraževanja odraslih pred tremi leti. Ocenjujemo, da sta Filozofska fakulteta in Fakulteta za organizacijske vede bolj ali manj ohranili obseg raziskovanja, kakršen je bil značilen za prejšnja leta: to so posamične raziskave že uveljavljenih profesorjev, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih in andragogiko. V drugih petih ustanovah, ki se organizacijsko povezujejo z univerzo, to so Pedagoški inštitut, Inštitut za družbene vede, Inštitut za ekonomska raziskovanja in Inštitut za delo pri Pravni fakulteti v Ljubljani, trenutno ne potekajo projekti,

*V Sloveniji je premalo organizacij, ki se ukvarjajo z raziskovanjem izobraževanja odraslih.*

ki bi namenjali večjo pozornost izobraževanju odraslih. Z andragoškim področjem se občasno ukvarjajo in ga uvrščajo v svoje projekte le, kadar intenzivneje raziskujejo običajne teme, kot so razvoj pedagoških kadrov, kvaliteta življenja, ekonomski pomen in učinki izobraževanja, pravni status zaposlenih itn. Obeti za intenzivno vključitev raziskovanja visokošolskega izobraževanja odraslih v svoj program, ki jih je pokazal Center za razvoj univerze, so propadli z že omenjeno razpustitvijo te ustanove. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in na novo ustanovljeni Center za poklicno izobraževanje bi lahko kot razvojni instituciji za vzgojo in izobraževanje vključila vsaj v svoj razvojno-raziskovalni program, če že ne tudi v program aplikativnih raziskav, tudi izobraževanje odraslih, vendar je v njihovih programih v primerjavi z vzgojo in izobraževanjem mladine izrazito zastopano, zato sta kadrovska in organizacijsko prešibka, da bi se lahko lotevala raziskovalnih projektov. Skupnost izobraževalnih centrov Slovenije pa je bolj naravnana k praktično-operativnim kot pa k raziskovalnim ciljem.

Izjema med naštetimi institucijami je le ACS, ki se je po letu 1993 kadrovsko okrepil: od zdajšnjih 30 zaposlenih jih 18 sodeluje pri raziskovalnih projektih, med njimi pa prevladujejo razvojno-raziskovalne naloge.

Če izhajamo iz te ocene stanja raziskovanja po institucijah, se celotno število raziskovalcev najbrž ni zmanjšalo, se je pa spremenilo razmerje raziskovalcev po institucijah. Zunaj ACS je manj aktivnih raziskovalcev, več pa jih je v ACS. To pa je podatek, ki ga ne moremo oceniti kot pozitivnega. Bolje bi bilo, če bi se hkrati s povečevanjem števila raziskovalcev v ACS povečevalo tudi število raziskovalcev drugje, saj bi to pomenilo širšo bazo za raziskovanje izobraževanja odraslih v Sloveniji.

### Raziskovalne teme

Ker nimamo novejšega pregleda vseh raziskav, ki trenutno potekajo, ne moremo podrobneje primerjati raziskovanih tem iz obdobja 1989–1993 z zdajšnjimi temami. Lahko pa iz poznavanja izidov razpisov treh ministrstev (za znanost, šolstvo, delo) ocenimo morebitne vidnejše globalnejše premike pri raziskovalnih temah.

*Država zaostre merila pri izbiranju raziskav, ki jih financira.*

Ministrstvo za znanost in tehnologijo (MZT) pri izbiranju raziskav za financiranje sicer še naprej uveljavlja stroga merila. Še več, čedalje bolj jih zaostreje. To še posebej velja za merila o ustreznosti nosilcev raziskav, raziskovalnih organizacij in raziskovalcev. Pri MZT so postopki prve selekcije prijaviteljskih raziskav strogo formalni. Vsako raziskavo, pri kateri nosilec raziskave nima zahtevanih strokovnih kvalifikacij – akademskega naslova (doktorat) in objav (zlasti v tujini), zavrnejo, ne glede na njeno vsebino in siceršnjo vrednost. Tako so druga merila – družbena aktualnost tematike, zadovoljevanje nacionalnih ciljev, izkazan interes uporabnikov in celo interes mednarodnih organizacij – drugotnega pomena. Zanesljivo lahko ugotovimo, da so takšna merila vplivala na to, da dobiva sredstva MZT le nekaj slovenskih andragogov oziroma tisti, ki imajo doktorski naziv in druge reference. To nedvomno preveč enostransko selekcionira ne le avtorje, temveč tudi tematiko raziskovanja. Tako je MZT zavrnilo sofinanciranje mednarodne raziskave o pismenosti, v kateri je Slovenija sicer dosegla velik uspeh že s tem, da so jo prišteli k redkim državam, ki lahko sodelujejo v projektu. Upoštevali pa niso niti uporabnikovega interesa – v tem primeru mednarodnega partnerja, ki je pripravljen sofinancirati slovensko raziskavo. Obveljalo je merilo MZT, da nosilec raziskave

ne more biti raziskovalec, ki ima le magistrski naslov.

MZT pa je leta 1996 ponujalo oblikovanje in financiranje ciljnega raziskovalnega programa (CRP) za vzgojo in izobraževanje. Raziskovalci smo pripravili program, ki je vključeval teme za raziskovanje vzgoje in izobraževanja otrok in mladine ter teme za raziskovanje izobraževanja odraslih. Pogoj za to, da MZT sofinancira tak program, je bil ta, da se z njim strinja matično ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, to je v Sloveniji Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ). Pobude raziskovalcev in MZT pa se niso uresničile, ker je minister za šolstvo in šport menil, da ima v postopku predlaganja in sprejemanja programa podrejeno vlogo, in zahteval, da se njegova vloga izenači s tisto, ki jo ima po veljavnih pravilih minister za znanost in tehnologijo. To bi zahtevalo spremembo pravil, zato se dana pobuda ni uresničila. Do ustanovitve CRP ni prišlo, s tem pa so se v zadnjih dveh letih bistveno zmanjšale raziskovalne možnosti tudi za izobraževanje odraslih.

Zavrnitev CRP pa je bilo le zunanje znamenje globljih vzrokov, ki so po letu 1995 določali razvojno in raziskovalno politiko Ministrstva za šolstvo in šport (MŠŠ). To je bilo v tem obdobju zainteresirano predvsem za kurikularno prenavo, temeljno prioriteto šolskega resorja. V svojih razpisih za razvojno-raziskovalno dejavnost določa MŠŠ teme, ki naj bi spodbudile uresničevanje kurikularne prenavo. To pa so predvsem teme v zvezi s šolstvom. Že po naravi dejavnosti ima pri tem izobraževanje odraslih manjšo vlogo ali, drugače povedano, šolstvo je le majhen del izobraževanja in učenja odraslih. To se kaže tudi v razpisu prioritetenih tem za raziskovanje, seveda pa tudi v deležu sredstev, ki jih je MŠŠ kot investitor pripravljen nameniti za raziskovanje izobraževanja odraslih, ne glede na število prijav s tega področja. V tem obdobju se je bistveno zmanjšala tudi podpora MŠŠ razvojnim projektom pri izobraževanju odraslih, kar velja celo za tako uspešen projekt, kot je razvoj študijskih krožkov v Sloveniji.

Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (MDDSZ) je v primerjavi z drugima dvema ministrstvoma – MZT in MŠŠ – svojo politiko prioriteten pri raziskovanju še najmanj spremenilo. Še naprej podpira projekte, ki se nanašajo na razvoj poklicnega izobraževanja, izobraževanja zaposlenih in brezposelnih, pa tudi na druge razvojne projekte, ki so pomembni za

izobraževanje zaposlenih. Vendar je vpliv politike MDDSZ na razvoj in raziskovanje izobraževanja odraslih, čeprav pozitiven, zaradi skromnosti sredstev, ki jih to ministrstvo namenja raziskovanju in razvijanju izobraževanja odraslih, premajhen, da bi lahko bistveno izboljšal položaj pri raziskovanju izobraževanja odraslih.

Na možnosti tega raziskovanja, zlasti na izpeljavo razvojnih projektov, deloma vplivajo tudi drugi partnerji, med temi je treba še posebno omeniti interes Republiškega zavoda za zaposlovanje.

Pobude za raziskovanje, ki jih dajejo mednarodne organizacije in partnerji, so v zadnjih letih kar številne. Zanje je značilno, da so finančno zelo skromne in ne pokrivajo vseh stroškov raziskovanja, posebno še, če raziskav ne sofinancirajo tudi domači viri.

### Financiranje raziskovanja

Na podlagi navedenih razlogov moramo ugotoviti, da je prišlo po letu 1993 pri financiranju raziskovanja izobraževanja odraslih do teh sprememb (to, kar navajamo, je le ocena, saj natančnih podatkov, ki bi omogočili natančnejše in povsem nedvoumne ugotovitve, nismo zbirali):

a) Celoten obseg sredstev za raziskovanje se je zmanjšal. To zanesljivo velja za sredstva MZT, najbrž pa tudi za sredstva MŠŠ in MDDSZ;

b) Spremenila se je struktura namembnosti sredstev. V prejšnjem obdobju je bilo financiranih več aplikativnih in temeljnih raziskav, zdaj pa se je povečal obseg sredstev za razvojne raziskave.

Večino razlogov za takšne spremembe sem že navedel, naj še dodam, da je ohranjanje ali povečevanje deleža za razvojne raziskave posledica razmeroma stabilnega financiranja razvojnih projektov, ki jih izvaja ACS, financira pa jih slovenska vlada iz tiste postavke proračuna, ki je namenjena financiranju izobraževanja odraslih.

Velika škoda bi bila, če bi se to nadaljevalo, saj bi v Sloveniji postopoma osiromašili fond aplikativnih in temeljnih raziskav, to pa pomeni usihanje slovenske andragoške misli in teoretično-konceptualnih spoznanj, torej tistega, s čimer smo v preteklih letih dosegli pomemben razvoj izobraževanja odraslih na Slovenskem.

### Raziskovalna infrastruktura

Ne da bi se spuščali v podrobnejše primerjave s prejšnjim obdobjem, lahko ugotovimo, da se zaradi splošnega pozitivnega razvoja izobraževanja odraslih – še zmeraj gre za ekspanziven razvoj, na ožjem strokovnem in splošnem področju – razvija tudi raziskovalna infrastruktura. Za infrastrukturo večinoma velja, kar smo ugotovili v naši raziskavi, le da se je pri večini infrastrukturnih dejavnosti v nekaj letih povečal obseg dejavnosti in zmogljivosti, to pa pomeni večje možnosti za uporabo infrastrukturnih zmogljivosti. Zato bomo v nadaljevanju opozorili le na morebitne izjeme v pozitivnem ali negativnem smislu.

V Sloveniji smo v tem času dobili posebno revijo za izobraževanje odraslih, Andragoška spoznanja. Izhaja štirikrat na leto v nakladi 1500 izvodov. To je za strokovno in še posebej za raziskovalno delo nedvomno velika pridobitev.

Pri Ministrstvu za znanost in tehnologijo so zaradi čedalje večjega usihanja denarja za znanost in raziskovanje začeli omejevati tudi sredstva za mlade raziskovalce. Tako so v letu 1996 zavrnil vse predloge ACS za povečanje števila mladih raziskovalcev na andragoškem področju. Prednost pri pridobitvi novih mladih raziskovalcev imajo javni raziskovalni inštituti, ki so v pristojnosti MZT in univerze. ACS nima takega statusa, zato njegove potrebe niso enakovredne potrebam »pravih« raziskovalnih institucij.

Fond strokovnih knjig za izobraževanje odraslih se nenehno povečuje, strokovna knjižnica ACS postaja bogata specializirana strokovna knjižnica za izobraževanje odraslih in andragogike, ki vzbuja zanimanje tudi že v tujini.

Mednarodno sodelovanje je eno pomembnih področij, ki omogoča promocijo slovenskega izobraževanja odraslih in andragogike tudi zunaj meja naše domovine. Slovenija je zanimiv in iskan partner za mnoge strokovnjake ter institucije v svetu, to velja za izobraževanje odraslih na splošno in tudi za njegovo raziskovanje.

### KAKO NAPREJ?

Iz doslej povedanega lahko ugotovimo, da je raziskovanje izobraževanja odraslih v zadnjih desetih letih postalo kar pomembna podlaga in spremljevalec splošnega razvoja izobraževa-

*Zaradi pozitivnega razvoja izobraževanja odraslih se razvija tudi raziskovalna infrastruktura.*



nja odraslih v Sloveniji. Ocenjujemo, da je doseglo tudi ustrezno strokovno in znanstveno raven, ne glede na to, katere raziskovalne in akademske naslove so si pridobili posamezni raziskovalci. Zato mu je treba tudi v prihodnosti nameniti ustrezno pozornost in tako omogočiti njegov nadaljnji razvoj, glede obsega in tudi glede kakovosti. Zadnja leta se kažejo znamenja, zaradi katerih smo lahko zaskrbljeni in ogrožajo dozrajšnje pozitivne dosežke. Da bi vnovič dosegli pozitivno usmeritev, ki se je že uveljavila, bo treba nekaterim vprašanjem ali problemom nameniti posebno skrb.

Izobraževanje odraslih je dejavnost, ki se je začela pri nas intenzivneje razvijati šele zadnjih deset let. Razumljivo je, da to ni zadosti dolga doba, da bi lahko nastale močne raziskovalne zmogljivosti, bodisi institucije bodisi raziskovalci z ustreznimi naslovi. Pri nas se niso mogli usposobiti posebni andragoški kadri, razen v zadnjih letih, še toliko težje je bilo pričakovati, da bi si pridobili za raziskovanje zahtevane akademske naslove. Zato morajo financerji andragoško področje obravnavati kot znanstveno disciplino oziroma strokovno dejavnost, ki se šele razvija. Izobraževanje odraslih in andragogiko je treba zato posebej spodbujati in jima omogočiti, da se čimprej razvijeta.

Menim, da bi bili potrebni zlasti naslednji ukrepi in spodbude:

- raziskovalcem omogočiti raziskovanje (tudi aplikativne raziskave), čeprav še ne izpolnjujejo vseh zahtevanih pogojev; to je edini način, s katerim bodo ustrezno razvili svoje

raziskovalne zmogljivosti in si pridobili status raziskovalcev z referencami;

- dati institucijam, ki se ukvarjajo z raziskovalno dejavnostjo, status raziskovalnih institucij, čeprav upravno pripadajo drugemu resorju; značilen primer je ACS, ki je raziskovalna ustanova, a spada v pristojnost MŠŠ, pri prizadevanjih za status javnega raziskovalnega zavoda pa ima težave;
- poleg univerz in ACS razvijati še druge raziskovalne ustanove, ki bodo zajemale specializirana področja raziskovanja izobraževanja odraslih, npr. Center za poklicno izobraževanje, Center za razvoj visokošolskega izobraževanje odraslih, raziskovanje izobraževanja odraslih na Zavodu RS za šolstvo; razvojni projekti na Zvezi ljudskih univerz itn.;
- financirati večje število mladih raziskovalcev za raziskovanje izobraževanja odraslih;
- izpeljati predlog za financiranje ciljnega raziskovalnega programa za vzgojo in izobraževanje oziroma iz zornega kota današnjega razvoja za vseživljenjsko učenje;
- pospeševati mednarodno sodelovanje pri raziskovanju izobraževanja odraslih in sprejemati pobude tujih partnerjev, ki vabijo slovenske andragoge k sodelovanju v projektih;
- omiliti prestroga in opustiti nesmiselna merila za pridobitev raziskav, kot so objave v tujih strokovnih revijah, analiza citiranosti itn., saj gre za področje, ki je doslej poudarjalo objavljanje strokovnih in znanstvenih del doma, kjer so tudi najbolj ali celo edino aktualne (podobno velja tudi za druga družboslovna in humanistična področja).

# JEZIKOVNI INŠTITUT BRITANSKEGA SVETA

POROČILA,  
ODMEVI  
IN OCENE



**B**ritanski svet je v Veliki Britaniji vodilna organizacija za sodelovanje z drugimi državami kar zadeva izobraževanje, kulturo in tehniko. Cilj te organizacije je oblikovanje dolgoročnih partnerstev po vsem svetu in izboljševanje mednarodnega sodelovanja. Britanski svet deluje v 108 državah, ena izmed njegovih dejavnosti pa je tudi organiziranje zelo kakovostnih in specializiranih tečajev angleščine. Ti potekajo v posebnih operativnih enotah Britanskega sveta, na t. i. jezikovnih inštitutih, ki jih je po svetu skupaj 102.

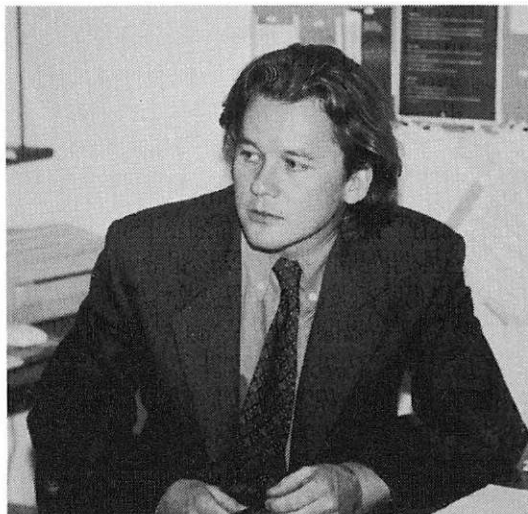
V Ljubljani deluje Britanski svet že od leta 1992, septembra 1995 pa so se uradno začeli tečaji angleščine tudi na jezikovnem inštitutu na Čankarjevem nabrežju. Na omenjenem inštitutu so, poleg splošnih tečajev angleščine, konverzacije in priprave na izpite univerze Cambridge, uspešno organizirali tudi vrsto specializiranih tečajev za sodnike, tožilce, učitelje angleščine, novinarje, diplomate itd. Da pa ne bi vse potekalo le v Ljubljani, so poleti 1996 organizirali tečaje tudi v Piranu. Zaradi velikega zanimanja za specializirane jezikovne tečaje se je direktor ljubljanskega jezikovnega inštituta, Andrew Glass, odločil, da bodo odprli satelitski inštitut v Portorožu. Tam tečaji sicer potekajo že od oktobra, uradno pa so se začeli 18. decembra 1996.

Jezikovni inštitut Britanskega sveta je uspešen predvsem zato, ker imajo vsi predavatelji visoko izobrazbo, so kvalificirani in izkušeni učitelji, njihova materinščina pa je angleški jezik. Široka mednarodna mreža omogoča izmenjavo učiteljev, izkušenj in učnega gradiva. Navsezadnje prispeva k ekskluzivnosti tudi ugled Britanskega sveta, kar omogoča dostopnost gradiva (npr. učni listi, ki jih uporabljajo kandidati za britanske diplomate), ki je drugim jezikovnim šolam sicer nedosegljivo.

Na jezikovnem inštitutu organizirajo tudi tečaje za šolarje in maturante, imajo pa tudi bogato ponudbo dodatnih izobraževalnih oblik za odrasle. Redni tečaji potekajo v popoldanskih urah. Učne metode in oblike sicer niso nekaj posebnega, vendar pa predavatelji pogosto

uporabljajo metodo participacije, ki je primerena za mlade in odrasle. To pomeni, da frontalno poteka samo razlaga, snov pa udeleženci utrjujejo samostojno, v parih ali skupinah. Tako so vsi udeleženci tečaja kar se da aktivni. Večina tečajev ne poteka v učilnici s predavateljem; poleg rednih ur morajo udeleženci opraviti tudi tedenske naloge v Centru za samostojno učenje, ki je v prostorih ljubljanskega jezikovnega inštituta. Tu so na voljo računalniki s CD-ROM-i, priročna literatura, berila, periodika ter avdio- in videooprema. Udeleženci tako brez predavatelja spoznavajo različne pripomočke o gradivu ter se z lastnim tempom in takrat, ko jim najbolj ustreza, še dodatno jezikovno urijo.

Jezikovni inštitut ni pomemben le za posameznike, ki bi se radi izpopolnili v angleščini, temveč je pomemben tudi za podjetja, ministrstva in druge organizacije, kjer se pojavljajo potrebe po visoko specializiranih tečajih. Tu



*Andrew Glass,  
direktor  
jezikovnega  
inštituta  
Britanskega sveta v  
Ljubljani*

se inštitut izkaže kot fleksibilen in vsestranski izvajalec. Tečaji so lahko prirejeni za posebne potrebe odjemalcev. Lahko potekajo v prostorih inštituta ali pa v prostorih, ki jih določi odjemalec.

Prvi večji projekt jezikovnega inštituta je bila priprava tečajev pravne angleščine za sodnike in državne tožilce na pobudo ministrstva za pravosodje. Tečaji so bili skrbno pripravljani,

z vidika izbire predavateljev ter učnega gradiva in organizacije same. Potekali so na različnih stopnjah v tedenskih blokih po ves dan, končali pa so se z dvodnevno delavnico, na kateri so udeleženci na novo pridobljeno znanje tudi praktično uporabili. Za ta projekt so na inštitutu posebej zaposlili učitelja s sedeža Britanskega sveta v Rimu, ki je diplomiral tudi iz prava. Organizirali so tudi obisk pomembnega britanskega sodnika in za popestritev odprli razstavo o britanskem pravnem sistemu. Udeleženci teh tečajev niso le utrdili svojega znanja angleškega jezika in se naučili pravne terminologije, temveč so veliko zvedeli tudi o sami sestavi in delovanju britanskega pravnega sistema. Ta projekt je imel tako velik uspeh, da na inštitutu še zmeraj potekajo tečaji pravne angleščine.

Inštitut že dolgo uspešno organizira tudi tečaje za učitelje angleščine. Na voljo sta dve vrsti tečajev: prvi je namenjen predvsem metodiki poučevanja angleščine, drugi pa zahtevnejšim in subtilnejšim jezikovnim strukturam ter bogatenju besednega zaklada (tu gre predvsem za spoznavanje izrazov, ki so se v angleščini pojavili šele pred kratkim). Na obeh tečajih udeleženci ne izmenjujejo izkušnje le med sabo, ampak tudi s predavatelji. Podobno je s tečaji za novinarje na radiu Koper. Poleg splošne angleščine se udeleženci tečajev urijo tudi v tehnikah intervjujanja, anketiranja ipd.

Jezikovni inštitut skuša stalno izboljševati ponudbo in kakovost svoje dejavnosti. Direktor inštituta Glass meni, da je Slovenija pravi izziv za ponudnike jezikovnega izobraževanja, saj je splošno znanje angleščine, predvsem pri

mladih, na visoki ravni. Vendar pa potrebe po spretnem obvladovanju angleščine pri študiju in delu zaradi globalizacije, širitve Interneta in vseh vrst komunikacije stalno naraščajo. Poudarja tudi, da za posameznika ni dovolj, da zna le nekaj angleščine, če hoče tekmovati na svojem strokovnem področju. Da bi sklenil dobro poslovno kupčijo, predstavil določen proizvod, objavil znanstveno disertacijo ali študiral na tuji univerzi, potrebuje tudi spričevala priznanih institucij, njegov govor mora biti samozavestnejši, pisava pa primernejša. »Naš cilj je, da ostanemo na čelu tega razvoja in da zagotovimo tečaje, ki bodo že danes zadovoljili zahteve, ki nam jih zastavlja jutri,« meni direktor Glass. Hkrati pa ugotavlja, da so tudi odjemalci čedalje bolj zahtevni: hočejo neposredni in osebni pristop ter kvalificirane učitelje, ki bi jim pomagali pri učenju, obenem pa bi jim zagotavljali zanimive in prijetne trenutke zunaj delovnega časa. »Naša dejavnost spada na izobraževalno tržišče, a hkrati tudi na tržišče prostega časa,« povzema direktor Glass.

Jezikovni inštitut Britanskega sveta lahko zadovolji še tako zahtevne odjemalce, ker lahko v razmeroma kratkem času pripravi zelo specializiran tečaj angleščine na katerikoli stopnji. V Sloveniji je uspešen že zato, ker se podjetja in organizacije, pa tudi posamezniki, zavedajo, da je dobro znanje angleškega jezika in poznavanje angleških strokovnih izrazov že nepogrešljivo. Odpiranje svetu pomeni tudi nove zahteve po dodatnem in nenehnem izobraževanju, a tudi vrsto novih možnosti za pridobivanje znanja pri mladini in odraslih.



# UČENJE ODRASLIH: KLJUČ ZA 21. STOLETJE

*Unescova konferenca  
v Hamburgu od 14. do 18. julija 1997*

OBRAČAMO  
KOLENDAR

— \* —

Približno vsakih dvanajst let organizira Unesco konferenco, ki je namenjena vprašanju izobraževanja odraslih. Prva konferenca je bila leta 1949 na Danskem (Elsinore), druga 1960 v Kanadi (Montreal), tretja 1972 na Japonskem (Tokio), četrta pa leta 1985 v Franciji (Pariz). Naslednja konferenca bo letos od 14. do 18. julija v Hamburgu (kongresni center). Temeljno vodilo konference je: Učenje odraslih: ključ za 21. stoletje.

Pred začetkom glavne Unescove konference so po navadi pripravljale konference; na njih obravnavajo vprašanja, ki so najpomembnejša tema konference o izobraževanju odraslih. Najprej organizirajo nacionalna posvetovanja, za katera ni nujno, da so v obliki nacionalnega posveta, ker je odločitev o tem prepuščena presoji posamezne države. Vendar pa vsaka odgovori na vprašalnik, ki ga Unesco pošlje ministrstvom za izobraževanje. Drugi vprašalnik je namenjen nevladnim organizacijam, sindikatom in posameznim strokovnjakom. Zmeraj pa je organiziran tudi naslednji krog posvetovanj – to so regionalne konference. Doslej so organizirali taka regionalna posvetovanja septembra 1996 v Bangkoku za azijsko in pacifiško področje, oktobra 1996 v Dakarju za afriško področje, novembra 1996 v Braziliji za latinskoameriške države, decembra 1996 v Barceloni za Evropo, Združene države Amerike in Kanado, regionalna konferenca za arabske države pa je bila februarja letos v Kairu. Na regionalnih konferencah so že obravnavali, na sami Unescovi konferenci pa še bodo, različne tematske sklope s številnimi podtemami.

Poglavitne teme (vseh skupaj je deset) in predvidene podteme konference.

## 1. Učenje odraslih in izzivi 21. stoletja

V tem okviru so predvideni pogovori o naslednjih temah: učenje odraslih za demokracijo in aktivno državljanstvo; kultura miru; vloga nevladnih organizacij; zmanjšanje revščine; učenje odraslih in odnosi med spoloma; promocija nedeskriminacijske družbe; identiteta naroda in manjšin.

## 2. Izboljšanje razmer in kakovosti učenja odraslih

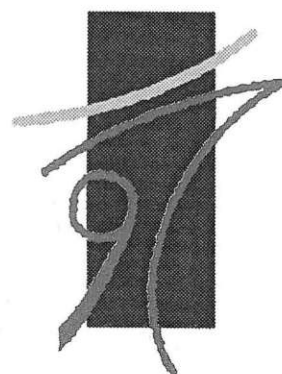
V tem sklopu so predvidene naslednje teme: vsebine in učni načrti; sistemi odprtega učenja; dostop do sekundarnega in postsekundarnega izobraževanja; mehanizmi planiranja in usklajevanja; usposabljanje kadrov; raziskovanje, dokumentalistika in statistika; ugotavljanje in potrjevanje prejšnjega učenja in izkušnjskega učenja; informacijske službe.

## 3. Zagotavljanje univerzalnih pravic do temeljnega izobraževanja in pismenosti

Pogovor bo vključeval teme: družbene zahteve po opismenjevanju odraslih; neformalno izobraževanje za mladino zunaj šol; rastoče zahteve po pisnih in numeričnih spretnostih; ekspanzija potreb v državah v razvoju in v industrijskih državah po širšem temeljnem izobraževanju; večjezičnost in pismenost v maternem jeziku; pismenost in okolje; tradicijo ustnega in pisnega izročila; odnose med formalnim in neformalnim temeljnim izobraževanjem; odnose med začetnim izobraževanjem in izobraževanjem odraslih.

## 4. Podpora ozaveščanju žensk z učenjem odraslih

V tem sklopu bodo obravnavali: odprav-



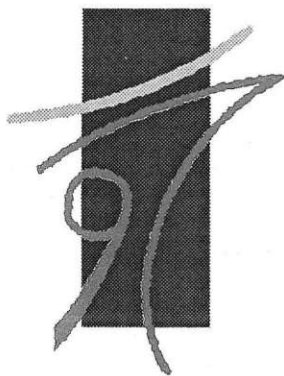
**ADULT  
LEARNING  
A KEY FOR  
THE 21ST  
CENTURY  
HAMBURG  
14-18 JULY '97**  
**APPRENDRE  
A L'ÂGE ADULTE  
UNE CLE  
POUR LE  
21<sup>e</sup> SIECLE  
HAMBOURG  
14-18 JUILLET '97**

UNESCO  
Institute for Education  
Institut pour l'Éducation  
CONFINTEA '97  
Feldbrunnenstraße 58  
D-20148 Hamburg  
Germany

Tel.: +49-40-44 80 41-0  
Fax: +49-40-410 77 23  
e-mail: uie@unesco.org



AS 1/97



**ADULT  
LEARNING  
A KEY FOR  
THE 21ST  
CENTURY  
HAMBURG  
14-18 JULY '97  
APPRENDRE  
A L'AGE ADULTE  
UNE CLE  
POUR LE  
21<sup>e</sup> SIECLE  
HAMBOURG  
14-18 JUILLET '97**

UNESCO  
Institute for Education  
Institut pour l'Éducation  
CONFINTEA '97  
Feldbrunnenstraße 58  
D-20148 Hamburg  
Germany

Tel.: +49-40-44 80 41-0  
Fax: +49-40-410 77 23  
e-mail: uie@unesco.org



ljanje ovir v participaciji v izobraževanju; dejavnosti proti spolni diskriminaciji; posebne programe za ženske in pozitivne načine obravnave; vlogo družbenih in ženskih gibanj in transformacijo same(ga) sebe in družbe.

#### 5. Učenje odraslih v spreminjajočem se svetu dela

Teme: učenje odraslih in ekonomski razvoj; učenje odraslih in kmetijska produktivnost; učenje odraslih in poklicna mobilnost; zviševanje spretnosti in tehnološke spremembe; dualizacija trgov dela; vsebine učnih programov – obseg splošnega v razmerju do strokovnega; programi, ki prinašajo dohodek.

#### 6. Prebivalstvo, zdravje, okolje

Razpravljali bodo o učenju odraslih in okolju (preprečevanje ekoloških tveganj); učenju odraslih in varovanju zdravja; učenju odraslih in populacijskih ter demografskih spremembah.

#### 7. Učenje odraslih, kultura, mediji in nova informacijska tehnologija

Obravnavali bodo predvsem vpliv novih tehnologij; demokratizacijo medijev in prispevek, ki je pri učenju odraslih zasluga muzejev, knjižnic in drugih informacijskih virov ter vlogo in možnosti novih izobraževalnih tehnologij v izobraževanju in učenju odraslih.

#### 8. Učenje odraslih in skupine s posebnimi potrebami

To so na primer: starejše prebivalstvo, migranti, nomadska ljudstva, motene osebe, zaporniki.

#### 9. Ekonomika učenja odraslih

Razpravljali bodo o financiranju izobraževanja odraslih; ekonomskih metodah (npr. analiza stroškov in koristi); spremembah finančnih vzorcev in mehanizmov; vplivu programov strukturnega prilagajanja in vlogi multilateralnih organizacij.

#### 10. Povečevanje mednarodnega sodelovanja in solidarnosti

Razprave v tem sklopu bodo namenjene predvsem učenju odraslih v okviru nove globalne in družbeno-ekonomske politike; kritični analizi politike mednarodnih orga-

nizacij, ki se nanašajo na učenje odraslih; sodelovanju pri raziskovanju in razvoju; sodelovanju in solidarnosti.

Vsaka posamezna tema naj bi bila obdelana iz petih zornih kotov: enakosti priložnosti, spoštovanja kulturne identitete, spoštovanja spolov, relevantnosti učnih strategij in okolij, promocije sodelovanja in oblikovanja partnerstev.

Rezultat regionalnih konferenc so po navadi poročila, deklaracije in napovedi za prihodnost. Od osrednje konference v Hamburgu pričakujemo tudi uradno poročilo, deklaracijo in napoved za učenje ter izobraževanje odraslih v prihodnosti. Te dokumente pričakujemo še s toliko večjim zanimanjem, saj bo ta tik pred koncem tisočletja. Upamo lahko, da bodo ti dokumenti tako odmevni, kot je bilo Faurovo poročilo Učiti biti (Learning to be) oziroma kot je hrvaški prevod Učiti za život. Ni nujno, da bodo vsebinsko podobni, saj je bila omenjena knjiga pravzaprav poročilo Unescove komisije za izobraževanje, namenjeno tedanjemu generalnemu direktorju Unesca, vsekakor pa bo poročilo dokumentiralo razvoj in spremembe, ki so nastale v izobraževanju in učenju odraslih v posameznih delih sveta in globalno po letu 1985. V Hamburgu lahko pričakujemo temeljit pogovor o predlogih prihodnje politike izobraževanja odraslih in prioritetah v sklopu vseživljenjskega učenja, oblikovanju novih in okrepitvi starih mrež ter sistema izobraževanja, učenja in usposabljanja odraslih. Sklepni dokument bo upošteval tudi nacionalno in regionalno raven.

Unescova konferenca je vsekakor dogodek, ki v svetovnem merilu pomeni prelomnico v praksi izobraževanja odraslih. Kaj bo pomenila za Slovenijo, je težko napovedovati. Vendar se lahko tudi v Sloveniji hitro najdemo v napovedanih tematskih sklopih, bodisi, da imamo kaj povedati o naši praksi, ki je lahko uporabna še za koga drugega, bodisi, da moramo še o čem razmišljati in še kaj razviti. Za to pa bodo izkušnje, razmišljanja in dokumenti konference dobrodošli. Smo na prelomu tisočletja, 21. stoletje, stoletje družbe učenja, pa je pred vrati in ga že soustvarjamo.

*dr. Vida A. Mohorčič - Špolar*

# Povzetki / Abstracts

dr. Robi Kroflič

## Kurikulum

Sodobne teorije kurikularnega načrtovanja poudarjajo, da moramo – če razumemo kurikulum kot realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa - pri njegovem načrtovanju zajeti vso množico pojavov (kurikulumov), ki vplivajo na vzgojno-izobraževalne učinke. Na področju andragogike spada sem še zlasti upoštevanje potreb po izobraževanju ter skrb za povezovanje strategij poučevanja s strategijami učenja. To pa je uresničljivo, če se nacionalni kurikulum oblikuje po načelu odprtega načrtovanja, v mikroandragoških okoliščinah pa uporabimo procesno-razvojno strategijo načrtovanja. Ta pristop se namreč ujema s sistemskim integriranim pristopom ter Jarvisovim modelom pogajalskega kurikulumu, ki izhajata iz temeljnega andragoškega načela, to pomeni, da se interesi in sposobnosti odrasle osebe za izobraževanje povečujejo, če lahko sodeluje pri načrtovanju in izvedbi kurikulumu.

Ph. D. Robi Kroflič

## Curriculum

Modern curriculum theories emphasize that if we understand the curriculum as a real core substance of education. We have to bear in mind, when planning the curriculum, the whole multitude of factors (curricula) which have an influence on the educational impact. In the field of andragogy, we especially have to consider educational needs, and linking the strategies of instruction with those of learning. The best way of realizing this principle is the open strategy of planning the national curriculum and process-developmental strategy of planning with the microandragogic situation. This planning strategy is similar to the system-integration strategy and Jarvis's model of negotiated curriculum, which derive from the basic andragogic principle: that the interests and capacities of adults for education increase if we enable them to cooperate in the planning and production of the curriculum.

mag. Albert Mrgole

## K teoriji brezposelnosti mladih

V članku avtor predstavi družbene razsežnosti in paradoksnost ideoloških prepričanj, povezanih z brezposelnostjo pri mladih.

Osrednje težišče razprave je v predstavitvi ter analizi retoričnih obrazcev in argumentativnih konstrukcij, ki sestavljajo temeljni sklop samoumevno sprejetih družbenih verjetij o fenomenih poklica, poklicnega izobraževanja, dela in zaposlitve. Pri tem je predstavljena kritika predpostavk funkcionalističnih koncepcij, na katerih temeljijo dominantni ideološki obrazci. Na osnovi lingvistične konceptualizacije avtor v nadaljevanju izpelje logiko pojmovanja dela kot družbeno normativne kategorije in na tem izhodišču predstavi problematiko mladinske brezposelnosti. Interpretacija se navezuje na rezultate evalvacije pri izvedbi eksperimentalnega projekta Centri za mlajše odrasle, pri katerem sodeluje avtor kot sodelavec Andragoškega centra od leta 1995.

Albert Mrgole, M. A.

## Unemployment of the Young

The article treats the social dimensions and paradox of the ideological perceptions related to the unemployment of the young. In the paper, Mrgole focuses on the presentation and analysis of rhetorical models and argumentative constructions constituting the basic set of accepted social perceptions about vocation, vocational education, work and employment. He proceeds by criticizing the fundamental premises of functionalist conceptions serving as the basis for predominant ideological models. Postulating linguistic conceptualisation as the basis, Mrgole derives the logic of perceiving employment as a socially normative category, and illustrates the problem of juvenile unemployment in this light. The interpretation is founded on the results of the evaluation obtained by the experimental project entitled Centres for Younger Adults, in which Mrgole, as an associate of the Centre for Adult Education, has participated since 1995.

Andrej Justinek

## Osebnostne lastnosti voznikov motornih vozil

Avtor se v svojem prispevku na podlagi opazovanja dogajanja na naših cestah sprašuje, ali imajo vozniki osebne lastnosti, na katerih temelji varnost in kultura v prometu. Dober voznik mora imeti senzorne lastnosti, ki mu omogočajo psihomotorično koordiniranje vozila, inte-

lektualno-spoznavne lastnosti, ki so pomembne za reševanje problemov v novih in nepoznatih okoliščinah, in emocionalno-motivacijske lastnosti, ki določajo voznikovo zrelost. Avtor zagovarja stališče, da bi pri vzgoji in izobraževanju voznikov morali bolj poudarjati razvijanje teh lastnosti, ki so zelo pomembne za varno vožnjo in voznikovo vedenje v prometu, in predlaga tudi nekaj učnih in vzgojnih oblik, s katerimi bi voznik pridobil potrebne osebne lastnosti. Avtor uvede pojem filozofije vožnje kot nujno potrebne vzgojne kategorije pri usposabljanju voznikov.

Andrej Justinek

## Personality Features of Motorists

Justinek tries to answer the question whether or not motorists have specific personality features which predispose them for safe and well-mannered driving. A good driver should have sensory abilities which enable psycho-motor coordination of a vehicle, intellectual and cognitive features that are important for solving problems in new, unknown situations, and emotional and motivational traits defining a driver's maturity. Justinek advocates the belief that in training future drivers greater attention should be paid to developing these features, which are vital for safe driving and appropriate behaviour of drivers in traffic. He also suggests certain learning methods leading to development of the above-mentioned personality traits. Justinek introduces the notion of the 'philosophy of driving' as an essential educational category in training future drivers.

Dušana Findeisen

## Kaj napravi manj izobražene odrasle drugačne?

Avtorica v tem prispevku obravnava vprašanje: kako se učijo manj izobraženi odrasli. V zvezi s tem se ustavi tudi pri motivaciji za izobraževanje pri takšnih odraslih učencih in ugotavlja, da imajo le življenjske potrebe, ne pa tudi izobraževalnih. Pri tem uporabljajo tudi posebne načine učenja. Vse to narekuje mentorju drugačno programiranje in izpeljavo izobraževalnega programa.



Vprašanje, ki se mu Dušana Findeisen najbolj posveti, je vprašanje mentorjevega diskurza, ki mora biti čim bolj podobno diskurzu, ki ponazarja delo. Mentorjeva govorica ne sme biti formalizirana in do kraja strukturirana. Mentor naj jo takoj oblikuje. Uporablja naj dosti parafraz. Njegova misel »se mora iskati«.

Svoja spoznanja avtorica opira na izkušnje pridobljene v jezikovnih tečajih, po programih, ki temeljijo na analiziranih govornih in drugih potrebah skupine, to je programih, namenjenih skupinam natakarjev in sprevednikov na vlakih in terciary.

Dušana Findeisen

### What Makes Lesser-Educated Adults Different?

In this paper the author examines the question of how lesser-educated adults learn.

What she is interested in is also what motivation drives these adults to learn. Thus, her finding is that they do not have educational, but merely existential needs.

Moreover, their learning style is different, and this is not without an impact on programming and planning.

In this paper Dušana Findeisen is dealing mostly with the mentor's discourse. Her opinion is that this discourse should imitate that of the work process as closely as possible. The mentor's speech should not be formal and structured in its final form. The mentor should paraphrase, and his or her thinking should be open to constant adaptations.

The author bases her findings on her experience with teaching groups of waiters and train conductors.

dr. Bogomir Novak

### Raziskovanje uspešnosti

Zaradi zaostrovanja pogojev konkurenčnega boja se povečujejo tudi raziskave pogojev uspešnosti. Večina razume uspeh le kot zunanji uspeh, ki pa je le posledica posameznikove pripravljenosti za delovanje v (poslovnem) svetu. Avtor v pričujočem sestavku razlikuje med notranjim, zunanjim in skupinskim uspehom. Bistvo notranjega uspeha, ki je pogoj drugih dveh vrst uspeha, je v prevzemu odgovornosti za lastno psihično dogajanje in samonadzora nad njim. Gre za »re-

programiranje« starih oblik vedenja z novimi, ki vodi k osebnostni spremembi na podlagi razumevanja in sprejemanja sebe in drugega takšnih, kot sta.

Pri realizaciji osebnih sposobnosti, motivov in ciljev je treba upoštevati duhovne zakonitosti.

Danes je pomemben tudi skupni uspeh ustanove kot kvalitete skupinskega dela. Obrazci dela posameznikove osebnosti so skladni z obrazci, ki jih uporabljajo njegovi sodelavci. Ko nekaj storimo zase, storimo to tudi za drugega. V določeni ustanovi se to lahko zgodi takrat, ko se z uveljavljenim načinom komuniciranja oblikujejo le uspešni ljudje, tako da ni treba nikogar odpustiti. Delavci se popolnoma poistovetijo z ustanovo in ta z njimi. Iz te tridelne sheme (jaz-drugi-skupnost) izhajajo različni modeli in praktični treningi uspešnosti, ki jih radi idealiziramo, vendar naj bi vsi tako ali drugače odpravljali pasivnost ali nepravilnosti v sistemu in njegovi okolici.

Ph. D. Bogomir Novak

### Research into Success

As competition is becoming ever more fierce, research into the prerequisites for success is gaining ground. By most people, success is perceived as an external phenomenon, but it is in fact the consequence of a person's readiness to perform in the world (of business). In the paper, Novak distinguishes between internal, external and group success. The essence of internal success, which is the condition for the other two types of success, is assuming responsibility for, and exercising self-control over one's psychic phenomena. This in fact means that one needs to "reprogramme" the old patterns of behaviour and substitute them for the new, which leads to personality changes based on the understanding and acceptance of the self and others as they are.

In realizing personal abilities, motives and goals, mental guiding laws must also be taken into account.

Nowadays, the overall success of an organization is an important indicator of the quality of group work. The working patterns of individuals comply with the patterns used by his or her colleagues. When we do something for ourselves, we do it for others. In certain organizations, through accepted ways of communication all people become successful, and nobody needs to be laid off. Employees wholly identify themselves with their organization, and vice versa. This three-part paradigm (I-Others-Community) is the basis for various models of practical training

for success, which are often idealized, but are primarily aimed at abolishing passivity and flaws in the system and its wider environment.

Daniela Brečko

### Akcijsko raziskovanje v izobraževanju odraslih

V pričujočem prispevku avtorica razmišlja o možnostih uvedbe akcijskega raziskovanja v izobraževanje odraslih in pri tem ugotavlja, da je ta raziskovalna metoda primernejša od drugih znanstvenoraziskovalnih metod, ki smo jih v andragoško prakso prenesli iz pedagogike. Izhodišče akcijskega raziskovanja so nerešeni problemi, stiske in nezadovoljstvo s trenutnim stanjem. Z akcijskim raziskovanjem pa po mnenju avtorice zadenemo v srčiko problema, kajti njegov namen je izboljšanje prakse, razumevanja prakse in objektivnih in subjektivnih okoliščin ter omejitev, v katerih praksa poteka. Avtorica ponudi za raziskovanje izobraževalne prakse v delovnih organizacijah tudi model akcijskega raziskovanja, pri tem pa ne pozabi omeniti prednosti in tudi slabosti tovrstnega raziskovanja, še posebej, če se ga lotijo nestrokovni raziskovalci. Ker gre pri akcijskem raziskovanju za aktivno poseganje v vzgojno-izobraževalno polje, avtorica še posebej opozori na dosledno upoštevanje petih najpomembnejših etičnih načel pri tovrstnem raziskovanju.

Daniela Brečko

### Action Research in Adult Education

In the paper, Brečko examines the possibility of introducing action research in adult education, and concludes that this method of research is more appropriate than other methods borrowed by adult education practice from pedagogy. The starting point for action research is that of unsolved problems, concerns and dissatisfaction with the present situation. According to Brečko, action research goes right to the core of the problem: it aims at improving overall practice, our perception of practice, and its objective and subjective conditions and restrictions. Brečko offers a model of action research for studying educational practice in work organizations, and mentions its strengths and weaknesses, especially if undertaken by unprofessional researchers. As action research implies active interference in educational field, Brečko stresses the importance of consistent regard for the five most important ethical principles.

Bojan Žnidaršič

### Neformalno izobraževanje odraslih v projektu Dežela suhe robe

Osnovno vodilo projekta Dežela suhe robe je oblikovanje zdravega okolja in izboljšanje življenjskih in delovnih razmer na podeželju. Vanj smo vključili reliefno razgibane, redko poseljene in demografsko ogrožene predele v enajstih občinah (približno 140.000 ha). Območje je glede na različna merila homogen in zaokrožen prostor.

S celovitim projektnim pristopom, ki vključuje izobraževanje za trajnostni razvoj, neposredno strokovno pomoč in vključevanje drugih oblik pomoči, bomo spremenili negativno demografsko gibanje in ohranili okolje.

Metoda, ki jo uporabljamo v praksi, je neposredno delo z ljudmi, z njo pa ureničujemo izobraževalne in akcijske cilje.

Program začnemo z uvajalnimi spoznavanji, kot so razstave, prispevki v lokalnih in nacionalnih občilih itd. Sledi obsežna razvojno usmerjena anketa v vseh gospodinjstvih. Na podlagi rezultatov, želja in potreb pripravimo predavanja in delavnice. Ta izobraževalni krog končamo s študijskim krožkom, v katerem temo podrobneje preučimo in realiziramo.

Delo temelji na tripartitnosti (prebivalci, občina, VITRA) in želji, da prikazemo podeželje kot poslovno priložnost za biokmetijstvo, ekoturizem, učinkovito rabo in povečan delež obnovljivih virov energije itd.

Bojan Žnidaršič

### Informal Education of Adults in the Land of Wooden Ware

The fundamental aim of the project entitled the Land of Wooden Ware is developing a healthy environment and improving the conditions of life and work in rural areas. The project covers topographically varied, scarcely populated and demographically endangered areas in 11 municipalities (around 140,000 hectares). With respect to various standards, the entire expanse is a homogeneous region.

Through a holistic approach, including education for permanent progress, direct expert help and other forms of help, the project aims to change the negative demographic curve and preserve the environment.

The practical method used to achieve the goals set is direct work with people.

The introductory phase includes exhi-

bitions, articles in local and national media, etc., and will be followed by an extensive opinion poll among households. The results will serve as the basis for the preparation of lectures and workshops. The educational phase will close with a study circle which will provide deeper insight into the subject.

The entire effort (which includes the inhabitants, the municipality and VITRA) is based on the desire to present rural regions as business opportunities for eco-farming, ecotourism, efficient use of renewable sources of energy, etc.

dr. Zoran Jelenc

### Raziskovanje izobraževanja odraslih v Sloveniji

V raziskavi o stanju raziskovanja izobraževanja odraslih v Sloveniji smo ugotovili, da je v obdobju 1989-1993 v Sloveniji na tem področju potekala kar obsežna in intenzivna raziskovalna dejavnost. To potrjujejo tudi naslednji podatki: bilo je 33 raziskav, ki so potekale v 11 institucijah, pri njih pa je sodelovalo 23 raziskovalcev. Raziskovalno dejavnost smo podrobno analizirali in prikazali po vrsti izvajalcev, raziskovalnih temah in prioritetah, virih in načinih financiranja, razvosti raziskovalne infrastrukture (objave, strokovni viri, usposabljanje in strokovno povezovanje raziskovalcev) ter po obsegu in načinih mednarodnega sodelovanja. V prispevku primerjamo zdajšnje stanje s stanjem v obdobju 1989-1993. Ugotavljamo, da se sorazmerno ugodno stanje iz obdobja pred približno petimi leti poslabšuje. Zmanjšujejo se število izvajalcev raziskovanja in sredstva za raziskovanje, zaostrejuje se merila za pridobitev sredstev za aplikativne in temeljne raziskave pri Ministrstvu za znanost in tehnologijo, interes Ministrstva za šolstvo in šport (MŠŠ) za raziskave se tematsko zožuje in izloča izobraževanje odraslih iz ožjega izbora prioritet; pri raziskavah zdaj močno prevladujejo razvojne raziskave, čeprav restriktivna finančna politika MŠŠ zavira tudi nekatere razvojne projekte. Razvoj raziskovalne infrastrukture še dohaja sorazmerno ugoden splošen razvoj izobraževanja odraslih. Ocenjujemo, da so za ugodnejši razvoj raziskovanja pri izobraževanju odraslih potrebni posebne spodbude in ukrepi (posebna merila za pridobivanje raziskav, razvoj institucij, razvoj in usposabljanje raziskovalcev, razvoj infrastrukture in mednarodnega sodelovanja), saj je izobraževanje odraslih še premlada dejavnost, andragogika kot znanstvena disciplina pa še nima prave tradicije, da bi sama dovolj hitro premostila vse zahteve, na podlagi katerih bi se lahko uvrstila med tiste de-

javnosti in znanstvene vede, ki imajo daljšo zgodovino in bogato tradicijo.

Ph. D. Zoran Jelenc

### Adult Education Research in Slovenia

We found in the 'state of the art' study on adult education research in Slovenia that in the period 1989-1993 in Slovenia there was quite extensive and intensive research activity on adult education. Here are some figures to confirm this statement: 33 research projects were carried out in 11 institutions, and 23 researchers were involved in researches. The research projects were analysed and presented in detail by: kind of providers, research themes and priorities, sources and ways of financing, development of research infrastructure (publicizing, bibliographical resources, training and professional associations of researchers) and extension and ways of international cooperation. Comparing the present situation with the findings mentioned above we assess that the relatively favourable situation from the period approx five years ago is deteriorating getting worse. There are fewer research conductors, the extent of financial funds is declining, the criteria for approval of applicative and fundamental research at the Ministry for Science and Technology are higher, the interest of the Ministry of Education and Sport in research themes is getting narrower and therefore adult education is not treated as a priority; in the structure of researches at present, developmental research prevails, but even here the restrictive financing policy of the Ministry for Education and Sport is not supporting developmental researches as much as before. The development of research infrastructure is still following the general positive trend of the development of adult education. We conclude that special support and measures (special criteria for approval of research, development of institutions, research staff development and training, development of infrastructure and international cooperation) should be adopted for the more prosperous development of research on adult education; adult education in Slovenia is still a very young field of activity, and andragogy is a scientific discipline without a longer tradition, so they are not able to overcome so rapidly all the requests which other professional and scientific disciplines with a longer history and tradition can more easily fulfil.

V reviji *Andragoška spoznanja* objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih.

### Splošna načela

Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na znanstvene in strokovne prispevke, prispevke iz prakse za prakso in informativne prispevke.

Z veseljem bomo objavili tudi konkretne zgodbe o podjetjih, ljudeh, dejavnostih ali dogodkih želimo dati čim več uporabnih informacij, da bi postali dejavnejši v okolju, v katerem živijo.

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

### Dolžina

Prispevki naj obsegajo besedilo med 1500–3000 besed (do 10 strani A4 s presledkom 1,5).

### Ilustracije

Ilustracije so zelo zaželeno. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, kariaturo – 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 ilustracija v besedilu stoji.

### Reference

Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje ter stran (Jereb, 1991, str. 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

### Seznam literature

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

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

podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). *Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji*. V Medveš (ur.), *Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah*. Ljubljana.

### Povzetek

Znanstvene in strokovne razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: dr. Zoran Jelenc: *Neformalno izobraževanje v organizacijah*).

Po možnosti naj bodo povzetki tudi v angleščini, še zlasti, kadar se bojite nejasnosti pri našem strokovnem prevodu naslova ali povzetka.

### Opozorilo

Prosimo, da svoje članke pošljete v dveh izvodih na A4 formatu. Izpisi naj bodo kakovostni z dvojnimi razmikami med vrsticami. Na posebno stran napišite 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.

### Tehnična navodila

Priložite računalniško disketo z besedilom vašega prispevka. Diskete so lahko 3.5 ali 5.25 HD. Na disketi naj bo samo besedilo prispevka, shranjeno pod vašim priimkom (ime zapisa naj bo vaš priimek, npr. Krajnc, Krajnc.doc, Krajnc.asc in podobno) in posebej povzetek (ime povzetka naj bo vaš priimek in zraven številka 1., npr. Krajnc1). Ne pozabite na nalepko diskete jasno napisati svoj priimek. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Wordstar, Word for Windows, MS Word in Next. Na željo vam lahko disketo vrnemo.

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

### Prispevke pošljite na naslov:

Gospodarski vestnik, Uredništvo revije *Andragoška spoznanja*, Dunajska 5, 1000 Ljubljana.

*Uredništvo revije Andragoška spoznanja*



**GV**  
ZALOŽBA

# IZOBRAŽEVANJE

Gospodarski vestnik, založniška skupina, d. d., v okviru svoje založniške dejavnosti  
**prireja letne konference in seminarje iz prakse za prakso za  
posamezna podjetja.**

Izdajamo 10 revij s področja gospodarstva, prava, izobraževanja odraslih,  
izdamo več kot 40 knjig na leto in  
priredimo do 80 različnih seminarjev in drugih izobraževalnih oblik.

Več kot 50 sodelavcev, priznanih strokovnjakov in uspešnih praktikov,  
je jamstvo za večjo kakovost našega izobraževanja.

Vsako leto naše izobraževalne programe obiše  
čez 3000 udeležencev.

Pripravljamo seminarje na področjih:

sodobne oblike vodenja • organizacija dela • prodaja in nabava •  
marketing in tržno komuniciranje • ekonomika in finance • pravo •  
razvoj kadrov • komunikologija.

**Pohitite do znanja,  
da vas ne prehitijo  
drugi!**

**Gospodarski vestnik,  
založniška skupina, d.d.**  
Dunajska 5, 1000 Ljubljana  
tel.: 061/ 133-81-26 in  
133-81-32  
faks: 061/132-41-87



# Dnevi

## KADROVSKIH DELAVCEV '97

### PROGRAM

#### Četrtek, 17. april

- 9.00 - 9.30 Sprejem udeležencev**
- 9.30 - 9.45 Otvoritev posveta**
- 9.45 - 10.45 Predvidene spremembe na delovnem in socialnem področju**  
Nataša Belopavlovič, državna sekretarka na Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve
- 10.45 - 11.30 Aktualno o plačah v Sloveniji**  
dr. Marjana Merkač, direktorica projektov za organizacijo kadrov, ITEO, Ljubljana
- 11.30 - 12.00 Odmor**
- 12.00 - 13.00 Razvijanje človekovih zmožnosti**  
dr. Bogdan Lipičnik, Ekonomska fakulteta v Ljubljani

### DELO V SEKCIJAH

#### Sekcija **A**

- 15.00 - 18.00 Človek v središču kakovosti poslovanja**
- Sodobna organizacija poslovanja in učinkovita delitev dela
  - Urejanje plač na sodoben podjetniški način
- Peter Mlakar, vodja splošnega sektorja, Svila, d. d.  
mag. Janez Zeni, predsednik Društva za vrednotenje dela

#### Sekcija **B**

- 15.00 - 18.00 Učeba se organizacija**
- Upravljanje s človeškimi viri
  - Učenje podjetja na trgu (benchmarking)
  - Izobraževanje in učenje timov za spremembe v podjetju
- dr. Bogomir Kovač, Ekonomska fakulteta v Ljubljani

#### Sekcija **C**

- 15.00 - 18.00 Iskanje in izbor kadrov**
- Metode iskanja sodelavcev
  - Izbor kadrov in vrednote podjetja
  - Doseganje odličnosti v kadrovanju
- Polona Smonig, Samostojna svetovalka na Biro Praxis in ZOP Management Consulting

#### Petek, 18. april

- 9.00 - 11.00 Strokovna izhodišča novega zakona o delovnih razmerjih**  
dr. Drago Mežnar, Univerza v Mariboru - FOV
- 11.00 - 11.30 Odmor**
- 11.30 - 12.30 Pregled sistema invalidskega in pokojninskega zavarovanja in predvidene rešitve**  
Miran Kalčič, namestnik direktorja Zavoda za pokojninsko in invalidsko zavarovanje, Ljubljana
- 12.30 - 13.30 Uvajanje standardne klasifikacije poklicev v Sloveniji**  
Irena Križman, namestnica direktorja Statist. urada RS  
Tanja Domijan, svetovalka direktorja Statist. urada RS

17. in 18. aprila 1997

**Hoteli Bernardin  
GH Emona  
Kongresni center  
Bernardin  
Obala 2, Portorož**

V razvitem poslovnem svetu uspešnost podjetja ni več odvisna le od tehnološke opremljenosti in vloženih sredstev, temveč je bistveni dejavnik razvoja ČLOVEK - primerno motiviran in usposobljen.

Vabimo vas, da izrabite priložnost in se na posvetu obogatite z novimi spoznanji o pomenu človekovih potencialov, nenehnega učenja in motiviranja zaposlenih za uspešnost in nadaljnji razvoj podjetja.

#### INFORMACIJE IN PRIJAVE

GOSPODARSKI VESTNIK,  
založniška skupina, d. d.  
IZOBRAŽEVANJE  
Dunajska c. 5, Ljubljana  
telefon: 061/133-81-32, 133-81-26, 133-01-27  
faks: 061/132-41-87

#### REZERVACIJA HOTELOV

Rezervacije za prenočišče pošljite do 10. aprila 1997 na naslov:  
HOTELI BERNARDIN, Obala 2, 6320 Portorož  
telefon: 066/475-00-00, faks: 066/75-491

GV

IZOBRAŽEVANJE