
IMPRÉSUM

Ustanovitelj: Andragoško društvo Slovenije
Soustanovitelj: Filozofska fakulteta v Ljubljani

Glavna urednica/Editor in Chief: dr. Ana Krajnc
Odgovorna urednica/Editor: mag. Daniela Brečko

Uredniški odbor/Editorial Board: mag. Jordan Berginc, mag. Melita Cimerman, mag. Jožko Čuk, Jasna Dominko - Baloh, dr. Dušana Findeisen, mag. Jože Miklavc, dr. Vida Mohorčič - Špolar, Sašo Niklanovič

Mednarodni sodelavci:

Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi
Paolo Federighi – univerza v Firencah
Peter Jarvis – univerza v Surreyju, Velika Britanija
Jost Reischmann – univerza v Bambergu, Nemčija

Tajnica uredništva: Tanja Šulak
tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Oglasi/Marketing:

Tanja Šulak, tel.: 01/241 11 48, faks: 01/425 93 37,
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2
telefon 01/241 11 48, poslovni račun/Account: 01100-6030-707216, sklic na številko 154005/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto.
Letna naročnina za individualne naročnike je 8.000, za ustanove in podjetja 13.200, za študente 5.500 tolarjev.
8,5 % DDV je vključen v ceno.

Posamezni izvodi revije se lahko kupijo in naročijo na sedežu uredništva v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Prelom strani: Studio anan d.o.o., www.studio-anan.si

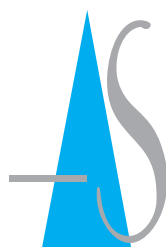
Tisk: Tiskarna Skušek, Ljubljana

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

Glavni pokrovitelj revije je podjetje **MOBITEL**.

Revijo subvencionirajo:

Ministrstvo za šolstvo in šport
Javna agencija za raziskovalno dejavnost
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete



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

Vsebina

Znanost razkriva

<i>Daniela Brečko</i>	KARIERNA SIDRA IN NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA III. DEL	10
<i>Matej Torkar</i>	UČNI IZZIVI STARŠEVSTVA	30
<i>Marija Horvat</i>	BRALNE NAVADE STARŠEV IN VZPODBUJANJE OTROK PRI BRANJU	41
<i>Livija Knaflič, Ana Ileršič</i>	PISMENOST – STANJE IN POTREBE NA SLOVENSKEM PODEŽELJU	50

Za boljšo prakso

<i>Ana Ileršič, Livija Knaflič</i>	USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST – PROGRAM UŽU IZZIVI PODEŽELJA	60
<i>Katarina Pucelj</i>	NOVI MEDIJI – NOVA KAKOVOST ŠTUDIJA NA DALJAVO	66

RAZMIŠLJANJA	73
Kako reševati nasilje v vzgojno-izobraževalnih institucijah?	
TERMINOLOŠKI KOTIČEK	76
Več pozornosti našemu strokovnemu izrazju	
KNJIŽNE NOVOSTI	80
Človek pred vprašanjem o smislu	
POROČILA, ODMEVI, OCENE	82
»Vzgajamo orle in ne kur.«	
OBRAČAMO KOLEDAR	85
POVZETKI/ABSTRACTS	88
AVTORJEM NA POT	91

BOJ ZA ZNANJE V PRECEPU »BITI ALI IMETI«

Vrnila sem se iz Kanade. Kako človek uživa, če spozna veliko novega in se veliko nauči.

V Kanado se od časov svojega študija in specializacije po doktoratu vedno vračam kot v domači kraj. In vendar se je Kanada od »mojih časov« do danes zelo spremenila. Prejšnje družbeno-ekonomske razsežnosti kanadske družbe (in drugih razvitih družb) so se po tridesetih letih pojavile tudi pri nas. Mi šele sedaj doživljamo potrošništvo, ki ga je Kanada preživljala v sedemdesetih letih ravnokar minulega stoletja. Nakupovanje je med glavnimi in najpopularnejšimi vrednotami našega vsakdana. Trgovci iz družb, ki so to v precejšnji meri že prebolele, poskušajo sedaj služiti na nas.

Obisk Univerze v Torontu, Univerze Guelph in Univerze Hamilton, pogovori s kolegi in opazovanje so mi dali vpogled v sedanjo razvojno stopnjo Kanade. Ob tem sem še bolj jasno zagledala našo realnost. Že Erik Fromm je v sedemdesetih letih napisal knjigo *To have or to be*. Lani je bila prevedena tudi v slovenščino: *Biti ali imeti*. Fromm je vizionarsko napovedal, kako se bo »družba imeti« prelevila v »družbo biti«.

Na kratko bi lahko povzeli, da je naša družba pretežno na razvojni stopnji »imeti« in da kanadska družba vedno bolj prehaja v naslednje razvojno obdobje – »biti«. Že pred nekaj desetletji smo sprejeli to Frommovo tezo, vendar nismo imeli jasnejšega odgovora, kako se bo

UVODNIK



to zgodilo. Nove razsežnosti kanadske družbe že v veliki meri odkrivajo te poti. Morda bi se učili od njih in laže predvidevali prihodnost.

V zadnjih desetletjih se pojavlja pri ljudeh premik v temeljnih vrednotah. Če jim je nekoč ideal pomenila enodružinska hiša z vrtom v urejeni soseski mesta, se jim ta zdi danes breme. Za starejše ljudi je hiša predrag način bivanja, mlajši pa menijo, da bi jim hiša in vrt vzela preveč časa, ki ga nujno potrebujejo za iskanje informacij, učenje in prilagajanje spremembam. Pomembneje se jim zdi, da so prek računalnika neprestano povezani s svetom, da si sproti zagotovijo potrebno znanje in da ne zaostajajo z informacijami. Zato cenijo novo obliko bivanja: elegantna stanovanja v visokih nebotičnikih (imenujejo jih »condominion«). Hiše izgubljajo na ceni in nekatere soseske enodružinskih hiš izgledajo prav zapuščene in revne. Stanovanja v nebotičnikih so vsa razprodana, še preden so zgrajena. Življenje v stanovanjih je manj obremenjujoče, ker za vse poskrbijo ustrezne službe (vrtar, vrtnar, varnostnik, snažilka, cvetličarka, tehnični vzdrževalec itd.). Ljudje živijo kot v hotelu. Tudi gospodinjskim delom se ne posvečajo, ker imajo v neposredni soseski na razpolago razne servise (pripravljeno hrano, čistilnice, pralnice itd.). V elegantnih četrtilnih stanovanjskih nebotičnikih trgovine niso zaželenne. Gradijo jih v podzemnih ulicah ali jih skrijejo za fasade z zatemnjenimi stekli. V teh krogih se potrošništvo ne ceni, ker ljudje posvečajo večino svoje pozornosti sposobnosti in moči za ohranjanje osebne kompetentnosti

in čim širše zaposljivosti. Ker jim oboje ne prestando polzi skozi prste in zastareva, znanje neprestano dopolnjujejo in razvijajo nove sposobnosti. Delo in izobraževanje se prepletata in gresta z roko v roki. Živijo v mešanici tekme za znanjem in delom.

V »condominionih« živi elita najbolj osveščeni, izobraženi in za razvoj zavzetih ljudi. Ta sloj ljudi se bori za znanje, zato da so na tekočem z informacijami; pomembno jim je »biti« in ne »imeti«. Skrbi jih, kaj zmorejo, to jim daje občutek varnosti, in ne to, kaj imajo.

Potrošništvo cveti med nižjim slojem. Še vedno je hiša vrednota, pa čeprav malo slabše vzdrževana. Skrbi z vrtom, zelenico in vsem, kar k hiši spada, jim vzamejo veliko časa. Na razpolago so jim razni centri za ceneno zabavo, igre za dviganje adrenalina, razni »lunaparki«, hiše grozot in kupi cenenega blaga za poceni prodajo. Večinoma je naprodaj kitajsko blago. Cene se vrtijo okrog dolarja. Trgovin je veliko. Lahko so nemarne in bolj podobne skladiščem kot pa trgovinam, samo da se kupuje. Potrošniki se upehajo od vrtiljakov, toboganov in hrupa, upehajo se sredi nakupov. Kratek počitek, malo posedijo na tleh sredi masovnih trgovin in spet hitijo naprej in naprej: zabave in nakupi. Osrečuje jih to, da imajo. Ne sprašujejo se o kakovosti, dizajnu in ali nakupljena roba sploh potrebujejo. Sebe prezrejo v poplavi hrupnih zabav in cenениh trgovskih artiklov. Imeti, imeti.

Ljudje, ki ne morejo slediti razvoju in iti v korak s spremembami, se oprijemajo starih vrednot potrošništva. Čutijo, da zaostajajo za naprednejšimi, zato jih napadajo strahovi. Premagujejo jih z adrenalinskimi zabavami. Manj so zaposljivi in čas jim ostaja, da ne vedo, kam z njim.

Nasprotno gre življenje v višjem socialnem sloju naprej z veliko naglico in je napeto, zahtevno. Svoj višji položaj morajo ti ljudje ne-

prestando braniti in se truditi, da ga ohranijo. Družba ni več piramida z višjimi in nižjimi družbenimi sloji. Je vrtinec. Ljudje v srčiki tega družbenega vrtinca živijo pod največjimi pritiski. Če se ne borijo za znanje, informacije, če ne obnavljajo svojih kompetenc in zaposljivosti, jih hitro odnese na rob družbe. V informacijski družbi družbeni položaj ni več nekaj fiksnega in trajnega, kot je bil nekoč. Ljudje prihajajo na položaje in jih izgubljajo. Boj za ohranitev najvišjih položajev je neizprosno. V nižjem socialnem sloju, ki se napaja v »imeti«, so pogosto tudi priseljenci. Prišli so iz dežel, kjer je pomanjkanje, nova domovina jim pomeni predvsem materialno blagostanje. Osrečuje jih možnost, da si lahko privoščijo materialne dobrine, čeprav so na robu družbe.

V današnji kanadski družbi opazimo dva izrazita vrednostna sistema, dve podobi družbe: zgornji in spodnji družbeni sloj, ostanke prejšnje industrijske družbe in prevladovanje nove informacijske družbe. Na star način, s starimi vrednotami in stališči vzpon v novi družbi ni več možen. Ljudje uspejo, če znajo zaživeti na novo, posvetijo svoj čas učenju in znanju, skrbijo za svoje duhovno stanje, postajajo odporni na stres in so samostojni ter polno odgovorni za to, kar počno, prilagodljivi in sposobni za sodelovanje in dialog. Od kompetentnih prihajajo v zgornji družbeni sloj še kompetentnejši in najkompetentnejši. V spodnjem sloju so obstali v svojem poklicu, prepočasi se razvijajo in napredujejo. Čas jih pušča za seboj.

Kanada ima že nekaj desetletij šolski sistem, s katerim vsem mladim odpira pot v študij na terciarni ravni (posrednješolski nivo). Vsi otroci gredo po osnovni šoli, ki traja približno toliko kot naša, v gimnazijo (angl. high school). Izbirni predmeti gimnazijskega programa omogočajo, da se izrazijo posebni talenti in razlike med otroki. Mladina po gimnaziji

nadaljuje študij na višjih šolah in univerzah zelo različnih vrst. Lahko se odločijo za krajši študij na »občinskih« kolidžih ali pa se vpišejo na razne daljše univerzitetne programe. Praviloma naj bi po splošni srednji šoli vsak mlad človek nadaljeval študij. Nekatere najzahtevnejše univerze pogojujejo vpis z najvišjimi ocenami iz gimnazije, druge univerze (npr. Simon Frazer univerza) imajo prost dostop do študija. Podoben trend mimo konzervativne politike nastaja tudi v naši praksi: mladina navaljuje na gimnazije, te se najhitreje širijo, mladi pa se upirajo, da bi šli v dve- ali triletno poklicne šole, ker vedo, da je za življenje v družbi znanja in za vseživljenjsko izobraževanje to premalo. Med ljudmi vlada mnenje, da »mora vsak mlad človek še nekaj študirati, ker drugače ne bo zaposljiv, ne bo dobil dela«.

Kanada je prepredena s terciarnim izobraževanjem: z višjimi in visokimi šolami ter univerzami. Univerze iz manjših krajev imajo dislocirane enote v večjih mestih. Prostorsko so se naselile v nebotičnike v strogem centru mest. Študij je zelo osebno prirojen, ker ga odrasli kombinirajo z delom in družino. Študentje izbirajo med visokošolskimi ustanovami glede na to, kje se bodo več naučili, kje jim obetajo večji osebni razvoj.

Drugo, v čemer se odlikuje kanadska družba, je razvit in tradicionalen sistem izobraževanja odraslih. Poleg izobraževanja iz oči v oči se med odraslimi širi znanje prek posebnih 24-urnih televizijskih programov, nove tehnologije in satelita, prek katerega teče študij na daljavo. Mestne četrti imajo tako imenovane skupnostne centre odprtih vrat (angl. community centers) za srečanja ljudi, učenje, druženje in kulturo. V določeni četrti mesta, navadno ob parkih in sprehajališčih, so zgoščene razne umetnostne delavnice. Pri starejših delavcih je višja ali visoka izobrazba manj zastopana kot pri mladih. Zato si na razne načine prizadevajo, da si jo pridobijo.

Niso redki primeri, da si odrasli pridobijo po dva ali tri magisterije v različnih strokah, da bi bili kompetentnejši in bolj zaposljivi. Pogost motiv za izobraževanje je pri odraslih tudi »oseben nagib, uživanje pri odkrivanju novega in učenju«. Ko bolj od blizu pogledamo vsesplošno izobraževanje odraslih, navadno opazimo, da ni tako slučajno, da ima vsak človek nek načrt, kaj bo s tem novim znanjem počel in zakaj se uči prav to in ne kaj drugega. Svetovalci in mentorji pomagajo ljudem do ustreznega osebnega izobraževalnega načrta. Učenje je vedno kombinacija različnih poti do znanja in različnih programov. Izbor je zelo osebni.

Večina večjih mest ima tako imenovan center znanosti (angl. science center). Velike in razvejane zgradbe ponujajo obiskovalcem, da spoznavajo znanosti na nazoren in dostopen način. V enem takih centrov znanosti (Sadberrry) smo vstopili v delavnico, kjer je nekdo razlagal Newtonove zakone prek primerov iz praktičnega življenja in v okviru gradnje vesoljskih raket. Med publiko so bili zelo mali predšolski otroci in odrasli tja do 80 let. V takem centru ti mimogrede mine dan, pa si si ogledal le nekaj delčkov tega, kar center ponuja. Skoraj ne pomisliš, da si se ves dan učil. Prijetno je bilo, le časa zmanjkuje. Znanost ni elitna, širi se med ljudi med drugim tudi prek računalniške tehnologije: CD-ROMov, MP3 in UBS.

V učeči se družbi Kanade imajo pomembno vlogo knjige in knjižnice. Knjige so popularnejše bolj kot kadarkoli prej. Jemljejo jih kot potrošno blago. Ko knjigo preberejo, jo dajo naprej ali odvržejo. Knjige so dostopne po zelo nizkih cenah, ker so naklade v angleščini velike. Nove knjige dobijo po znižanih cenah v posebnih knjigarnah, kamor založniki pošljejo svoje viške od prodaje. Še bolj poceni so v knjižnih starinarnicah. V rednih knjigarnah ljudje čakajo, da knjiga izide še v broširani

(cenejši) izdaji. Knjige za vsak cent dobite pomešane v trgovinah z rabljeno robo. Nekaterim se ne zdi pomembno, da bi jih ločevali, in jih prodajajo skupaj z rabljenim pohištvo in oblekami. Število knjižnic se širi. Osrednja knjižnica, npr. v Vancouvru, je arhitekturno izstopajoča mogočna in osrednja mestna zgradba. Bralcem ponuja intimne ambiente za branje in razmišljanje. Vsak obiskovalec si lahko po svoje uredi, kje bo bral, se učil. V mestih so tudi knjižnice v posameznih soseskah in specializirane knjižnice. Poleg knjig vključujejo tudi vsa sodobna digitalna sredstva za učenje.

Ko sem bila članica mednarodne delegacije za izobraževanje odraslih na Kitajskem, so nam domačini razložili, da tako kot človek tudi družba potrebuje dve nogi, da hodi naprej: ena noga je šolski sistem in druga izobraževanje odraslih. Nobena ne sme manjkati. Težko bi rekli, kaj je v Kanadi bolj razvito: šolski sistem ali izobraževanje odraslih.

Že par desetletij v Kanadi narašča število svetovalnih služb ali »znanje na posodo«. Zgodi se, da je čas med tem, ko človek naleti na nek problem, in rokom, ko se je treba odločiti za rešitev problema, prekratek, da bi se človek sam usposobil za kompetentno reševanje. Takrat mu ne preostane drugega kot »znanje na posodo«. Zateče se h kompetentnim strokovnjakom v svetovalne službe in se zanese na njihovo znanje in sposobnosti. Svetovalne službe delujejo za vsa področja in so prostorsko večinoma tam, kjer so knjižnice, knjigarne, univerze in druge ponudbe znanja, v samih centrih mest.

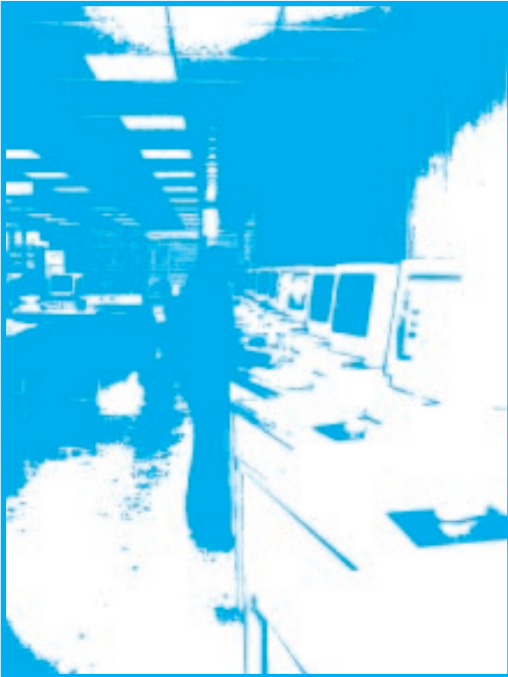
Neprimerno pomembnejšo vlogo kot pri nas imajo društva in druge civilne družbene organizacije. Društvo za neodvisne medije in objektivno posredovanje informacij sodeluje neposredno z vlado Ontaria in zvezno vlado v Otawi. Podobno delujeta tudi društvo

za odprt dostop do šolanja in društvo za boj proti diskriminaciji. Društva bolnikov in prijateljev ljudi prizadetih z določeno boleznijo poskrbijo za kakovostno hospitalizacijo bolnikov in poboljniško življenje prizadetih oseb. Zdravniki in klinike se zelo zanašajo na ta društva pri zagotavljanju kakovosti zdravljenja. Brez njih ne bi mogli, trdijo zdravniki. Ozaveščanje in informiranje pacientov je pretežno v rokah društev. Ljudje se zanašajo nase in ne čakajo, da vsako stvar reši država. Delujejo bolj samostojno in načrtno. Soseska potrebuje društveni center. Skupina ljudi sestavi načrt za pridobivanje sponzorjev, za pridobitev zgradbe, vsebino centra itd. Ljudje ne gledajo le nase, zelo pomembno jim je tudi splošno dobro, saj sam človek ne more preživeti, vedno je odvisen od skupnosti.

V Kanadi se že soočajo z uresničitvijo informacijske družbe ali učeče se družbe. Medtem ko imamo pri nas še vse bolj na ravni idej in sprejetih načel, nastajajočih konceptov in političnih fraz, je to v kanadski družbi v zadnjih treh desetletjih (od izida knjige A. Tofflerja Future shock dalje) že postalo del prakse. Izobraževanje odraslih, ko bi ga najbolj rabili, ukinjamo, šolski sistem je izločevalen in selekcijski, izloča že mlade, čeprav je v sodobni družbi znanje kot zrak, ki ga vsi dihamo. Kako naj kdo preživi brez zraka? Množica odvisnežev od države se večja, istočasno pa se gospodarstvo pritožuje nad dajatvami za socialne programe. Zakaj probleme še naprej sami ustvarjamo? Kam z mladimi brez srednjih šol ali brez višješolske izobrazbe? Kam z aktivnim delom prebivalstva brez šol? Kanadska družba je lep primer, kako gre pot uresničevanja učeče se družbe.

Dr. Ana Krajnc

Ana Krajnc



ZNANOST RAZKRIVA



Dr. Daniela
Brečko,
Planet GV

KARIERNA SIDRA IN NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA (III. DEL)

*Karijerne ambicije, karierna sidra
in izobraževanje*

POVZETEK

V prvem delu prispevka smo identificirali osem različnih kariernih sider in jih povezali z najpogostejšimi poklici. V drugem delu prispevka smo ugotavljali vserazsežnost vpliva kariernih sider na načrtovanje izobraževanja ter učne poti, v zadnjem delu prispevka pa se bomo posvetili iskanju razmerja med posameznimi kariernimi sidri in kariernimi ambicijami. Ne le s tistimi, ki so jih posamezniki izrazili, ampak tudi z dejansko doseženimi. Raziskali bomo tudi vpliv izobraževanja na izpolnjevanje kariernih ambicij. Naredili bomo primerjave med posameznimi kariernimi sidri in vertikalnim oz. horizontalnim napredovanjem ter ugotavljali, ali imajo karierna sidra vpliv tudi na smer napredovanja v organizacijah in kako si lahko s pridobljenimi rezultati pomagajo pri načrtovanju kariere tako posameznik kot tudi organizacija.

Ključne besede: karierna sidra, izobraževalna pot, učna pot, vertikalno napredovanje, horizontalno napredovanje, karijerne ambicije

*Vsi si ne želijo
vertikalno napre-
dovati.*

Uspešno kariero si ljudje zelo različno predstavljamo. Na področju delovne kariere je za nekoga lahko uspešna kariera to, da napreduje po vertikalni lestvici navzgor, do položaja generalnega direktorja. Za drugega je lahko uspešna kariera to, da ima na voljo veliko prostega časa in konča delo ob primernem času. Za tretjega je uspešna kariera to, da se lahko pogloblja v stroko. Za nekatere je uspešna kariera povsem zunaj delovnega življenja in lahko pomeni zadovoljstvo v osebnem življenju ali celo število potovanj, število napisanih knjig, nekomu morda po-

meni svobodo odločanja o tem, kaj in kdaj bo delal ...

Ugotovili smo že, da je lahko kariera zelo različna in mnogovrstna ter ne pomeni vselej le poti navzgor. Temu primeren je tudi odziv organizacij, ki se skušajo prilagoditi novim kariernim vzorcem s fleksibilno organizacijsko strukturo in posebnimi »psihološkimi pogodbami«, pri čemer gre za unikaten pogajalski dogovor organizacije s posameznikom. Tudi v naši raziskavi (Brečko, 2000) smo želeli dobiti globlji vpogled v karijerne ambicije, prav tako pa tudi v to, kako vpliva izobraževanje na izpolnjevanje kariernih ambicij. V raziskavi smo hoteli potrditi oziroma ovreči

Vertikalno napredovanje je torej napredovanje po hierarhični lestvici navzgor, posameznik pridobi višji status in moč, večje plačilo, večji socialni ugled in vodi več zaposlenih. Horizontalno napredovanje pa je napredovanje v stroki, ki se kaže v večji odgovornosti in večji strokovni samostojnosti, večjem plačilu ...

hipotezo, da lahko razvoj kariere primerjamo z razvojem izobraževalne poti in da obseg ter količina izobraževanja vplivata na napredo-

vanje v poklicnem življenju. S tem namenom smo anketirance vprašali, ali so v obdobju zadnjih štirih let napredovali in ali je bilo napredovanje horizontalno, vertikalno ali pa sploh niso napredovali. V vprašalniku jim je bilo ob tem vprašanju tudi pojasnjeno, kaj pomeni napredovati horizontalno in kaj vertikalno.

Kasneje smo dobljene rezultate korelirali s povprečnim številom ur izobraževanja na leto. Pri tem smo dobili pomembno primerjavo tudi med kariernimi ambicijami in posameznimi kariernimi sidri. Oglejmo si torej najprej smer napredovanja anketirancev v ob-

Tabela 1: Smer napredovanja posameznikov med letoma 2000 in 2004 glede na prevladujoče karierno sidro

		Napredovanje na delovnem mestu			Skupaj	
		brez napredovanja	horizontalno napredovanje	vertikalno napredovanje		
Karierno sidro 2004	TFS	število	12	33	2	47
		v odstotkih	25,5	70,2	4,3	100,0
	MS	število	7	8	19	34
		v odstotkih	20,6	23,5	55,9	100,0
	SSN	število	2	15	2	19
		v odstotkih	10,5	78,9	10,5	100,0
	SVS	število	9	9	3	21
		v odstotkih	42,9	42,9	14,3	100,0
	SPU	število	2	4	4	10
		v odstotkih	20,0	40,0	40,0	100,0
	SP	število	13	14	4	31
		v odstotkih	41,9	45,2	12,9	100,0
	SI	število	1	7	7	15
		v odstotkih	6,7	46,7	46,7	100,0
	SŽS	število	8	6	2	16
		v odstotkih	50,0	37,5	12,5	100,0
	Skupaj	število	54	96	43	193
		v odstotkih	28,0	49,7	22,3	100,0

Okrajšave: TFS – Tehnično-funkcionalno sidro; MS – menedžersko sidro; SSN – sidro samostojnosti in neodvisnosti; SVS – sidro varnosti in stabilnosti; SPU – sidro podjetniške ustvarjalnosti; SP – sidro predanosti, SI – sidro izziva, SŽS – sidro življenjskega stila

dobju zadnjih štirih let in morebitno povezanost s kariernimi sidri.

Iz tabele 1, kjer so zbrani rezultati o vrstah in številu napredovanj, lahko razberemo, da je očitno pogostejše horizontalno napredovanje.

Si upate zavrniti ponudbo za napredovanje?

Skorajda 50 odstotkov anketirancev navaja horizontalno napredovanje, 28 odstotkov jih meni, da sploh niso napredovali, le 22,3 odstotka pa jih trdi, da so v obdobju zadnjih štirih let napredovali vertikalno. Vrednost hi-kvadrata oziroma Kulbackovega 21. preizkusa ($\chi^2 = 58,223(a)$, $g = 14$, $\alpha = 0,000$) pokaže, da je vrednost statistično pomembna in da lahko s tveganjem, manjšim od 0,1 odstotka,

trdimo, da je smer napredovanja povezana s kariernim sidrom posameznika. Ugotavljanje stopnje povezanosti med spremenljivkama na podlagi kontingenčnega koeficienta ($C = 0,481$) pokaže, da je povezanost med spremenljivkami v vzorcu srednje velika in statistično pomembna ($\alpha = 0,000$).

Na tem mestu smo torej potrdili hipotezo, da med posameznimi kariernimi sidri in smerjo napredovanja obstajajo pomembne povezave. Znano je, da se organizacije lahko tudi zmotijo, ko zaposlene predlagajo za napredovanje. Večina zmot izhaja iz banalnega dejstva, da posameznikov sploh ne vprašajo, ali želijo napredovati, le-ti pa si ne upajo izraziti dvomov glede napredovanja oziroma ponudbe zavrniti

Tabela 2: Osebna želja po napredovanju glede na prevladujoče karierno sidro

		Osebna želja po napredovanju			Skupaj		
		želel sem napredovati horizontalno	želel sem napredovati vertikalno	nisem želel napredovati			
Karierno sidro 2004	TFS	število	15	17	15	47	
		v odstotkih	31,9	36,2	31,9	100,0	
	MS	število	2	25	5	32	
		v odstotkih	6,3	78,1	15,6	100,0	
	SSN	število	4	7	8	19	
		v odstotkih	21,1	36,8	42,1	100,0	
	SVS	število	7	7	8	22	
		v odstotkih	31,8	31,8	36,4	100,0	
	SPU	število	3	3	4	10	
		v odstotkih	30,0	30,0	40,0	100,0	
	SP	število	19	8	6	33	
		v odstotkih	57,6	24,2	18,2	100,0	
	SI	število	2	12		14	
		v odstotkih	14,3	85,7		100,0	
	SŽS	število	8	1	6	15	
		v odstotkih	53,3	6,7	40,0	100,0	
	Skupaj		število	60	80	52	192
			v odstotkih	31,3	41,7	27,1	100,0

(Brečko, 2004c). Prav zaradi slednjega smo naredili še dodatni preizkus, in sicer analizo med dejanskim in želenim napredovanjem, ki smo jo lahko spričo zbranih podatkov tudi dobili. Anketirance smo torej vprašali, kaj so si dejansko želeli. Vprašanje je bilo zastavljeno tako, da smo jim opisali pridobitve vertikalnega in pridobitve horizontalnega napredovanja.

Iz rezultatov lahko razberemo, da si 27,1 odstotka anketirancev ni želelo napredovanja, 41,7 odstotka jih je želelo napredovati vertikalno, 31,3 odstotka pa horizontalno. Iz dejanskega stanja napredovanja lahko sklepamo, da jih je torej vertikalno napredovalo 28 odstotkov (torej manj, kot jih je to dejansko želelo), 49,7 odstotka (torej več, kot jih je to dejansko želelo) jih je napredovalo horizontalno, napredovalo pa ni 28 odstotkov sodelujočih v raziskavi, kar se nekako sklada tudi s podatki o številu oseb, ki niso želele napredovati.

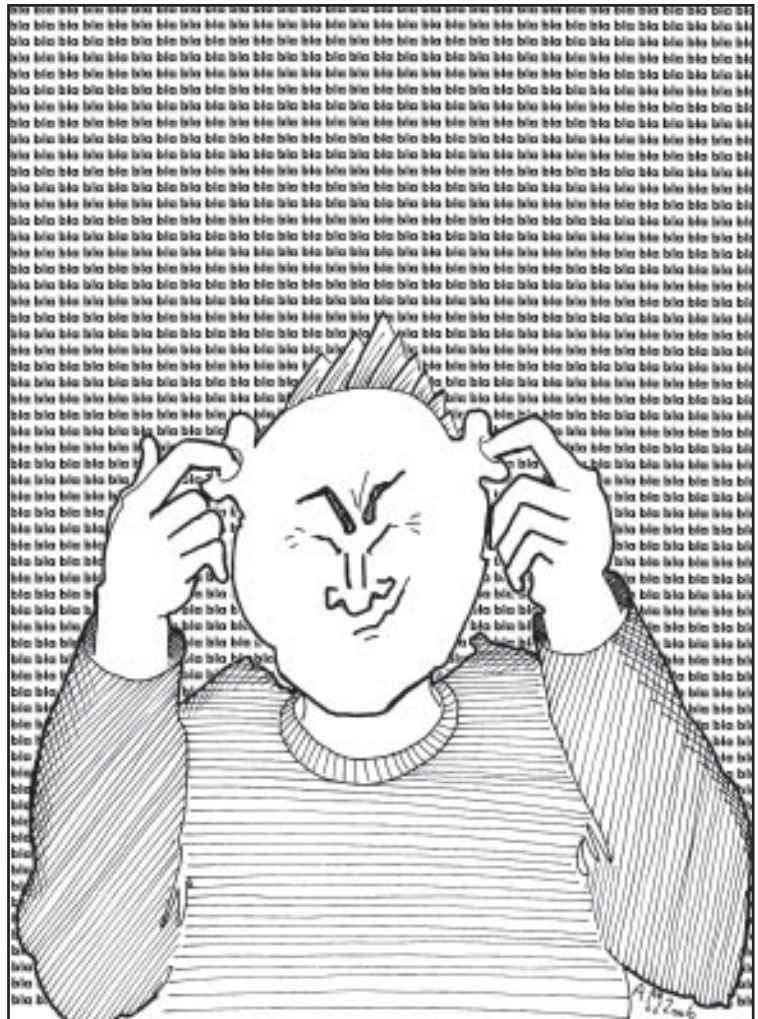
Seveda so to le kvantitativni podatki, ki nam lahko povedo le to, da v slovenskih organizacijah ni na voljo toliko ustreznih vertikalnih kariernih poti, kot je med posamezniki želja po vertikalnem napredovanju. Prav tako lahko iz teh podatkov razberemo, da se organizacije vse bolj trudijo najti vzporedne, horizontalne sisteme napredovanja in vzorce horizontalnih kariernih poti, s čimer bi se odzvale na vse večje potrebe in pritiske po napredovanju.

Če primerjamo željo po napredovanju s prevladujočimi kariernimi sidri, ugotovimo, da je vrednost hi-kvadrata oziroma Kulbackovega 21. preizkusa pri preverjanju povezanosti spremenljivk, torej kariernega sidra in želje po napredovanju in smeri napredovanja ($\chi^2 = 53,395(a)$, $g = 14$, $\alpha = 0,000$), pokazala, da je vrednost statistično pomembna in lahko s tveganjem, manjšim od 0,1 odstotka, trdimo, da je želja po napredovanju in smeri napredovanja povezana s kariernim sidrom posameznika. Ugotavljanje stopnje povezanosti med spremenljivkama na podlagi kontingenčnega koeficienta ($C = 0,466$) pokaže, da je pove-

zanost med spremenljivkama v vzorcu precejšnja in statistično pomembna ($\alpha = 0,002$). Ta preizkus dodatno potrjuje hipotezo, da med posameznimi kariernimi sidri in smerjo napredovanja obstajajo povezave.

VPLIV IZOBRAŽEVANJA NA IZPOLNJEVANJE KARIERNIH AMBICIJ

V raziskavi smo želeli tudi ugotoviti, kako izobraževanje vpliva na napredovanje. S tem namenom smo udeležence raziskave povprašali po povprečnem številu ur izobraževanja in usposabljanja na leto v času zaposlitve. Re-



Horizontalne kariere kot odgovor na potrebe po razvoju in napredovanju.

zultati so zbrani v tabeli 3. Predpostavili smo, da se vsi vsaj nekaj ur na leto izobražujejo, zato smo pri vprašanju izpustili možnost, da se kdo sploh ne bi izobraževal oziroma usposabljal. Na voljo so bili odgovori do 20, do 40, do 60, do 80 in 100 ali več ur izobraževanja na leto.

Iz rezultatov lahko razberemo, da se največ anketirancev dodatno izobražuje in usposablja do 40 ur na leto (tako je odgovorilo 44,9 odstotka vprašanih), 31,6 odstotka vprašanih pa se dodatno izobražuje le do 20 ur na leto. Dobljeni podatki se skladajo tudi z ugotovitvami raziskave (Brečko, 2004c), ki poteka vsako leto že od leta 2002 (TOP 10

– Izobraževalni management) in s katero se pridobivajo podatki o povprečnem številu ur izobraževanja na leto. V naši raziskavi smo lahko naredili tudi primerjavo o obsegu izobraževanja na letni ravni glede na posamezno karierno sidro in ugotavljali, ali gre za statistično pomembne povezave ali ne.

Vrednost hi-kvadrata oziroma Kulbackovega 21. preizkusa pri preverjanju povezanosti spremenljivk, torej kariernega sidra in obsega izobraževanja v urah na leto ($\chi^2 = 59,341$, $g = 28$, $\alpha = 0,000$), je pokazala, da je vrednost statistično pomembna in da lahko s tveganjem, manjšim od 0,1 odstotka, trdimo, da je obseg izobraževanja povezan s kariernim sidrom posameznika. Ugotavljanje stopnje povezanosti med spremenljivkama na pod-

Tabela 3: Povprečno število ur funkcionalnega izobraževanja in usposabljanja glede na prevladujoče karierno sidro

		Povprečno število ur izobraževanja in usposabljanja na leto					Skupaj		
		do 20 ur na leto	do 40 ur na leto	do 60 ur na leto	do 80 ur na leto	100 ur ali več na leto			
Karierno sidro 2004	TFS	število	12	20	5	6	4	47	
		v odstotkih	25,5	42,6	10,6	12,8	8,5	100,0	
	MS	število	10	8	10	2	4	34	
		v odstotkih	29,4	23,5	29,4	5,9	11,8	100,0	
	SSN	število	4	12	1	2		19	
		v odstotkih	21,1	63,2	5,3	10,5		100,0	
	SVS	število	9	9	3		1	22	
		v odstotkih	40,9	40,9	13,6		4,5	100,0	
	SPU	število	2	7	1			10	
		v odstotkih	20,0	70,0	10,0			100,0	
	SP	število	18	15	1			34	
		v odstotkih	52,9	44,1	2,9			100,0	
	SI	število	5	4	1	3	1	14	
		v odstotkih	35,7	28,6	7,1	21,4	7,1	100,0	
	SŽS	število	2	13	1			16	
		v odstotkih	12,5	81,3	6,3			100,0	
	Skupaj		število	62	88	23	13	10	196
			v odstotkih	31,6	44,9	11,7	6,6	5,1	100,0

lagi kontingenčnega koeficienta ($C = 0,469$) pokaže, da je povezanost med spremenljivkami v vzorcu močna in statistično pomembna ($\alpha = 0,002$). Z zgornjim preizkusom pa tudi s preizkusom razpršenosti izobraževanja in povezave s kariernimi sidri smo potrdili tudi hipotezo, da sta obseg funkcionalnega izobraževanja in možnost napredovanja povezana in lahko kariero imenujemo tudi izobraževalno pot. Najbrž bi vsakdo, ki bi ga vprašali, ali meni, da izobraževanje vpliva na izpolnjevanje kariernih ambicij oziroma na napredovanje, odgovoril pritrdilno. Nekako smo sami po sebi začeli verjeti v veliko povezanost izobraževanja z možnostjo napredovanja. Rezultati so pokazali jasno sliko pomena izobraževanja za napredovanje, vertikalno in horizontalno, in navsezadnje tudi za »nenapredovanje«.

KARIERNA SIDRA IN IZOBRAŽEVALNE BIOGRAFIJE

Kot dodatek k osnovnemu vprašalniku o kariernih sidrih in načrtovanju izobraževanja smo v raziskavi uporabili tudi metodo pisnega intervjuja z namenom, da bi pridobili opis izobraževalnih biografij posameznikov z različnimi kariernimi sidri. Intervjuvanih je bilo torej 24 oseb, po trije z enakim kariernim sidrom. Naključno izbrane osebe iz raziskave (iz vzorca raziskave iz leta 2004) smo dva meseca po drugi raziskavi, tj. novembra 2004, prosili za kratek pisni intervju o izobraževalni biografiji in zgodovini delovne kariere, s katerim smo želeli pridobiti podrobnejši vpogled v njihovo izobraževalno biografijo. V nadaljevanju navajamo ključne ugotovitve pisnega intervjuja.

Pri podrobnejšem pregledu izobraževalnih biografij posameznikov z različnimi kariernimi sidri lahko opazimo določene razlike in podobnosti med posamezniki z različnimi kariernimi sidri.

Ko smo 24 posameznikov, po tri z enakim kariernim sidrom, spraševali o tem, zakaj so

se **odločili za izbrano smer študija**, smo pri analizi odgovorov lahko opazili, da so posamezniki z menedžerskim sidrom, s sidrom samostojnosti in neodvisnosti, sidrom predanosti in sidrom življenjskega stila trdno prepričani, da so se za izbrani študij odločili na podlagi lastnega veselja do študija. V zvezi s tehnično-funkcionalnim sidrom, sidrom izziva, sidrom predanosti in sidrom življenjskega stila pa smo iz odgovorov lahko razbrali, da je šlo tudi za željo staršev oziroma identifikacijo s pomembnimi drugimi osebami.

Menjavo smeri formalnega izobraževanja smo ugotovili pri posameznikih z menedžerskim sidrom in sidrom izziva, s tehnično-funkcionalnim sidrom ter sidrom podjetniške ustvarjalnosti. Zanimivo pri tem je, da smo kar v treh sidrih – tehnično-funkcionalnem sidru, sidru izziva ter v sidru podjetniške ustvarjalnosti – lahko ugotovili enak vzorec. Posamezniki so se za izbrano smer študija odločili glede na željo staršev oziroma močno identifikacijo s pomembnimi drugimi osebami, nato pa so, ko so uvideli lastne želje, formalno smer študija spremenili. Vsi so namreč kot razlog za menjavo smeri navajali lastne notranje želje in vzgibe, nove interese ...

Večina je pridobivala delovne izkušnje tudi z delom prek študentskega servisa, intenzivnejše **pridobivanje delovnih in učnih izkušenj** je opaziti tudi v zvezi z delovanjem v prostovoljnih društvih in delom v tujini pri menedžerskem sidru ter sidru izziva. Iz tega lahko sklepamo, da posamezniki s temi kariernimi sidri intenzivneje iščejo učne izkušnje kot posamezniki z drugimi sidri. To spoznanje potrjujejo tudi rezultati raziskave o kariernih sidrih in načrtovanju izobraževanja, ki je predmet empiričnega dela.

Glede **pričakovanj**, ki so jih anketiranci pisno izražali **o svoji prvi službi**, nismo ugotovili posebnih razlik med posameznimi kariernimi sidri. Vsi po vrsti so namreč imeli drugačna

Kariera vse bolj postaja izobraževalna pot.

Vsi anketiranci so **izobraževanje** kot glavni instrument za **oblikovanje karierne poti** videli kot pomembno, opazne pa so tudi razlike v njihovih odgovorih glede tega, kakšno težo mu dajejo v posameznih obdobjih, prav tako pa tudi, kdaj so imeli največjo potrebo po novem znanju.

pričakovanja, predvsem pa so pogrešali več podpore pri delu, boljši uvajalni program, nekateri celo po točki preboja niso mogli reči, da se je izpolnil vsaj del tistega, kar jim je na začetku delovnega razmerja obljubljal delodajalec oziroma organizacija.

Opazne so bile razlike pri odgovorih na vprašanje, **kdaj so pri delu najbolj uživali**. Eni se sploh niso mogli spomniti takega dogodka, drugi pa so opisovali osebne učne projekte oziroma delovne uspehe. Posamezniki s sidrom samostojnosti in neodvisnosti niso opisovali tovrstnih dogodkov in so mesto v pisnem intervjuju v zvezi s tem pustili prazno. Posamezniki s sidrom izziva so poročali o osebnih projektih, kot sta zbiranje podatkov in načrtovanje nove službe, o uspešno opravljenem izpitu za delo v evropskem parlamentu, uspešno izpeljani projektni nalogi v službi ... Posamezniki z menedžerskim sidrom so se praviloma sklicevali na velike delovne dosežke, zanimivo, da so bili vsi povezani z nastopom pred ljudmi; tako eden poroča o vodenju konference s 700 udeleženci, drugi navaja uvedbo reorganizacije, v katero je bilo vključenih čez 200 zaposlenih, tretji o pridobitvi poslov v tujini, kar je pomenilo tri mesece naporov pogajanj s tujim partnerjem, pri čemer je pridobil delo za 100 novih delavcev.

Posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom poročajo o strokovnih uspehih, pri čemer so lahko videli končni izdelek oziroma storitev kot plod lastnega dela. Tako je učiteljica s tehnično-funkcionalnim sidrom kot največji uspeh navedla projekt »Mladi za turizem«, ki ga je na šoli vodila od ideje do konč-

ne predstavitve in objave v časopisju. Tudi drugi so navajali podobne dogodke.

Pomembne prelomnice v delovni karieri so pri posameznikih z menedžerskim sidrom povezane z napredovanjem po hierarhični lestvici navzgor, pri posameznikih s tehnično-funkcionalnim sidrom s pridobitvijo delovnega mesta, ki so si ga želeli in na katerem se bodo lahko v miru posvetili strokovnemu delu, posamezniki s sidrom izziva navajajo menjavo delovnih mest, na katerih so začeli pridobivati druge izkušnje. Tako na primer nekdo navaja prestop iz organizacije javne uprave v gospodarsko organizacijo, pri čemer se je srečal s povsem novim pristopom k delu in z veliko zahtevnejšim delovnim tempom. Posameznikom s sidrom neodvisnosti in samostojnosti nekako ni uspelo izluščiti kakšne pomembne prelomnice v življenju in so večinoma navajali, da na to še čakajo. Posamezniki s sidrom življenjskega stila so navajali prelomnice iz zasebnega življenja (selitve, ločitev, smrt v družini) kot tiste prelomnice, ki so najbolj vplivale tudi na njihovo delovno kariero. Posamezniki s sidrom predanosti so kot velike prelomnice v delovni karieri videli propad organizacije, v kateri so bili dolgo zaposleni, nato pa so si morali iskati novo službo, navajali pa so tudi reorganizacije, ko so bili prisiljeni spremeniti vsebino in način dela. Posamezniki s sidrom podjetniške ustvarjalnosti so kot velike prelomnice označili osebne odločitve za samostojno poslovanje, odprtje svojega podjetja ter pridobitev večjih poslov. Posamezniki s sidrom varnosti in stabilnosti so kot svojo največjo prelomnico v delovni karieri navajali dogodke, ki so ogrozili varnost njihovega delovnega mesta, združitev podjetja z drugim podjetjem, prodajo podjetja tujemu lastniku, spremembo zakonodaje, ki posega v pravice in obveznosti zaposlenih.

Posameznikom z menedžerskim sidrom se zdi znanje pomembno in so ga najbolj potrebovali ob vertikalnih premikih navzgor. Menijo, da



smer formalne izobrazbe ni najpomembnejša za njihovo kariero, gre predvsem za pripravljenost, da se učijo vse življenje in pridobivajo različno znanje, ki jim omogoča večjo uspešnost pri delu. Posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom pripisujejo večji pomen smeri formalne izobrazbe in se izobražujejo, ko naletijo na delovne oziroma strokovne probleme pri svojem delu. Posamezniki s prevladujočim sidrom samostojnosti in neodvisnosti navajajo, da so imeli največjo potrebo po novem znanju ob vstopu v delovno okolje, ne le zaradi novih in razmeroma neznanih delovnih nalog, ampak tudi zaradi tega, ker jim je po končanem šolanju kar nekaj manjkalo. Posamezniki s sidrom podjetniške ustvarjalnosti pa menijo, da formalna izobrazba ni merilo za to, kar bo kdo delal v poklicu, in prisegajo na razpršeno pridobivanje znanja po trenutnih vzgibih, torej ko se pojavi problem in ko za njegovo rešitev iščejo novo znanje, najraje tako, da se najprej ozrejo naokrog, če kdo

izmed članov njihove socialne mreže že ima znanja za rešitev tega problema. Posamezniki s sidrom predanosti nenehno iščejo novo znanje, da bi lahko bili pri svojem delu še boljši. Tako recimo tajnica navaja, da na vseh konferencah in posvetih išče takšne vsebine, s katerimi bi lahko še bolj pomagala nadrejenemu in mu po svojih močeh olajšala delo.

Posamezniki s sidrom varnosti in stabilnosti poročajo o velikem pomenu formalne izobrazbe kot dejavniku varnosti zaposlitve in kot pglavitnemu dejavniku, da so našli službo. O največjih potrebah po znanju pa poročajo v zvezi z različnimi spremembami, navajajo predvsem spremembe v pravni zakonodaji, ki jih želijo sproti spremljati in poznati. Posamezniki s sidrom izziva menijo, da je formalna izobrazba sicer pomembna, ni pa dovolj za uspeh v poklicu. Največjo potrebo po novem znanju vidijo ob novih izzivih, ob spremembi delovnega mesta ali celo poklica in tudi ob prvem vstopu v svet dela. Posamezniki s

sidrom življenjskega stila pa menijo, da jim je formalna izobrazba le delno pomagala do izpolnitve delovnokariernih ciljev, predvsem sta jim pomagali njihova življenjska usmerjenost in osebna želja po določeni vrsti dela. Zanimivo je, da je iz odgovorov moč razbrati, da so imeli največje potrebe po znanju ob različnih osebnih življenjskih krizah, takrat pridobljeno znanje pa so lahko prenesli tudi v delovno okolje. Vsi anketiranci so navajali, da se še vedno **učijo pri delu**, zanimiva pa je bila njihova različna formulacija odgovorov. Posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom, sidrom samostojnosti in neodvisnosti ter sidrom varnosti in stabilnosti so navajali povsem konkretna področja trenutnega učenja na podlagi strukturiranih oblik izobraževanja in usposabljanja ter kot svoj največji učni projekt označili pridobitev formalnega potrdila o opravljenem tečaju, končanem šolanju ... Posamezniki z menedžerskim sidrom, sidrom izziva ter sidrom podjetniške ustvarjalnosti pa so poročali o učnih projektih, povezanih z delom, pri čemer so navajali veliko razpršenost vsebin ter načinov učenja, od tega, da se učijo od prijateljev in znancev, do strukturiranih oblik izobraževanja in učenja na podlagi strokovne literature, samoučenja, učenja na daljavo ... Navajali so celo, da namerno iščejo projekte, da bi se lahko še kaj naučili, in da jim uspešen zaključek takšnega projekta pomeni tudi največji učni projekt sploh. Posamezniki s sidrom predanosti ter sidrom življenjskega stila so izjavljali, da se učijo vsak dan predvsem s samoraziskovanjem, samoučenjem, s poskusi in napakami, recimo na področju uporabe informacijske tehnologije. Navajali so tudi velik pomen neposredne izmenjave izkušenj. Kot najuspešnejše učne projekte so videli prenos samostojno pridobljenega znanja v prakso.

Prihodnost je vedno nevhvaležno napovedovati, vendar se posamezniki z različnimi kariernimi sidri pri odgovorih na vprašanja o tem, kako vidijo svojo karierno pot v naslednjih 10

letih in kakšne izobraževalne načrte imajo za naprej, razlikujejo predvsem po tem, koliko daleč si »upajo« pogledati v prihodnost. To bi lahko povezali tudi s trdnostjo in jasnostjo njihove **osebne vizije prihodnosti**.

Posamezniki z menedžerskim sidrom so trdno odločeni, da bodo v prihodnosti vodili kakšno podjetje oziroma pomembne projekte ali celo odprli lastno podjetje, skladno s svojo vizijo pa imajo tudi kratkoročne izobraževalne načrte. Pridobili bodo tisto znanje, ki jim bo omogočilo izpolnitev njihovih kariernih ciljev. Posamezniki s sidrom izziva menijo, da je prihodnost večna neznanka, toda hkrati tudi polna novih priložnosti. Iz odgovorov bi lahko sklepali, da se bodo prepustili življenju, pri čemer trdno verjamejo, da jim bo prineslo ravno takšen izziv, kot ga potrebujejo.

Posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom, sidrom samostojnosti in neodvisnosti ter sidrom varnosti in stabilnosti vidijo svojo karierno pot kot razmeroma stabilno, iz česar pravzaprav odseva velika želja po tem, da ne bi prišlo do sprememb. Ustvarijo si svoje izobraževalne načrte, predvsem za pridobitev višje stopnje formalne izobrazbe, ki jo vidijo kot pomembno za ohranitev trenutnega poklicnega statusa oziroma napredovanje v delovni karieri.

Posamezniki s sidrom življenjskega stila vidijo svojo karierno prihodnost z vidika večjega usklajevanja med poklicnim in družinskim življenjem, izobraževalne načrte pa navezujejo predvsem na pridobivanje znanja za uspešno obvladovanje aktivnosti v prostem času in ohranitev zdravja.

Posamezniki s sidrom predanosti upajo, da bodo lahko še naprej uresničevali svoje osebno poslanstvo, da se bodo lahko na podlagi izobraževanja in usposabljanja še naprej osebno in poklicno razvijali, izobraževali pa se bodo v tisti smeri, ki se jim bo zdela tisti hip potrebna. Glede na vse zbrane podatke iz raziskave, tako rezultatov vprašalnika kot opažanj in sklepov strukturiranega intervju-

ja, lahko potrdimo tudi hipotezo, ki pravi, da lahko organizacije in posamezniki model kariernih sider učinkovito uporabijo za načrtovanje kariere. Še celo več, organizacije ga lahko uporabijo tudi pri operativnem načrtovanju izobraževanja in seveda pri vseh drugih podpornih aktivnostih pri razvijanju posameznike kariere. Glede na to, da je v raziskavi zelo očitno prišlo na dan tudi dejstvo, da se prvi elementi kariernega sidra razvijejo že zelo zgodaj, celo pred vstopom v delovno okolje, pa je poznavanje kariernega sidra lahko v veliko pomoč predvsem posamezniku pri načrtovanju kariere v izogib zmotam oziroma zatekanju k osebnim iluzijam o določenem poklicu.

UGOTOVITVE IN SPOZNANJA LONGITUDIALNE RAZISKAVE O KARIERNIH SIDRIH V SLOVENIJI

V sklepnem delu prispevka bomo torej skušali strniti glavna spoznanja štiri leta trajajoče longitudinalne raziskave, ki je potekala v Sloveniji prvič leta 2000 in smo jo ponovili leta 2004 (Brečko, 2000, 2004).

Karierno sidro vpliva na izbiro poklica in na načrtovanje delovne kariere

Karierno sidro smo opredelili kot tisto, čemur se človek ne bi odrekel, ko bi bil prisiljen izbirati. Opredelitev kariernega sidra že torej sama po sebi vpliva na načrtovanje kariere ne glede na to, ali imamo v mislih zgolj delovno kariero ali gledamo na kariero kot uravnavanje delovne in življenjske poti.

V Sloveniji smo na podlagi vprašalnika ugotovili in potrdili obstoj osmih kariernih sider. Prav tako smo v raziskavi ugotovili povezanost med različnimi kariernimi sidri in poklici. Analiza podatkov nas navaja tudi k sklepu, da obstajajo bolj in manj družbeno zaželeno sidra. Stopnja strinjanja z opisom prevladujočih kariernih sider nam dejansko lahko poka-

že lestvico družbeno najbolj zaželenih vzorcev vedenja oziroma kariernih sider. Tako ni presenetljivo, da je na prvem mestu tehnično-funkcionalno sidro, saj v Sloveniji izjemno cenimo strokovnjake (Brečko, 2001), menedžerska tradicija je razmeroma skromna, saj jo ustvarjamo šele po letu 1991, ko se je Slovenija osamosvojila in sprejela koncept tržnega gospodarstva. Najmanj zaželeno, če upoštevamo lestvico družbeno zaželenih sider, je sidro življenjskega stila. To ne preseneča, saj je to opazno povsod v razvitem svetu, še posebej med generacijo »baby boom«.¹

Statistična analiza raziskovalnih podatkov pokaže, da karierno sidro zelo vpliva tudi na motiv za izbiro prvega poklica. Čeprav se karierno sidro po dosedanjih raziskavah dokončno razvije v prvih desetih letih delovnih izkušenj, se dejavniki kariernega sidra pri posamezniku očitno pojavijo že pred vstopom v delovno okolje. To kar najjasneje simbolizira razporeditev odgovorov glede na glavni motiv za prvi poklic pri vseh kariernih sidrih. Še zlasti izstopajo odgovori posameznikov z menedžerskim sidrom, za katere je zelo pomemben motiv tudi zaslužek. Pri menedžerskem sidru so, kot smo že zapisali, med glavnimi motivi prav zaslužek, formalna moč in visok status. To še dodatno potrjuje vpliv zgodaj razvitega kariernega sidra na motiv oziroma na izbiro prvega poklica. Hkrati pa rezultati govorijo tudi o tem, da se karierno sidro lahko razvije že zelo zgodaj oziroma se očitno razvije že zelo zgodaj, preden posameznik dejansko vstopi v delovno okolje. Navsezadnje imajo skorajda vsi, ki vstopajo v delovno okolje, že delovne izkušnje, ki jih pridobijo bodisi z delom prek študentskega dela bodisi z drugim prostovoljnim ali plačanim delom doma in v tujini. Prve delovne izkušnje v smislu kasnejše zaposlitve si začnejo posamezniki pridobivati že v srednji šoli s priložnostnim počitniškim delom. To vse govori v prid rezultatom, da se dejavniki kariernega sidra razvijejo že mnogo pred vstopom v delovno okolje.

Karierno sidro vpliva na načrtovanje izobraževanja

Z analizo podatkov, pridobljenih z raziskavo, smo ugotovili, da prevladujoče karierno sidro vpliva tudi na to, kako posameznik načrtuje izobraževanje.

Če torej razumemo karierno sidro kot splet motivov, vrednot in sposobnosti, lahko re-

Sanje o tem, kaj bi radi postali, so začetek naše kariere.

čemo, da skušamo te motive, vrednote, sposobnosti in darove udejanjiti ter potrjevati ne le v poklicu, ampak tudi v šolskem okolju, kjer torej pridobivamo znanje in spretnosti za kasnejše opravljanje poklica. Zgodnja izbira poklica se torej začne lahko že zelo zgodaj in je povezana s prvimi sanjami o tem, kaj bi radi postali v življenju, nedvomno pa tudi z identifikacijo s »pomembnimi drugimi« osebami (Brečko, 1994). Iz dobljenih rezultatov namreč lahko razberemo, da se posamezniki z različnimi kariernimi sidri tudi različno identificirajo s pomembnimi drugimi osebami, oziroma identifikacija s pomembnimi drugimi osebami različno vpliva na njihovo izbiro formalne smeri študija. Še zlasti je zanimivo, da se posamezniki s sidrom predanosti, sidrom izziva in sidrom življenjskega stila bolj identificirajo s prijatelji, znanci in sošolci kot s posamezniki z drugimi sidri, prav tako pa opazamo, da se posamezniki s sidrom varnosti in stabilnosti močneje kot drugi identifi-

rajo s starši v smislu iskanja identifikacije s pomembnimi drugimi osebami.

Največ zamenjav smeri formalnega šolanja je pri posameznikih s sidrom podjetniške ustvarjalnosti in sidrom izziva. Glede na splošen opis njihovih motivov in vrednot, ki so gonilo na njihovi življenjski karieri, lahko rečemo, da že zelo zgodaj uresničujejo svoje karierno sidro. Tako posamezniki s sidrom izziva že med formalnim šolanjem iščejo nove in nove izzive, tisti s sidrom podjetniške ustvarjalnosti pa nove priložnosti za ustvarjanje poslov. Na podlagi rezultatov preizkusa, kako karierno sidro statistično pomembno vpliva na menjavo smeri formalnega šolanja, torej lahko rečemo, da prevladujoče karierno sidro vpliva na iskanje (novih) učnih priložnosti že med formalnim šolanjem in da je pri določenih kariernih sidrih torej vpliv družbeno pričakovanih sankcij ali vsaj težav v zvezi z menjavo smeri formalnega šolanja manjši kot pri posameznikih z drugimi sidri.

Vzroki za menjavo smeri študija niso povezani s prevladujočimi kariernimi sidri. To smo tudi pričakovali, prej kaže povezanost iskati med vplivom na odločitev za izbiro formalnega šolanja in vzroki za zamenjavo smeri študija, pri čemer so se tisti, ki se za izbiro formalne smeri študija niso odločili na podlagi lastne zgodnje izbire, kasneje v raziskavi opredelili, da so zamenjali smer zaradi drugih interesov. Takšnih je bilo kar 89 odstotkov. Lahko rečemo, da jih je pri zamenjavi sme-

Raziskava je namreč pokazala, da so se posamezniki v vseh kariernih sidrih največ dodatno izobraževali (poleg formalnega izobraževanja) – do 20 ur na leto. Med njimi je največ (kar 86,7 odstotka) posameznikov s sidrom izziva, najmanj pa posameznikov s sidrom varnosti in stabilnosti (36,4 odstotka). Med tistimi, ki se med formalnim izobraževanjem niso dodatno izobraževali, je bilo največ posameznikov s sidrom samostojnosti in neodvisnosti (38,9 odstotka) in najmanj oziroma nobenega s sidrom izziva. Več kot 60 ur na leto so se dodatno izobraževali posamezniki z menedžerskim sidrom (20,6 odstotka) in posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom (19,1 odstotka). Splošna ugotovitev bi torej bila, da so največ časa dodatnemu izobraževanju med formalnim izobraževanjem namenjali posamezniki s sidrom izziva, tehnično-funkcionalnim sidrom in menedžerskim sidrom.

ri vodilo njihovo karierno sidro oziroma vsaj zgornji elementi njihovega kariernega sidra, pri prvi izbiri formalnega izobraževanja pa so sledili »klicu« pomembnih drugih oseb in ne svojim lastnim motivom, oziroma so njihove lastne motive zasenčili in nadvladali motivi pomembnih drugih oseb. Spremljamo lahko tudi povezave med intenziteto izobraževalnih aktivnosti med formalnim izobraževanjem in posameznim kariernim sidrom, pri čemer imamo v mislih dodatno, torej neobvezno izobraževanje.

Očitno torej je, da dejavniki kariernega sidra že zgodaj vplivajo tudi na obseg in intenziteto pridobivanja dodatnega znanja med formalnim izobraževanjem, saj se je kasneje v raziskavi prav tako potrdilo, da ti posamezniki namenjajo funkcionalnemu in dodatnemu izobraževanju med zaposlitvijo prav tako več časa kot posamezniki z drugimi kariernimi sidri. Večjo izobraževalno aktivnost posameznikov z določenimi kariernimi sidri kažejo tudi zbrani podatki o prostovoljnem delu med rednim izobraževanjem. Največ so se mu posvečali posamezniki, za katere so bili kasneje značilni menedžersko sidro, sidro izziva, sidro podjetniške ustvarjalnosti, sidro življenjskega stila ter sidro samostojnosti in neodvisnosti. Na drugi strani pa je presenetljivo malo anketirancev s tehnično-funkcionalnim sidrom, sidrom varnosti in stabilnosti ter sidrom predanosti pridobivalo izkušnje s tovrstnim delom in načinom pridobivanja izkušenj za načrtovanje kariere.

Med tistimi, ki med formalnim izobraževanjem niso imeli nobenih stikov s tujino, je bilo največ posameznikov s prevladujočim sidrom varnosti in stabilnosti (kar 90,9 odstotka) in najmanj posameznikov s sidrom izziva (20 odstotkov). Med tistimi, ki so se izobraževali v tujini, pa je bilo največ posameznikov s sidrom izziva (33,3 odstotka), sidrom življenjskega stila (20 odstotkov) in menedžerskim sidrom (17,6 odstotka). Če k temu prištejemo še tiste, ki so se izobraževali in pridobivali iz-

kušnje z delom (torej so bili na priložnostnem delu v tujini), ugotovimo, da se je skoraj 29,4 odstotka posameznikov s prevladujočim menedžerskim sidrom tako ali drugače »kalilo« tudi v tujini. Izkušnje z delom, ne da bi se tudi izobraževali, so v tujini večinoma pridobivali posamezniki s prevladujočim kariernim sidrom izziva (33,3 odstotka) in posamezniki s sidrom podjetniške ustvarjalnosti (30 odstotkov). Z obema oblikama pridobivanja znanja (torej z izobraževanjem in delom) v tujini pa se lahko najbolj pohvalijo posamezniki s sidrom podjetniške ustvarjalnosti. Rezultati nas znova prepričujejo, da karierno sidro vpliva na pridobivanje dodatnega znanja in izkušenj tudi v tujem okolju. Očitno so torej posamezniki z omenjenimi sidri bolj »veščiči« oziroma spretnjši pri iskanju učnih priložnosti, oziroma zavedno ali nezavedno težijo k bogatenju znanja in akumulaciji izkušenj bolj kot posamezniki z drugimi sidri. Notranji motivi in vrednote ter talenti torej že v svoji zgodnji obliki določajo tudi intenziteto in lahko rečemo tudi obliko pridobivanja dodatnega znanja in izkušenj. Tako zgodnji dejavniki kariernega sidra vplivajo tudi na odločitve glede delovanja v prostovoljnih društvih ter organizacijah in na intenziteto pridobivanja izkušenj v tujini, bodisi z delom bodisi z izobraževanjem ali kombinacijo obojega.

Posamezniki s sidrom izziva, menedžerskim sidrom, sidrom življenjskega stila, sidrom samostojnosti in neodvisnosti ter sidrom podjetniške ustvarjalnosti praviloma intenzivneje iščejo dodatne učne izkušnje in priložnosti za dopolnitev znanja ter spretnosti kot posamezniki z drugimi sidri in tako pravzaprav izkazujejo intenzivnejše ter zgodnejše aktivnosti pri načrtovanju osebne kariere.

Pri preverjanju statistične pomembnosti vpliva, ki ga je imela možnost za izobraževanje na izbiro prve poklicne organizacije, smo ugotovili, da lahko na podlagi prevladujočega kariernega sidra sklepamo, kakšen bo ta vpliv. Sklenemo lahko, da ima na posameznike s

kariernim sidrom izziva, sidrom podjetniške ustvarjalnosti in tehnično-funkcionalnim sidrom možnost izobraževanja večji vpliv na izbiro organizacije kot na posameznike z drugimi sidri in da torej ti bolj kot drugi dojemajo karierno pot kot izobraževalno ter učno pot. Vsekakor je dejstvo, ki smo ga ugotovili pri preverjanju pomembnosti vpliva možnosti izobraževanja na izbiro prvega poklica, za kadrovske strokovnjake v organizacijah dobrodošla informacija o načinih pridobivanja in

motiviranja novih kadrov, če jim le uspe prej ugotoviti prevladujoče karierno sidro posameznika.

Teorija in praksa nas učita, da imamo v različnih življenjskih obdobjih različne motive za izobraževanje in usposabljanje, zlasti če pri tem zajamemo različna področja usposabljanja in izobraževanja, na primer šolo za starševstvo, šolo zdravega življenja ... Ko smo preverjali motive za funkcionalno poklicno izobraževanje in usposabljanje ter se torej osredotočili na izobraževanje v povezavi z delom ali potrebami poklicnega dela, smo ugotovili, da so ti motivi tesno povezani s prevladujočim kariernim sidrom posameznika. Ne le, da je prevladujoči motiv odvisen od prevladujočega kariernega sidra, tudi hierarhija motivov za funkcionalno izobraževanje in usposabljanje je očitno v tesni povezavi in soodvisnosti s prevladujočim kariernim sidrom.

Iz raziskovalnih podatkov smo lahko naredili hierarhijo dveh najpogostejših motivov glede na posamezno karierno sidro, prikazanih v tabeli 4.

Tudi glede pristopov pri načrtovanju izobraževanja se ljudje med seboj gotovo razlikujemo. Eni pri tem ne potrebujemo nobene pomoči in nasvetov ter se odločamo za izobraževanje popolnoma samostojno. Izobraževanje torej načrtujemo sami. Drugi se bolje počutijo, če se pri tem še s kom posvetujejo. V raziskavi o kariernih sidrih je bilo ugotovljeno, da lahko sledimo pričakovanemu vzorcu načrtovanja izobraževanja glede na prevladujoče karierno sidro, ki ga je posameznik izkazal. Tako posamezniki z menedžerskim sidrom, tehnično-funkcionalnim sidrom, sidrom izziva, sidrom podjetniške ustvarjalnosti in sidrom samostojnosti ter neodvisnosti želijo načrtovanje lastnega izobraževanja vzeti v svoje roke. Posamezniki s sidrom predanosti in sidrom varnosti ter stabilnosti pa cenijo svetovalno pomoč kadrovske službe. Posamezniki s prevladujočim sidrom življenjskega stila svoje izobraževanje načrtujejo skupaj z družino.

Tabela 4: Hierarhija motivov za funkcionalno izobraževanje in usposabljanje glede na prevladujoče karierno sidro

Napredovanje na delovnem mestu		
Karierno sidro 2004	TFS	1. vedeti več
		2. rešitev težav
	MS	1. napredovanje
		2. zaslužiti več
	SSN	1. uspeh pri delu
		2. vedeti več
	SVS	1. pridobitev potrdila
		2. vedeti več
	SPU	1. vedeti več
		2. uspeh pri delu
	SP	1. vedeti več
		2. uspeh pri delu
	SI	1. vedeti več
		2. uspeh pri delu
	SŽS	1. vedeti več
		2. uspeh pri delu

Ta podatek je gotovo pomemben za oblikovanje pristopa k načrtovanju izobraževanja v organizacijah. Kadrovske delavci oziroma odgovorni za izobraževanje v organizacijah bi se morali razlik med posamezniki zavedati in vsakemu vsaj deloma dopustiti, da se vključi v načrtovanje izobraževanja na način, ki mu najbolj ustreza. Le tako bo v izobraževalni proces vstopal tudi motiviran.

Za posamezne odločitve potrebujemo različno veliko časa. Praviloma velja, da bolj kot so odločitve pomembne, več časa potrebujemo zanje. Pri odločitvi za izobraževanje v zadnjem času opažamo vse več trenutnih odločitev oziroma odločitev »tik pred zdajci« (Brečko, 2005a). Zanimivo je spremljati, kako načrtno in skrbno se posamezne referenčne skupine – v našem primeru posamezniki z enakim sidrom – odločajo za izobraževanje in kako se lotevajo načrtovanja izobraževanja tisti, ki se zanj odločajo spontano, da ne rečemo kar stihijsko.

Tudi to so dobrodošli podatki za kadrovske službe pri izdelavi letnih oziroma večletnih izobraževalnih načrtov. Vsekakor pa tudi za izobraževalne organizacije in načrtovanje njihovih trženjskih aktivnosti, seveda s predpostavko, da poznajo karierno sidro njihovih »kupcev«. Karierna sidra očitno vplivajo tudi na obseg interesov za izobraževanje. Posamezniki, ki jih motivira izziv (sidro izziva), intenzivneje iščejo izzive tudi v izo-

braževanju. To se kaže v večji razpršenosti izobraževanja, večjem interesu za izobraževanje in večji motiviranosti za izobraževanje. Življenjski motivi se torej prenašajo tudi na področje motivov za izobraževanje. Tudi posamezniki z menedžerskim sidrom izkazujejo visoko stopnjo interesa za razpršeno izobraževanje. To še dodatno potrjuje dejstvo, da se želijo izogniti »specializaciji«, da torej ne želijo biti ujetniki ozkega segmenta dela, ampak bi radi obdržali čimbolj »generalistično« držo, širili interese in pridobivali znanje na različnih področjih. Posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom pa se želijo specializirati. To se kaže tudi v njihovem motivu za razpršenost izobraževalnih vsebin. Praviloma težijo k manjši razpršenosti izobraževanja, najpogosteje se osredotočijo le na eno izobraževalno področje. Pri sidru varnosti in stabilnosti smo v raziskavi prav tako ugotovili težnjo po izobraževanju na zgolj enem področju.

Opazimo lahko torej pomembne razlike med razpršenostjo izobraževanja in kariernimi sidri. Če torej razumemo načrtovanje kariere kot načrtovanje učne poti, so lahko motivi za večjo razpršenost izobraževanja v marsičem pokazatelj osebne vizije kariere. Kadrovske strokovnjaki v organizaciji bi lahko torej tudi na podlagi interesov za izobraževanje ugotov-

Tudi motivi za izobraževanje so povezani s kariernimi sidri.

Koliko časa vnaprej posamezniki v poslovnih okoljih načrtujejo izobraževanje, je očitno moč povezati tudi s prevladujočim in izkazanim kariernim sidrom posameznika. Posamezniki s kariernim sidrom izziva in sidrom predanosti potrebujejo najmanj časa za odločitev glede izobraževanja in večina izmed njih svojega izobraževanja ne načrtuje vnaprej. Ljudje z menedžerskim sidrom bodisi načrtujejo svoje izobraževanje eno leto vnaprej bodisi ga sploh ne načrtujejo. Šest mesecev vnaprej ga načrtuje večina posameznikov s tehnično-funkcionalnim sidrom in sidrom življenjskega stila. Večina posameznikov s sidrom varnosti in stabilnosti ter sidrom samostojnosti in predanosti načrtuje izobraževanje tri mesece vnaprej. Raziskava o kariernih sidrih in načrtovanju izobraževanja je torej pokazala, da so med posamezniki z različnimi kariernimi sidri razlike, oziroma da posamezniki z enakim kariernim sidrom časovno podobno načrtujejo izobraževanje.

vili »karierne želje« zaposlenih in njihov karierni potencial.

Izobraževanje vpliva na izpolnjevanje kariernih ambicij in napredovanje

Nekako sami po sebi verjamemo, da izobraževanje vpliva tudi na napredovanje in uresničevanje kariernih ambicij. To se je potrdilo tudi v naši raziskavi.

Prav tako sklepamo, da si vsi želijo napredovati. Toda to prepričanje je lahko včasih tudi zmotno. To smo preverili tudi v raziskavi. Vsi ljudje si ne želijo napredovati, sploh pa si morda želijo napredovati drugače, kot pa so dejansko napredovali, oziroma drugače, kot si je to predstavljala organizacija.

Analiza podatkov v naši raziskavi je namreč pokazala, da so posamezniki z menedžerskim sidrom in sidrom podjetniške ustvarjalnosti

največkrat napredovali vertikalno, posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom, sidrom varnosti in stabilnosti, sidrom izziva, sidrom samostojnosti in neodvisnosti ter sidrom predanosti pa so

najpogosteje horizontalno napredovali. Posamezniki s sidrom izziva so enako pogosto napredovali vertikalno in horizontalno. Le v sidru življenjskega stila zasidrani posamezniki najpogosteje navajajo, da sploh niso napredovali v obdobju štirih let, ne vertikalno ne horizontalno. Še posebej je izrazita razlika med menedžerskim in tehnično-funkcionalnim sidrom. Posamezniki z menedžerskim sidrom se hitro premikajo po horizontalni le-

stvici organizacijske strukture navzgor, posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom pa prisegajo na horizontalno napredovanje.

Očitno lahko torej na podlagi identifikacije kariernega sidra tudi predpostavimo napredovanje posameznika v smislu vertikalnega in horizontalnega napredovanja. To spoznanje je vsekakor zanimivo za kadrovske funkcije v organizaciji, ki načrtuje karierne poti in nasledstva. Posameznik lahko na podlagi poznavanja kariernega sidra prav tako še natančneje ugotovi svoje karierne ambicije in načrtuje svojo kariero, tudi v smislu iskanja priložnosti za vertikalno oziroma horizontalno napredovanje.

Kaj pa lahko povzamemo glede osebne želje po napredovanju? Posamezniki z menedžerskim sidrom si praviloma želijo vertikalnega napredovanja, posamezniki s sidrom izziva, tehnično-funkcionalnim sidrom in sidrom življenjskega stila pa praviloma horizontalnega napredovanja. Med posamezniki s sidrom varnosti in stabilnosti, sidrom samostojnosti in neodvisnosti ter sidrom podjetniške ustvarjalnosti pa je večje število tistih, ki niso želeli napredovati pri delu, v življenju pa so kljub temu napredovali.

Osebno željo po nenapredovanju bi vsekakor morali v organizacijah upoštevati, morda celo bolj kot željo po napredovanju, saj je njeno neupoštevanje lahko vzrok neuspešnosti posameznika in s tem tudi zmanjšane uspešnosti organizacije. Rezultati so vsekakor izredno praktično napotilo vsem snovalcem kariere v organizacijah, še zlasti pri usmerjanju v horizontalne in vertikalne kariere ter snovanju horizontalnih in vertikalnih kariernih poti v

Organizacije naj upoštevajo tudi želje po »nenapredovanju«.

Za določene posameznike očitno ni tako zelo nujno, da vidijo svojo razvojno pot oziroma imajo raje varno in stabilno okolje brez horizontalnih in vertikalnih premikov. Čeravno na eni strani to pomeni stagnacijo za posameznika in podjetja, je v vseh organizacijah moč prepoznati kar nekaj delovnih mest s tako imenovano »slepo ulico« kariernih poti; ko torej ni moč več napredovati, lahko torej napredujemo le še proti »centru moči«, to pa pravzaprav ne pomeni napredovanja v klasičnem razvojnem smislu.

organizacijah. Za uspešno upravljanje kariere morata torej obstajati oba vzorca karierne poti, vertikalni in horizontalni. Prav tako pa rezultati povedo, da je ena izmed smeri napredovanja tudi »nenapredovanje«.

Ko smo preverjali, kako obseg in razpršenost izobraževanja vplivata na uresničevanje kariernih ambicij oziroma na napredovanje, smo ugotovili, da največ ur za funkcionalno izobraževanje in usposabljanje v enoletnem obdobju namenjajo posamezniki z menedžerskim sidrom, sledijo tisti s tehnično-funkcionalnim sidrom ter sidrom izziva. Najmanj ur pa v povprečju namenjajo izobraževanju posamezniki s sidrom predanosti ter sidrom varnosti in stabilnosti, pa tudi sidrom življenjskega stila. Če primerjamo smer napredovanja ter obseg dodatnega izobraževanja na leto, ugotovimo pravzaprav enako. V štiriletnem obdobju je vertikalno napredovalo največ posameznikov z menedžerskim sidrom (55,9 odstotka) in sidrom izziva (46,7 odstotka). Visok odstotni delež vertikalnega napredovanja je tudi v zvezi s sidrom podjetniške ustvarjalnosti (40 odstotka). Horizontalno pa so najpogosteje napredovali posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom ter posamezniki s sidrom samostojnosti in neodvisnosti. Če te podatke primerjamo z obsegom izobraževanja, je torej očitno, da so se največ izobraževali prav posamezniki z menedžerskim sidrom, s sidrom izziva, sidrom podjetniške ustvarjalnosti, s tehnično-funkcionalnim sidrom ter sidrom samostojnosti in neodvisnosti, najmanj dodatnega izobraževanja v zaposlitvenem obdobju pa je v zvezi s sidrom življenjskega stila. Posamezniki s tem sidrom v največjem številu navajajo, da v zadnjih štirih letih niso napredovali. Ker smo v obeh primerih ugotovili (pri obsegu ur izobraževanja in napredovanju v povezavi s kariernimi sidri), da je razlika med spremenljivkama statistično pomembna, lahko torej trdimo, da obseg izobraževanja vpliva tudi na možnost napredovanja. Na podlagi obsega izobraževanja pa ne moremo

predvideti smeri napredovanja. Izkazalo se je, da se posamezniki s tehnično-funkcionalnim sidrom izobražujejo več kot tisti z menedžerskim sidrom, čeprav horizontalno pogosteje napredujejo kot posamezniki s prevladujočim menedžerskim sidrom. Napredovanje lahko navsezadnje povežemo z obsegom ur izobraževanja tudi zato, ker smo v raziskavi ugotovili, da se najmanj dodatno izobražujejo posamezniki s sidrom življenjskega sloga, prav tako pa so tudi napredovali v najmanjšem številu. Trdimo torej lahko, da je karierna pot močno povezana z izobraževanjem, obsegom in njegovo razpršenostjo.

USKLAJEVANJE POTREB POSAMEZNIKA IN ORGANIZACIJE V LUČI KARIERNIH SIDER

Posameznikovo načrtovanje kariere smo podrobno raziskovali z osredotočanjem na stopnje v karieri, na to, kako lahko analiziramo gibanje kariere, in na to, kako pojem kariernega sidra osvetljuje predstavo o sebi, ki jo oblikujemo med razvojem kariere. Za posameznika, ki želi prevzeti odgovornost za kariero, čemur pravzaprav ne more več ubežati, je bistveno, da razvije vpogled v svoje karierno sidro, saj lahko na tej podlagi bolje načrtuje kariero in sprejema boljše ter učinkovitejše odločitve v zvezi z njo. (Šele) ko dobimo vpogled v svoje karierno sidro, ga lahko uporabimo tudi za to, da bolje vodimo kariero drugih. Z drugimi besedami povedano: osrednja tema pri razvoju vsake kariere je odkrivanje potreb organizacije in potreb posameznika ter seveda to, kako se potrebe posameznika ujemajo s potrebami organizacije. S tega vidika je načrtovanje kariere izjemno zapleteno področje, ki nemalokrat od vseh nas, torej posameznika in organizacije, zahteva razvite spretnosti in znanje raziskovanja. Ljudje smo namreč unikaten splet osebnostnih karakteristik, vrednot in motivov, ki se močno razlikujejo med se-

boj, njihove potrebe pa se očitno v času tudi spreminjajo. Tudi zato so takšni modeli, kot je model kariernih sider, dobrodošli, saj pomenijo poizkus, da vso različnost uokvirimo v nekaj obvladljivih kategorij. Obenem pa se tudi organizacije razlikujejo med seboj, njihove potrebe se spreminjajo, ker se spreminja okolje, v katerem delujejo. Usklajevanje dveh tako dinamičnih procesov je, milo rečeno, težavno in zahteva nenehno pozornost organizacije in posameznika, predvsem pa dobro poznavanje potreb v danem obdobju.

Kdo naj bo odgovoren za takšno usklajevanje? Očitno mora biti to skupna odgovornost posameznikov, ki ustvarjajo kariero, vodstvenih in vodilnih delavcev v organizaciji, ki usmerjajo kariero zaposlenih in načrtujejo karierno poti posameznih delovnih mest v organizaciji, navsezadnje pa je to tudi odgovornost širše družbe, še posebej šolskega sistema in različnih vladnih agencij, ki želijo vplivati na nadaljnji razvoj družbe ali pa si to pristojnost že lastijo.

Kaj lahko stori posameznik

Prva odgovornost posameznika je, da razišče lastne prioritete in se o tem pogovori s kadrovskim direktorjem v organizaciji. Če ne pozna lastnih potreb in nagnjenosti, njegove kariere ni mogoče konstruktivno usmerjati. Posameznik mora jasno komunicirati z organizacijo in se pametno odločati. Od direktorjev in organizacij je nemogoče pričakovati, da jih bodo dovolj dobro razumeli in da bi v njihovem imenu sprejemali kakovostne odločitve v zvezi s kariero (čeprav tako deluje večina kariernih sistemov). Navsezadnje se mora vsakdo naučiti, kako naj sam usmerja svojo kariero.

Kaj lahko storijo organizacije

Organizacije bi pri vodenju zaposlenih in skrbjo za kariero zaposlenih morale upoštevati nekaj predlogov:

1. Ustvariti prožnejše poti kariere, sisteme za

spodbujanje in nagrajevanje. Takšni sistemi lahko zadovoljijo potrebe najrazličnejših zaposlenih, celo posameznikov, zaposlenih na enakem delovnem mestu.

2. Spodbujati več vpogledov vase in vodenja samega sebe. Vodilni v organizaciji bi morali razčleniti svoje karierno sidro in ga zavestneje uravnavati, tako da bi bili zgled podrejenim. S poznavanjem svojega kariernega sidra bi bili tudi sposobnejši prepoznavati karierna sidra drugih ljudi.

3. Jasno določiti, kaj organizacija potrebuje od posameznika, ki dela kariero. Organizacije bi morale bolje razčleniti specifične značilnosti posameznih delovnih mest, ki naj bi jih imel posameznik z določeno kariero, in jih sporočiti tistim, ki si želijo ustvariti kariero oziroma zasesti določeno delovno mesto. Če tudi se posameznik dobro pozna, torej dosega visoko stopnjo samouvida, vendar nima dovolj podatkov o tem, kakšne naloge bo moral opravljati na določenem delovnem mestu, se ne more pametno odločiti. Če želi organizacija postaviti posameznike z ustreznimi sposobnostmi na ustrezno mesto, mora jasneje izraziti, kaj potrebuje, in sicer z boljšim načrtovanjem delovnih mest oziroma, bolje rečeno, organizacijskih vlog.

4. Določiti vse možne karierne poti v organizaciji. Praviloma bi morale vsako delovno mesto imeti predvideno karierno pot, še posebej je pomembno, da ima vsak posameznik v organizaciji predvideno karierno pot. To namreč deluje razvojno na posameznika in organizacijo. Navsezadnje pa načrtovanje kariernih poti v organizaciji pomeni tudi zahtevo po načrtovanju nasledstev in tako sistem načrtovanja kariere zajame vse zaposlene v organizaciji.

Kaj lahko storijo druge ustanove in družba

Če smo prej pri načrtovanju kariere kot osrednjo točko poudarili usklajevanje potreb in interesov med posameznikom in organizacijo,

je neizogibno tudi dejstvo, da do zaželenega ujemanja med posameznikom in organizacijo včasih ne pride. Bodisi ker sposobnosti posameznika ne ustrezajo povpraševanju podjetja bodisi da ima organizacija presežek zaposlenih ali pa se posameznik v določeni organizaciji ne počuti dobro.

Najpogostejša ali pa najmnožičnejša manifestacija takšnega neujemanja interesov se zgodi v obdobjih pogostejšega odpuščanja zaposlenih, ko jih zaradi sprememb v tehnologiji veliko postane »neuporabnih«. Mnoge organizacije tedaj uvajajo programe preusposabljanja in naredijo sheme prerazporeditev v organizacijah, da bi čimbolj omejile negativne učinke. Toda pogosto se zgodi, da nekaterih ni mogoče naučiti vseh novosti in jih torej ni mogoče hitro preusposobiti. Tedaj se morajo vključiti tudi širša družba, ustanove, ki jih podpirajo, bodisi vlada bodisi različna gospodarska združenja, poskrbeti je treba za varnostno mrežo ali tranzicijsko rezervo, ki omogoči tem posameznikom, da se na novo izobrazijo in izučijo. Še zlasti pri tem bi kazalo upoštevati spoznanja o kariernih sidrih, saj bi na tej podlagi posameznikom lahko pomagali znova izostriti žarišče kariere in tako pospešiti pridobivanje novih spretnosti za delo in ponovno zaposlitev. Tehnologije se vse hitreje spreminjajo, zato bo vloga širše družbe in ustanov za premostitev sprememb v karieri vse pomembnejša. Jasno se je namreč pokazalo, da bo delovno učinkovitost in konkurenčnost organizacij moč povečati le še s človeškim kapitalom. Ali drugače rečeno, le zadovoljni posamezniki bodo v organizaciji lahko prispevali dodano vrednost. To pa bo

mogoče le, če bodo vsi trije partnerji pri načrtovanju kariere – organizacija, posameznik in druge ustanove – sodelovali pri izboljševanju tega tako pomembnega usklajevalnega procesa in to ves čas kariere ter torej ustvarili potreben dialog. To je vsekakor velik izziv za prihodnost.

ZAKLJUČEK

Dosedanje raziskave v ZDA (Shein, 1985) in Sloveniji (Brečko, 2004) so pokazale, da lahko večino posameznikov opišemo z značilnostmi osmih kariernih sider. Ta sidra je moč prepoznati v najrazličnejših poklicih in veljajo enako dobro za zdravnike, pravnike, učitelje, častnike v vojski, svetovalce, policijske uslužbence in delavce v proizvodnji. Tudi neplačane poklice, kot sta poklic gospodinje in posameznik, ki se ukvarja s prostovoljnim delom ..., je mogoče opazovati v luči različnih kariernih sider.

Moč in ustvarjalnost se recimo zdita univerzalni potrebi in se v različnih sidrih skupinah različno izražata. Tehnično-funkcionalen posameznik izraža moč z velikim znanjem in spretnostmi, podjetnik z ustvarjanjem organizacije, generalni direktor s položajem, ki mu zagotavlja družbeni ugled, vpliv in sredstva, posameznik, usmerjen v predano *služenje*, z moralnim prepričevanjem itd. Podobno se lahko tudi ustvarjalnost izrazi v vsaki od kategorij sider na poseben način.

Ko razmišljamo o kariernih sidrih, je treba poudariti, da je vsak posameznik unikatno bitje, ki ima vzorec talentov, motivov in vrednot, ki se morda ne ujemajo popolnoma z navede-

Ali si resnično želimo uspešne organizacije? To bo mogoče le, če bodo v njej delali uspešni in zadovoljni posamezniki. Veliko posameznikov spozna, da delo, ki ga opravljajo, ne zadovoljuje njihove potrebe oziroma jih ne izpolnjuje. S tem izgubita oba, organizacija in posameznik oziroma vsa družba. Razlog za uspešnost oziroma neuspešnost organizacij in posameznikov moramo torej iskati v preskromnem poznavanju sebe, svojih kariernih ambicij, vrednot, motivov in sposobnosti.

nimi kategorijami kariernih sider. Tipologija kariernih sider nam v tej luči pomaga odkrivati celovito človekovo osebnost, posamezniku pa dognati, kaj je tisto, čemur se ne bi odrekel, če bi bil prisiljen izbirati, kaj je torej res njegova notranja izbira. Raziskava o kariernih sidrih je bila izvedena v Sloveniji, rezultate in izsledke kot osrednji del doktorske disertacije pa predstavljam v nadaljevanju po predstavitvi metodološkega pristopa.

Posameznik vse bolj postaja odgovoren za razvoj lastne kariere, kar ga zavezuje k temu,

Posameznik vse bolj prevzema odgovornost za svojo kariero.

da prepozna in ozavešči svoje prednosti, pomanjkljivosti, sposobnosti, talente in navsezadnje tudi vrednote ter osebna prepričanja, ki ga vodijo v življenju. Prav tako si mora priznati svoje pomanjkljivosti.

Sistematičen model kariernih

sider, ki smo ga predstavili v treh zaporednih prispevkih, bo lahko prva usmeritev za spoznavanje samega sebe in vrste dela, ki bi ga glede na svoje kompetence lahko opravljali najbolje. Iz dosedanjih raziskav o kariernih sidrih (Shein, 1978; Brečko, 2005) lahko povzamemo in potrdimo, da je osem osnovnih kariernih sider, ki izvirajo iz človekove samopredstave, ki jo mora potrditi tudi zunanje okolje, razmeroma stabilen vzorec v življenju, ki usmerja človekovo karierno pot in vpliva na vse odločitve, povezane s kariero. Povezanost med posameznimi poklici in kariernimi sidri pa nam pove tudi to, da vsak poklic razvije svoj sistem vrednot, prepričanj in motivov, ceni drugačne sposobnosti ..., ki ljudi pritegnejo ali pa odbijejo. Odbijejo jih takrat, ko se ne skladajo z njihovim sistemom vrednot, motivov in sposobnosti.

Tudi samo načrtovanje izobraževanja kot osnova bolj sistematičnega načrtovanja kariere se močno povezuje s kariernimi sidri. Skupne značilnosti lahko ugotovimo tako v zvezi s časom, ki ga namenijo izobraževanju, kot tudi z načini, viri in pogostostjo izo-

braževanja. Sam koncept kariernih sider in rezultati raziskave predstavljajo pomembna izhodišča in okvir za razvoj učinkovitejših modelov za načrtovanje kariere. Predstavljeni model načrtovanja kariere je dobrodošel za posameznika, ki prevzema popolno odgovornost za razvoj lastne kariere, in tudi sredstvo ter pripomoček delovnim organizacijam, ki že pospešeno sprejemajo koncept celovite osebnosti pri načrtovanju kariere, so torej pripravljene upoštevati posameznikove vrednote in prepričanja ter želje pri načrtovanju karierni poti. Navsezadnje pa lahko model služi tudi poklicnim svetovalcem ter mentorjem pri svetovanju karierni poti posamezniku ter strokovnim in poklicnim svetovalcem na področju oblikovanja in razvoja kariere ter kariernih sistemov v organizaciji.

LITERATURA

- Bischoff, L. L. (1969). *Adult Psychology*. New York: Harper and Row.
- Brečko, D. (1997). Prihodnost ustvarjamo ljudje. *Andragoška spoznanja*, št. 3, str. 1.
- Brečko, D. (1998). Kako se odrasli spreminjamo. *Radovljica: Didakta*.
- Brečko, D. (2000). Karierna sidra v Sloveniji. *Raziskava*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Brečko, D. (2001). Ali načrtujete svojo kariero? 4. HRM konferenca: Čatež.
- Brečko, D. (2002). Zapisi pogovorov o načrtovanju kariere. Ljubljana.
- Brečko, D. (2002a). Načrtovanje in razvoj nasledstev v zavarovalnici Triglav, OE Murska Sobota. *Projektna naloga*. Ljubljana.
- Brečko, D. (2004). Karierna sidra in načrtovanje izobraževanja. *Raziskava*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological issues* 1, str. 1–171.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Systems.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., Herma, J. L. (1951). *Occupational Choice: An approach to general theory*. New York: Columbia University Press.
- Kožuh, B. (2003). *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Krajnc, A. (1985). *Oseben pristop v samostojnem učenju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Krajnc, A. (1995). Kdo naj odloča o tem, česa naj se

ljudje učijo? Andragoška spoznanja, št. 1, str. 17–21.

Krajnc, A. (1996). Kakšno znanje potrebuje sodobni človek. Andragoška spoznanja, št. 3, str. 5–10.

Krajnc, A. (1997). Kako živimo zadnjih trideset let življenja. Rast, 1–2, str. 47–48.

Leibowitz, Z., in Schlossberg, N. (1982). »Critical Career Transitions: A Model for Designing Career Services.« Training and Development Journal, februar, str. 13–19.

Leibowitz, Z., Farren, C., in Kaye, B. (1983). Will Your Organization Be Doing Career Development in the Year 2000? Training and Development Journal, str. 14–20.

Leibowitz, Z., Farren, C., in Kaye, B. (1990). Designing Career Development System. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Leibowitz, Z., in Hirsh, S. (ur.) (1984). Career Development: Current Perspectives. Washington, D. C.: ASTD Press.

Leibowitz, Z., Schlossberg, N. K., Shore, J. E. (1991). Stopping the Revolving Door. Training and Development Journal, februar, str. 43–50.

Lipičnik, B. (1998). Ravnanje z ljudmi pri delu. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Mayer, J. (1991). Kako iz krize dela do zaposlitve. VI. Študijski dnevi kadrovskega delavstva Slovenije, Portorož.

McGarrell, E. J. (1983). An Orientation System that Builds Productivity Personnel, 60, št. 6, str. 32–41.

McLagan, P. A. (1989). Models for HRD Practice. Training and Development, 43, št. 9, str. 49–59.

Muršak, J. (2002). Poklicna socializacija, pojem in temeljne značilnosti. V Medveš, Z., in Muršak, J., Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport – Urad RS za šolstvo.

Schein, E. H. (1971). The Individual, the Organization, and the Career: A Conceptual Scheme. Journal of Applied Behavioral Science, št. 7, str. 401–426.

Schein, E. H. (1978). Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Swanson, R. A., Holton, E. F. (1997). Human Resource Development Handbook: Linking Research and Practice. San Francisco: Berrett-Koehler.

Toffler, A. (1975). Šok budućnosti. Rijeka: Otokar Kerševani.

Troll, L. E. (1975). Early and Middle Adulthood. Monterey, Kalifornija: Brooks/Cole.

Van Maanen, J. (1973). Observation of the Making of Policemen. Human Organization, št. 4, str. 407–418.

Wachter, M. (2000). Druga kariera. Dnevi strokovnega izpopolnjevanja tajnic, Portorož. Seminarsko gradivo. GV Izobraževanje.

Walker, J. W. (1973). Individual Career Planning. Business Horizons, februar, str. 69.

Zunker, V. G. (1998). Career Counseling, Applied Concepts of life planning. Grove, Kalifornija: Brooks/Cole Publishing Company.

¹ Generacija »baby boom« oziroma generacija »otroci blaginje« vključuje tiste posameznike, ki so po 2. svetovni vojni (oziroma še vsaj 20 let po koncu druge svetovne vojne) začeli graditi svet na novo. Zanje praviloma velja, da so verjeli, da lahko z delom dosežejo vse in ustvarijo »svet po svoji meri«. Večina posameznikov, ki pripadajo tej generaciji, prisega na materialne dobrine, prav tako pa je (bila) zelo obremenjena z delom tudi zunaj poklicnega časa. Po službi so si namreč gradili hiše in si še z drugim delom skušali izboljšati materialni položaj. Večinoma so si vzeli malo časa za vzgojo otrok oziroma manj, kot je to pripravljena narediti generacija »x« – njihovi potomci (Brečko, 2001).

Matej Torkar,
univ. dipl.
psih.,
specialist
zakonske in
družinske
terapije

UČNI IZZIVI STARŠEVSTVA

Ujemanje v zakonu in odločanje za starševstvo

POVZETEK

Avtor predstavi raziskavo, ki jo je opravil v skupini za usposabljanje za starševstvo »Najina pot«. Avtorja je zanimalo, ali obstaja povezava med kvaliteto zakona in odločanjem za starševstvo ter kako se ujemanje v zakonu spreminja s prihodom novih otrok. Na podlagi dobljenih rezultatov sklepa, da v omenjeni skupini parov obstaja ta povezava, vendar je z večanjem števila otrok vedno šibkejša. Avtor razlaga, da obstajajo razlike med pari, ki uspejo integrirati starševstvo v svoj partnerski odnos in jih prihod otroka posebej ne ogrozi, ter drugimi, ki ta izziv težje sprejmejo, saj v temelju zamaje njihov partnerski odnos.

Ključne besede: ujemanje v zakonu, zadovoljstvo v zakonu, starševstvo, partnerstvo, otroci

V raziskavi sem skušal ugotoviti, ali obstaja povezava med kvaliteto zakonskega odnosa in številom otrok (odločanjem za starševstvo) v skupinah »Najina pot«. Ali se pari, ki ocenjujejo svoj zakon kot kvalitetnejši, odločajo za večje število otrok? Zanimalo me je tudi, kako se spreminja zadovoljstvo v zakonu z večjim številom otrok.

METODOLOŠKI PRISTOP

Udeleženci

V raziskavi je bilo udeleženih 17 poročenih parov zakonskih skupin »Najina pot«, skupaj 34 udeležencev. Pari so imeli od nič do štiri otroke po naslednjem razporedu:

Brez otrok	1 par
Enega otroka	3 pari
Dva otroke	7 parov
Tri otroke	3 pari
Štiri otroke	3 pari

Vprašalnik

Za namen raziskave je bil uporabljen vprašalnik Dyadic Adjustment Scale (Spanier G. B., 1976), ki je namenjen ocenjevanju kakovosti zakonskega odnosa in podobnih diadnih odnosov (prav tam). Kot pove že sam naslov, gre za ugotavljanje medsebojne prilagoditve. Vprašalnik je sestavljen iz štirih empirično potrjenih področij:

- diadično zadovoljstvo,
- diadični konsenz,
- diadična kohezija in
- izražanje čustev.

DAS se osredotoča na merjenje v določeni točki na kontinuumu medsebojnega ujemanja. Po navedbah avtorjev je omenjeni vprašalnik primeren tako za samoizpolnjevanje kot tudi za intervjuje. Lestvica omogoča tudi uporabo po posameznih področjih, pri čemer po navedbah avtorjev ne izgljamo na

zanesljivosti. Lestvica ima teoretičen razpon od 0 do 150 točk. V raziskavi je bila uporabljena v slovenščino prevedena verzija lestvice DAS. Poleg lestvice DAS so bila dodana še vprašanja o spolu, starosti, zakonskem statusu, času skupne hoje, času v zakonu, številu otrok, lestvica zadovoljstva v posameznih obdobjih (glej prilogo) ter vprašanje odprtega tipa o najpozitivnejšem obdobju v zakonu ter o najtežjem obdobju v zakonu.

Postopek

Vprašalnik je bil poslan na naslove 40 parov zakonskih skupin »Najina pot«. Vrnjenih je bilo 34 izpolnjenih vprašalnikov (17 parov).

USPOSABLJANJE ZA STARŠEVSTVO V SKUPINAH »NAJINA POT«

Program skupin »Najina pot« je namenjen zakoncem, ki želijo bogatiti in utrjevati svoj zakon. Pari so v času pred vključitvijo opravili tudi enoleten program šole za zakon, kjer so se usposabljali v izkustveni skupini, namenjeni pripravi na izzive partnerstva in starševstva. Delo v skupinah »Najina pot« temelji na pogovorih, ki jih imajo pari na naslednjih področjih: najini začetki, odnos do staršev sorodnikov, odnos moški-ženska, odnos mož-žena, jaz-ti, osebna rast, reševanje nesporazumov, najin zakon in družina, prosti čas, najin vsakdan, veselje, pristrčnost, sproščenost, svet okoli naju, pogovor sporazumevanje, ljubezensko-spolno življenje, splošno počutje, ideali, želje, načrti, pričakovanja, minevanje mesecev, let, vzgoja otrok, duhovna rast.

ODLOČITEV ZA STARŠEVSTVO

Mati tudi v današnji družbi ostaja primarni skrbnik in vzgojitelj otroka.

V nadaljevanju bomo najprej pregledali nekaj povzetkov novejših dognanj o doživljanju materinstva in očetovstva. Stern (1998) je po-

V moderni družbi se korenito spreminja vloga očeta, saj se od njega danes pogosto že pričakuje, da bo s svojo ženo delil nego in skrb za otroka. K temu so pripomogli trije glavni trendi sodobnega življenja: 1) ekonomska realnost zahteva, da sta oba starša polno zaposlena; 2) ideologija enakopravnosti, ki jo je spodbudilo feministično gibanje; 3) oslABLJENA vloga razširjene družine in tako oče vstopa v vloge, ki so jih nekdanj lahko zapolnili stari starši, tete, strici (Stern, 1998).

drobneje razdelal psihološko rojstvo matere in s tem ubesedil doživljanja žene, ko postaja mati. Prav ta doživljanja so ključnega pomena pri razumevanju žene v tem obdobju njenega življenja. Mati in oče sta sama vsak v svojem iskanju materinstva oz. očetovstva, saj kot navaja Erzarjeva »starševstvo zahteva od očeta in matere, da vsak posebej v sebi odkrije potencial za starševstvo« (Erzar, 2003). Nič ju ne bo moglo prepričati, da sta dobra in kompetentna starša, če ne bosta dala tega priznanja sebi in drug drugemu. Vsak sam, pa vendar skupaj. Obdobje, ki sledi rojstvu otroka, je zelo pomembno. Način, kako se moški vključi kot oče svojemu otroku in kot mož svoji ženi, je vzporeden s tem, kako bo njegova žena videla njega kot moža in kot partnerja v prihodnjih letih (Stern, 1998). Tobinova (1998) je podrobneje razdelala dileme, ki jih imajo žene, ko se prvič odločajo za materinstvo: vprašanja ženskosti in materinstva, strah pred spremembo in izgubo kontrole svojega telesa, strah pred izgubo partnerskega odnosa, pred odvisnostjo.

V sebi je treba odkriti potencial za starševstvo.

MATERINSTVO

Winnicott govori o 'dovolj dobri materi', o materi, ki je v stiku s svojimi čutenji in se popolnoma preda otroku v prvih mesecih njegovega življenja, nato pa razume in sprejme otrokovo naraščajočo potrebo po samostojnosti in svobodi, tako da se lahko otrok postopo-



ma sooča z lastno odvisnostjo od okolja in v sebi razvije subjektivnost in stik z realnostjo (Winnicott, 1987). Tobinova na podlagi svojih terapevtskih izkušenj in srečevanj z ženami (1998) ugotavlja, da danes ni več neobičajno, da mati vzdihuje po prostem času, večji

samostojnosti, po obdobju, ko še ni bila mati, polna občutij ujetosti, jeze do malega odvisnega bitja, skratka, izraža nezadovoljstvo v svoji materinski vlogi. Ta občutja so polna nostalgije po starem 'jazu' in polna krivde. Če želi zaživeti

kot mati, mora žena reorganizirati svoje življenje, ponotranjiti zunanje spremembe. Stern (1998) govori o psihološkem rojstvu matere, ki se ne poraja v določenem dramatičnem trenutku, npr. ob rojstvu, prvem joku, prvem pogledu ali prvem dotiku matere, ampak se razvija postopno v mesecih po rojstvu otroka. S pričetkom materinstva mora mati preveriti

skrite koticke svoje osebnosti – pogledati načine, kako tvori odnos in se vprašati, kakšne vrste osebnost je. Način ravnanja z otrokom (npr. igra z otrokom pri starosti pol leta) neposredno odraža, koliko veselja in sproščenosti ter koliko umirjenosti pričakuje in dopusti, ko je z drugo osebo. Lahko se pojavi veliko stvari, o katerih se mora, sedaj ko je mati, vprašati, jih še enkrat premisliti ali celo spremeniti. Stern govori o globoki, osebni preobrazbi mlade matere, ki spremeni njeno občutenje sebe.

»Ko mati dobi otroka, to na najbolj presenetljiv način vpliva na vse odnose, ki jih vzpostavlja, in spremeni njeno vlogo v zgodovini družine. Mati spremeni svoje preference in svojo lestvico vrednot (Stern, 1998, str. 5).«

Tranzicija ženske v mater vključuje spremembe: iz biti hčerka v biti mama, postati del večje skupnosti mater, videti svojega moža kot očeta, oblikovati trikotnik mati-oče-otrok in tankočutneje zaznavati gibanje, glasove,

Občutek ujetosti, nemoči, jeze ... so sestavni del »odraščajoče« matere.

vonjave. Temu se pridruži še tehtanje med družino in kariero ter spremenjena vloga v izvorni družini (Stern, prav tam).

V prvem letu otrokovega življenja vsaka mati tehta, koliko odnosa s svojo materjo želi ponoviti ali zavreči v odnosu do svojega otroka. Bolj ko mlada mati razume odnos s svojo materjo in ga izrazi, manj je verjetno, da bo ta odnos samodejno ponovila s svojim otrokom. Ni toliko pomembno, da spremeni svoj odnos z materjo, pomembneje je, da ga razume na drug način. Mati, ki lahko rekonstruira zgodbo odnosa s svojo materjo z odprtostjo in z distance, se lahko v prejšnji meri osvobodi spon preteklosti (Stern, 1998; Tobin, 1998). Mati želi najti svojo pot v materinstvo. Pri tem je zelo negotova, zato (zavedno ali nezavedno) išče psihološko podporo za svoje materinstvo; srečuje se z drugimi materami in jih opazuje, kako ravnajo. Prvo leto po rojstvu otroka je bolj vključena (zavedno ali nezavedno) v odnos s svojo materjo in z drugimi ženami, ki imajo izkušnjo materinstva, manj pa z možem. Mati, ki si zgradi t. i. podporno mrežo z drugimi materami, je veliko samozavestnejša v svojem materinstvu. Tudi če mož nudi zadovoljivo čustveno podporo, on ne more nuditi prave potrditve v njenem materinstvu, ker nima izkušnje primarnega skrbnika (Stern, 1998). Ni pa raziskav, ki bi govorile, kako se mož ob tem počuti. Žena mora vzpostaviti novo ravnotežje v odnosu do moža, ki je bilo z otrokovim rojstvom in obdobjem materine preokupacije porušeno. Mlada mati mora najti načine, kako bo prilagodila, asimilirala svojo materinsko identiteto v svoj zakon.

OČETOVSTVO

Vloga očeta se je v zadnjih desetletjih precej spremenila. Predvsem razvoj družbe in zaposlitev mater je v času po drugi svetovni vojni pripeljal do tega, da so se ženske v vse večjem številu zaposlovale in očetje niso bili

Tudi nekatere novejšje raziskave (Salmela-Aro, Nurmi, Saisto in Halmesmäki, 2000) potrjujejo dejstvo, da je za očete pri rojstvu (in odločitvi za) otroka še vedno v ospredju predvsem usmerjenost v instrumentalne cilje (ekonomski cilji in cilji, usmerjeni v dosežke), manj pa v cilje, usmerjene na področje vzgoje. Kljub vsemu pa je aktivna udeležba moških pri pripravi in vzgoji otroka pozitivno vplivala ne samo na moške same, ampak tudi na odnose med partnerjema (prav tam). Tudi novejšje, v Sloveniji opravljene raziskave kažejo na spremembo v ravnanju moških. Tisti, ki se odločajo za očetovski dopust po rojstvu otroka, se zanj odločajo zaradi lastnega emocionalnega osebnostnega razvoja in ne toliko zaradi enakopravnosti ali drugih motivov (Ule, 2003).

več edini, ki so ekonomsko skrbeli za družino (Ule, 2003). Tako so lahko več časa namenili svojim otrokom in postali aktivnejši očetje (Morman in Floyd, 2002). Tudi nekatere raziskave kažejo, da so očetje, ki so bili dejavnejši pri vzgoji svojih sinov, pomagali tem pri razvoju v odraslost. Ti sinovi so bili manj agresivni, manj tekmovalni in bolj čustveno izrazni ter empatični (Brody, 1996). Za očete je prevzemanje vloge starša, še posebej v odnosu z otroki istega spola, še težje, saj so pod vplivom tradicije, ki moškim odreka pravico do močnega izražanja čustev. Pomanjkanje čustvenih vezi med očeti in sinovi naj bi bilo predvsem zaradi zahtev spolne vloge, ki omejuje emocionalnost med moškimi (Morman in Floyd, 2002).

Moški je ob nosečnosti in rojstvu otroka pod vplivom dveh kontradiktornih teženj. Na eni strani ga vleče v to, da bi se identificiral z žensko in postal aktiven kot oče, na drugi strani pa ravno zaradi svoje odrinjenosti (drugičnosti) išče izhode drugje, v zagotavljanju ekonomskih pogojev idr. Za mamo je namreč samoumevno, da se posveča otroku, ker ga je devet mesecev nosila pod srcem in je tudi odvisen od nje (dojenje), oče pa mora znotraj tega najti svoje mesto, ki pa bo povsem njegovo in ne bo nadomeščalo mame (Kompan-Erzar, 2003).

Stern (1998) pravi, da ob tem, ko se v materi oblikuje nova identiteta, tudi oče konstruira svojo 'očetovsko identiteto', vendar ta ni veliko raziskana. Govori o tradicionalnem očetu (ki pretežno skrbi za otroka prepušča materi, sam skrbi za fizično varnost družine, obrne se v zunanji svet, kjer je bolj gotov) in o enakopravnem očetu (ki se enakopravno vključi v skrb za otroka).

Tradicionalni oče opazuje preobrazbo svoje žene v mater z mešanimi občutki: občutki

Kje lahko možje iščejo vzor za enakopravnega očeta?

zmede, ljubosumja, zanimanja in z občutkom nepotrebniosti, ker lahko le opazuje odnos mati-otrok (Stern, 1998). Ker je manj vključen v vsakdanjo skrb za otroka in se ima le za

pomožnega skrbnika otroka, se njegova preobrazba iz biti sin v biti oče lahko v polnosti zgodi šele pri otrokovi starosti dveh let in več. Takrat nastopi ne toliko kot skrbnik svojemu otroku, ampak bolj kot učitelj in oseba, ki poskrbi za sprostitvev in smeh. Možje, ki so intelektualno dojeli spremembo v starševski vlogi, svoji ženi dajejo psihološko podporo s tem, da ji kažejo svojo ljubezen in zanimanje. Ne vključujejo pa se v obliki spodbujanja, vrednotenja in svetovanja na temo starševstvo.

Enakopravni oče ve, kaj pomeni biti dejansko vključen v skrb za otroka, kar ga naredi za boljšega očeta, kot bi sicer bil. Enakopravnega očeta ni lahko definirati, saj se socialno okolje tako hitro spreminja, da ne moremo govoriti o tipičnem enakopravnem očetu. Gotovo pa je, da tudi očetje, ki se enakopravneje vključijo v skrb za otroka, ne morejo zadovoljiti vseh potreb in pričakovanj svojih žena, običajno nimajo vzora za to vlogo v svojem očetu in so zato v svoji vlogi precej negotovi in ranljivi.

STARŠEVSTVO

Starševstvo in pozitivne izkušnje z njim niso odvisne samo od individualnih zmogljivosti

posameznikov, ki se za starševstvo odločata, ampak tudi od kombinacije ostalih dejavnikov, med katerimi je med najpomembnejšimi prav socialno okolje, iz katerega izhajata starša. V tem okolju pa je prav najpomembnejše partnerstvo med staršema (Clulow, 1991). Raziskave ugotavljajo tudi pozitivno zvezo med kvaliteto zakonskega odnosa in varno navezanostjo med staršema in njunimi pozitivni nagnjenji do starševstva (Goldberg & Easterbrooks, 1984; po Clulow, 1991). Prav stiska, ki jo prinese novorojeni otrok, je tista, ki vzpodbudi starša, da v sebi najdeta potencial za prevzem te vloge (Gostečnik, 1999; Kompan-Erzar, 2003).

Ugotavljajo tudi, da dinamika zakonskega odnosa vpliva na nekatere vidike zgodnjega starševstva, čeprav je potrebno upoštevati metodološke omejitve pri merjenju kvalitete zakona in starševstva. Seveda pa se lahko ta pozitivna zveza med zakonskim odnosom in starševsko vlogo spremeni s staranjem otrok ali s prihodom novih (Goldberg in Easterbrooks, 1984). Zato je zelo težko sklepati na to, kaj pomeni odločitev za otroka in kaj otrok prinese v zakon ter družino. Prihod otroka v družino lahko pomeni nekaj težko pričakovane in je to za oba starša vesel dogodek, ki ju še bolj poveže tudi v njunem zakonskem odnosu. Lahko pa seveda v izjemnih primerih otrok pomeni vsiljivca, ki preprečuje novima staršema, da bi še naprej uživala v kvalitetnem odnosu.

Po raziskavah je poleg obdobja adolescence prav obdobje rojevanja in vzgoje malih otrok ključno v odnosu med partnerjema. Otroci so tisti, ki testirajo starša, ali sta sposobna prilagoditve na spremembo, ki jo vnesejo s svojim prihodom.

Njuna naloga pa je, da naslovita ta medosebna čutenja in konflikte, povezane z ločevanjem in približevanjem, avtonomijo in kontrolo. Tako kvaliteta odnosa med zakoncema pomembno vpliva na zmogljivost posameznika, da bo funkcioniral tudi kot starš (Clulow, 1991).

Otrok z vsemi zahtevami, ki jih prinaša, s popolno nemočjo in odvisnostjo od drugih predstavlja resen izziv za partnerja, ki morata sedaj svoj čas in skupni čas razdeliti še na nekoga. Clulow (1991) pravi, da se lahko zadovoljstvo v zakonu precej zmanjša, saj se del prostora tega zakona preoblikuje v prostor starševstva. Prav prehod v starševstvo je svojevrsten preizkus za par, do koder so njune meje bližine in distance, zlivanja in diferenciranja. Pomembna je torej njuna fleksibilnost v odnosu: ali ju vsaka sprememba vrže ob tla in se še dolgo nista sposobna pobrati ali pa sta pripravljena na spremembe. Tu se potem ustvari nov prostor za otroka.

Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji (Crohan, 1996), ko pravijo, da se kvaliteta odnosa med partnerjema zmanjša v primerjavi s partnerji, ki so brez otrok. Seveda se z rojstvom otroka in prevzemanjem vloge starša zakonska vloga ne konča. Postavljena je pred nove izzive, saj se mora preoblikovati in najti prostor za novo bitje, hkrati pa ohraniti lastno identiteto (McGoldrick, 1995). In tukaj gre najbrž iskati tisti preostanek energije, ki se prelije iz zakonskega odnosa, vendar se ne izgubi.

Zanimivo razlago ponuja tudi Feldman (1971; po Clulow, 1990). Starši, ki so imeli pred rojstvom otroka bolj »diferenciran« zakon, kar pomeni, da so imeli poleg zakona tudi stvari izven njega in so dopuščali različnost, so lažje sprejeli otroka kot tisti starši, katerih zakon je temeljil na visoki vzajemnosti in skoraj odvisnosti (bolj toge meje). Pri teh je prihod otroka pomenil dosti večje prilagajanje in večje odpore.

Cowans (1985) o zadovoljstvu v zakonu po rojstvu otrok pravi, da zadovoljstvo pride na najnižjo točko približno 18 mesecev po rojstvu otroka, s tem, da pri ženskah pade že takoj po rojstvu, pri moških pa začne vidno upadati po 6 mesecu otrokove starosti. Ključno vprašanje

je torej, kje najti dodatno energijo za zadovoljstvo v zakonu, ki se je zmanjšalo zaradi prihoda otroka (Feldman, 1971, po Clulow, 1991). Knox in Wilson (1978) poročata o tem, da za matere rojstvo drugega otroka pomeni dodaten napor, predvsem na področju skrbi za otroka, vendar pa to po mnenju mater, ki so bile vključene v raziskavo, ne vpliva na njihovo zadovoljstvo v zakonu. Po nekaterih podatkih naj bi se njihovi zakoni po rojstvu drugega otroka izboljšali. Richmondova (2005) v svoji raziskavi ovrže to stališče z ugotovitvijo, da so tisti, ki drugič postanejo starši, manj zadovoljni z udeležbo v skupnih aktivnostih in medsebojno komunikacijo v primerjavi s starši, ki so to postali prvič. Poročali so tudi o nižji ravni medsebojnega ujemanja glede na starše enega otroka. Vendar pa zmanjšanje zadovoljstva v zakonu zaradi prihoda novih otrok ne pomeni tudi samodejne prekinitve zakona. Devinova (1996) ugotavlja, da se kljub povečanju stresa v odnosu zaradi prihoda novih otrok ni potrdilo, da bi se povečalo tudi število ločitev.

Tudi Stern (1998) navaja, da je obdobje, ki sledi rojstvu otroka, zelo pomembno za zadovoljstvo v zakonu. Način, kako se moški vključi kot oče svojemu otroku in kot mož svoji ženi, je vzporeden s tem, kako bo njegovo žena videla njega kot moža in kot partnerja v prihodnjih letih. Če se zakonca uspeta dogovoriti za solidarno porazdelitev odgovornosti, uživata v skupnem delu, usmerjanju otroka in istočasnem poglobljanju njunega odnosa. Če mati ve, da lahko računa na moža v delitvi odgovornosti, ko bo spet v službi, lahko lažje prenese pritisk v prvih mesecih po otrokovem rojstvu. Mnogo žena zato čuti globoko hvaležnost in prijateljstvo do moža, kar še utrdi njun zakon (Stern, 1998).

Novorojeni otrok uči starše upravljanja sprememb.

Ob približni otrokovi starosti 18 mesecev zadovoljstvo v zakonu pade na najnižjo točko.

TABELA 1: Prikaz korelacije med rezultatom na lestvici DAS in številom otrok

		rezultat - DAS	obdobje brez otrok	obdobje z enim otro- kom	obdobje z dvema otrokoma	obdobje s tremi otroki	najbolj pozitivno obdobje	najtežje ob- dobje
rezultat - DAS	Pearson Correlation	1,000	,123	,417*	,315	,194	-,249	-,084
	Sig. (2-tailed)	,	,435	,018	,177	,546	,291	,690
	N	34	34	32	26	12	20	25
obdobje brez otrok	Pearson Correlation	,138	1,000	,319	,067	,151	-,467*	,157
	Sig. (2-tailed)	,435	,	,075	,745	,639	,038	,453
	N	34	34	32	26	12	20	25
obdobje z enim otrokoma	Pearson Correlation	,417*	,319	1,000	,367	,278	-,267	,224
	Sig. (2-tailed)	,018	,075	,	,065	,382	,255	,281
	N	32	32	32	26	12	20	25
obdobje z dvema otrokoma	Pearson Correlation	,315	,067	,367	1,000	,598*	,402	-,216
	Sig. (2-tailed)	,117	,745	,065	,	,040	,110	,321
	N	26	26	26	26	12	17	23
obdobje s tremi otroki	Pearson Correlation	,194	,151	,278	,598*	1,000	,416	-,553
	Sig. (2-tailed)	,546	,639	,382	,040	,	,266	,062
	N	12	12	12	12	12	9	12
najbolj pozitivno obdobje	Pearson Correlation	-,249	-,467*	-,267	,402	,416	1,000	-,246
	Sig. (2-tailed)	,291	,038	,255	,110	,266	,	,311
	N	20	20	20	17	9	20	19
najtežje obdobje	Pearson Correlation	-,084	,157	,224	-,216	-,553	-,246	1,000
	Sig. (2-tailed)	,690	,453	,281	,321	,062	,311	,
	N	25	25	25	23	12	19	25

*-Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed)

DOBLJENI REZULTATI

Ugotovljena je bila zmerna korelacija $r = 0,436$, $p = 0,01$ med DAS in številom otrok.

Iz korelacijske matrice so razvidne še tri korelacije, ki so statistično pomembne:

- zmerna pozitivna korelacija $r = 0,417$, $p = 0,018$ med rezultatom na vprašalniku DAS ter zadovoljstvom v zakonu v obdobju z enim otrokom,
- zmerna negativna korelacija $r = -0,467$, $p = 0,038$ med zadovoljstvom v obdobju

brez otrok in najpozitivnejšim obdobjem v času zakona po oceni zakoncev,

- velika pozitivna korelacija $r = 0,598$, $p = 0,04$ med zadovoljstvom v obdobju z dvema ali s tremi otroki.

Iz korelacijske matrice nas zanimajo predvsem naslednje statistično pomembne korelacije:

- zmerna pozitivna korelacija $r = 0,347$, $p = 0,045$ med rezultatom na podpodročju dia-

TABELA 2: Korelacijska matrika med vprašalnikom DAS in zadovoljstvom v zakonu v različnih življenjskih obdobjih

		CORRELATIONS				
		DAS-DKO NSENZ	DAS-DKOH EZIJA	DAS-DZADO VOLSTVO	DAS-IZRČU STEV	število otrok
DAS-DKONSENZ	Pearson Correlation	1,000	,517**	,443**	,377*	,347*
	Sig. (2-tailed)	,	,002	,009	,028	,045
	N	34	34	34	34	34
DAS-DKOHEZIJA	Pearson Correlation	,517**	1,000	,376*	,612**	,372**
	Sig. (2-tailed)	,002	,	,028	,000	,030
	N	34	34	34	34	34
DAS-DZADOVOLSTVO	Pearson Correlation	,443**	,376*	1,000	,374*	,270
	Sig. (2-tailed)	,009	,028	,	,029	,123
	N	34	34	34	34	34
DAS-IZRČUSTEV	Pearson Correlation	,377*	,612**	,374*	1,000	,342*
	Sig. (2-tailed)	0,28	,000	,029	,	,047
	N	34	34	34	34	34
število otrok	Pearson Correlation	,347*	,372*	,270	,342*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,045	,030	,123	,047	,
	N	34	34	34	34	34

** -Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed), * -Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed).

TABELA 3: Korelacijska matrika med posameznimi podpodročji na lestvici DAS in številom otrok

		rezultat - DAS	število otrok
rezultat - DAS	Pearsonov korelacijski koeficient	1,000	,436 (*)
	N	34	34
število otrok	Pearsonov korelacijski koeficient	,436 (*)	1,000
	N	34	34

* Korelacija je pomembna na nivoju 0,05 (2-tailed).

- dični konsenz in številom otrok,
- zmerna pozitivna korelacija $r = 0,372$, $p = 0,030$ med rezultatom na podpodročju diadična kohezija in številom otrok,
- zmerna pozitivna korelacija $r = 0,342$, $p = 0,047$ med rezultatom na podpodročju diadični konsenz in številom otrok.

UGOTOVITVE IN NADALJNJA RAZMIŠLJANJA

Rezultati so pokazali zmerno pozitivno povezanost med številom otrok in kvaliteto oziroma ujemanjem v zakonu. Povezanost med tema dvema spremenljivkama je bila najizrazitejša na področju doseganja konsenza in pri diadični kohezivnosti ter izražanju čustev

med partnerjema. Kompan-Erzar (2003) govori o ranljivosti med zakoncema, ki si jo delita, in to je tisti navidezni čustveni prostor, ki ga lahko dasta novemu otroku. Preko

otroka in njegovih potreb ter čustvenih razpoloženj se morata še enkrat soočiti s temi potrebami v sebi in jih na ustrezno predelan način posredovati otroku. Knox in Wilson (1978) v svoji raziskavi poročata o materah, ki so opisale prihod drugega otroka kot tistega, ki sicer prinese dodatne probleme in zadolžitve, vendar pa poveča tudi veselje.

Seveda je treba pri vseh rezultatih upoštevati omejitve, ki izhajajo iz samega vzorca. To so tako izbira preizkušancev (selekcionirana

skupina) kot tudi relativno majhno število letih. Primerjava izbrane skupine preizkušancev z drugo, neodvisnejšo skupino parov bi dala bolj nedvoumne odgovore na to, kolikšen je bil v obstoječi raziskavi vpliv skupine.

Kljub temu pa o podobnih rezultatih piše več neodvisnih raziskovalcev (Clulow, 1991), poročajo pa predvsem o tem, da je mera zadovoljstva v zakonu spremenljiva zadeva, ki je najnižja ravno v obdobju po rojstvu in v otroških najzgodnejših letih. Vendar otrok ni ne vzrok ne rešitev zakonskih težav, čeprav se mu da pripisati marsikaj, če starša teh stvari nista uspela predelati v sebi in drug ob drugem v medosebnem odnosu.

Iz korelacijske matrike v tabeli 2 je razvidno, da je povezava največja med rezultatom na lestvici DAS in stopnjo zadovoljstva v obdobju z enim otrokom. Preizkušanci, ki so dosegli višji rezultat na lestvici medsebojnega ujemanja (DAS), so bili tudi zadovoljnejši v obdobju z enim otrokom. Iz vprašalnika ne dobimo zadostnih informacij o tem, zakaj so se pari odločili za večje število otrok, kar bi potrdilo hipotezo, da odločanje za novega otroka izhaja tudi iz ujemanja med zakoncema. Podobno poročajo tudi nekateri avtorji (Lerner in Spanier, 1978), ko omenjajo visoke korelacije med imeti otroke in stopnjo zadovoljstva v zakonu. Vendar pa visoke stopnje povezanosti med ujemanjem v zakonu ter odločanjem za starševstvo, kot je bilo nakazano, ne gre iskati v njihovi neposredni povezavi.

Razvidno je tudi, da korelacija med mero ujemanja v zakonu in obdobjem, v katerem sta bila najzadovoljnejša v zakonu, upada z večanjem števila otrok, kar potrjujejo tudi druge raziskave (Knox in Wilson, 1978), ki govorijo o tem, da lahko zadovoljstvo po prvem ali drugem otroku upade. Vzroke za tak pojav lahko iščemo v sklepanju, da rojstvo otroka pomeni povečano ujemanje med zakoncema, možna pa je tudi razlaga, da med pari obstajajo razlike v obdobju prehoda v starševstvo, kjer nekateri ta prehod izpeljejo na način, da še ved-

Drugi otrok prinese več dela, pa tudi več zadovoljstva.

no ohranijo integriteto partnerstva, medtem ko se pri drugih zdi, da se mora zadovoljstvo v partnerstvu znižati zaradi novega življenja, ki zahteva novo energijo. Clulow (1991) pravi temu fantazija o zlitju med starševstvom in zakonskim odnosom, kjer se nezavedne idealizirane ideje iz preteklosti zlivajo z idejami o idealnem staršu v prihodnosti.

V raziskavi se je pokazala tudi srednje visoka negativna povezanost med zadovoljstvom v obdobju brez otrok in najpozitivnejšim obdobjem. To je nekoliko v nasprotju s študijami, ki pravijo, da se je zadovoljstvo poslabšalo šele po prihodu prvega otroka (Knox in Wilson, 1978). Po drugi strani pa je stvar nekoliko bolj razumljiva, če upoštevamo tudi odgovore odprtega tipa pri vprašanjih o najpozitivnejšem in najtežjem obdobju. Nekateri pari, ki so obdobje brez otrok izbrali kot najtežje, so to pojasnili s tem, da niso vedeli, ali bodo lahko imeli otroke (težave z zanositvijo), in je to negativno vplivalo na njihove odnose. Prav to pa je tudi omejitvev raziskave, saj je bila narejena zgolj v obliki vprašalnika, ki ne da dovolj podatkov za natančnejše sklepanje. Za širši vpogled v stanje bi bilo dobro vprašalnik podkrepiti z intervjujem ali podobno obliko raziskovalne metode. Potrebno je tudi upoštevati samo obliko vprašalnika DAS, saj nam poda zgolj introspektivna opažanja zakoncev, ki so lahko podvržena tudi težnji po dajanju socialno bolj zaželenih odgovorov.

Srednje visoka pozitivna korelacija je bila ugotovljena tudi med zadovoljstvom v obdobju z dvema in s tremi otroki. To je na nek način pričakovano, saj je največja sprememba predvsem od nič otrok na enega, ta razlika v spremembi zadovoljstva pa se potem zmanjša. Podobno pravijo tudi nekateri avtorji, ki ugotavljajo, da je največji izziv sam prehod na starševstvo, nadaljevanje tega pa je lažje kljub možnim izjemam zaradi objektivnih okoliščin (Knox in Wilson, 1978; Clulow, 1990).

Če povzamem, ugotavljam, da obstaja določena povezava med odločanjem za ponovno

Kot primer tega, kako lahko prihod otroka pomeni zapolnitev čustvenih lukenj, ki so nastale med zakoncema, prilagam še prepis terapevtskega srečanja, ki je prišel na terapijo zaradi težav, ki so se pojavile med njima ob otrokovam rojstvu:

T: Gospa, saj bomo takoj šli tja. A mi lahko tukaj razložite, kaj vse se je pri vas spremenilo, ko je prišel otrok.

Ž: Ja, vse.

T: Vidva sta bila prej nekako srečen par, če tako rečemo to.

Ž: Jaz sem mislila, da sva, ampak očitno nisva to.

T: Potem je pa otrok prišel. Kaj se je spremenilo v vašem življenju?

Ž: Ja, jaz sem dobila en paket v roke ... a ne. Potem sem zgubila in partnerja, dobila sem pa otroka, pa tudi če sem si ga želela. To je breme, a veste, otrok ni kar tako larifari. En kup stvari in skrbi je zadaj, tudi če ga imam rada. Ampak to vem samo jaz.

T: Tako sami ste naenkrat ostali z vsem?

Ž: Ja.

T: Pa še ta paket ste dobili. Ki ga imata sicer rada, kot slišim, ampak kaj je ta otrok spremenil v vašem življenju? Poleg tega, da ste partnerja izgubila, kot ste rekla.

Ž: Ja, to je spremenil.

T: To je spremenil.

Ž: Ja, da njega ni več, samo še za nedeljski izlet, a veste, tisto lahko grem pa tudi k mami na kosilo, mi vsaj kuhat ni treba.

T: In to je ta ...???

T: Ko vi to poslušate, kaj čutite?

M: Ja, jaz sem jezen, ko poslušam, kaj govori. Ker ne vem, kaj se je spremenilo, res, z otrokom. Jaz mislim, težave so se spremenile takrat, ko je morala ostati na porodniški pa je morala biti doma. In ko sem jaz pač moral hoditi v službo in potem, ko je prišel otrok, jaz sem čutil, kaj neda, da ji je težko biti doma. Da je nekje bolj vezana na otroka in da jaz pač lahko grem v svet oziroma v službo in da ona mora biti pa doma. Jaz sem tam začutil, da se je začelo komplicirati.

T: Ja.

Ž: To sploh ni res, veste.

T: Ok, samo če se lahko nekaj dogovorimo tukaj. Pogledjte, gospa, vi tako doživljate in imate vso pravico za tole doživljanje, pa ne samo pravico, to je tak čuden izraz, ampak v glavnem, vi v tem svetu ste postali popolnoma sami, a ne, in vam je grozno tam, ne.

T: To ne pomeni, da ste jo vi osamili. Ker verjetno tudi vi doživljate isto, da ste pa izgubili ženo.

M: Ja.

starševstvo (številom otrok) in ujemanjem oziroma kakovostjo zakona, sam instrument pa zaradi omejitev ne ponuja vpogleda v to, kaj je vsebina odločanja za novega otroka. Ali otrok kot izziv strukturi zakona prinese novo razsežnost, ki lahko par obogati na nov, drugačen način, ali pa je to, kot pravi Kompan-Erzar (2003), le zapolnitev vakuuma, ki je nastal med njima. Z vsakim prihodom novega otroka ali z izzivi, ki jih prinese obdobje v otrokovem odraščanju, sta starša (partnerja) postavljena pred nov zaplet, ki nastane v vsakem od njiju, in ga morata najprej razrešiti pri sebi in ob partnerju. Ali kot pravi Firestone (1990): »Odrasli, ki sovražijo sami sebe, otrokom ne morejo nuditi prave ljubezni in nežnosti, saj ne morejo empatično začutiti otrokovih pravih potreb niti ne morejo otrokom nuditi moči in opore, ki bi jo ti potrebovali.«

LITERATURA IN VIRI

- Belsky, J. Early Human Experience: A Family Perspective. (1981). *Developmental Psychology*, 17, št. 1, str. 3–23.
- Clulow, C. (1991). Partners Becoming Parents: A Question of Difference. *Infant Mental Health Journal*, 12, št. 3, str. 256–266.
- Carey, M. P., Spector, I. P., Lantinga, L. J., Krauss, D. J. (1993). Reliability of Dyadic Adjustment Scale. *Psychological Assessment*, 5, št. 2, str. 238–240.
- Crohan, S. E. (1996). Marital quality and conflict across the transition to parenthood in African American and White couples. *Journal of Marriage and the Family*, 58, št. 4, str. 933–955.
- Devine, D., Forehand, R. (1996). Cascading Toward Divorce: The Roles of Marital and Child Factors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, št. 2, str. 424–427.
- Firestone, R. W. (1990). *Compassionate child-Rearing*. New York: Platinum Press.
- Goldberg, W. A. in Easterbrooks, M. A. (1984). The Role of Marital Quality in Toddler Development. *Developmental Psychology*, 20, str. 504–514.
- Gostečnik, C. (1998). Srečal sem svojo družino. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski institut.
- Kompan-Erzar, L. K. (2003). Skrita moč družine. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski institut.
- Knox, D., Wilson, K. (1978). The Differences Between Having One and Two Children. *The family coordinator*, str. 23–25.
- Lerner, R. M., in Spanier, G. B. (1978). Child influences on marital and family interaction. London in New York: Academic Press.
- McGoldrick, M. (1995). *You can go home again*. New York: Norton.
- Morman, M. T., in Floyd, K. (2002). A Changing Culture of Fatherhood: Effects on Affectionate Communication, Closeness, and Satisfaction in Men's Relationships with their Fathers and their Sons. *Western Journal of Communication*, 66, št. 4, str. 395–411.
- Rosen-Grandon, J. R., Myers, J. E., in Hattie, J. A. (2004). The Relationship Between Marital Characteristic, Marital Interaction Processes, and Marital Satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 82, str. 58–68.
- Salmela-Aro, K., Nurmi, J., Sisto, T., in Halmesmaki, E. (2000). Women's and Men's Personal Goals During the Transition to Parenthood. *Journal of Family Psychology*, 14, št. 2, str. 171–186.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring Dyadic Adjustment: New Scales for Assessing the Quality of Marriage and Similar Dyads. *Journal of marriage and the family*, 38, str. 15–28.
- Stern, D. N. (1998). *The Birth of a Mother: How the Motherhood Experience Changes You Forever*. New York: Basic Books.
- Tobin, P. O. Z. (1998). *Motherhood Optional: A Psychological Journey*. Northvale, New Jersey, London: Jason Aronson Inc.
- Ule, M., in Kuhar, M. (2003). Mladi, družina, starševstvo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Wallace, P. M., in Gotlib, I. H. (1990). Marital adjustment during the transition to parenthood: Stability and predictors of change. *Journal of Marriage and the family*, 52, št. 1, str. 21–29.
- Winnicott, D. W. (1987). *Babies and their Mothers*. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

BRALNE NAVADE STARŠEV IN VZPODBUJANJE OTROK PRI BRANJU

Marija Horvat,
spec. šol. ped.

POVZETEK

V prispevku sem razmejila pojma vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje, ki je bolj populističen izraz. Za vsakega posameznika sta vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje zelo pomembna, saj se ne končata s formalnim šolanjem, pač pa potekata celo življenje. Kakšne možnosti izobraževanja imajo deprivilegirane skupine zaradi socialnih, psiholoških, kulturnih in ekonomskih razlogov? Tuji avtorji – Freire, Gramsci, Jarvis, Delors – poudarjajo moč izobraževanja za napredek družbe, spremembo miselnosti in odnosov med ljudmi. Raziskave kažejo veliko zaostajanje Slovenije na področju pismenosti v primerjavi z razvitimi državami Evrope in Amerike. Ker je stopnja pismenosti otrok v korelaciji s stopnjo pismenosti staršev oz. izobrazbe staršev, smo lahko opravičeno zaskrbljeni, saj so starši, ki dosegajo višje ravni pismenosti, dejavnejši pri prenašanju bralnih navad in bralne kulture na svoje otroke in je tako pismenost lahko tudi podaljšana roka družine, starši pa pomemben dejavnik pri razvoju delovnih in bralnih navad svojih otrok.

Študije primerov devetih otrok in staršev prikazujejo oz. potrjujejo dejstvo, da se v večini primerov izobraževanje in branje staršev neha s formalnim izobraževanjem. Bralne navade so vezane le še na informativno branje dnevnega časopisja. Skrb za branje starši v veliki meri prepuščajo iniciativi otrok in pobudam šole ter učiteljev. To prednost šole in zaupanje učiteljem bi bilo potrebno izkoristiti z uvedbo bralnih krožkov, s prosvetljevanjem staršev preko predavanj in roditeljskih sestankov, vsekakor pa učence učiti aktivnih strategij učenja in branja, ki jih bodo lahko uporabljali tudi pozneje kot odrasli pri vseživljenjskem učenju.

Ključne besede: bralne navade, starši, otroci

V prispevku bom opisala kvalitativno raziskavo, ki sem jo opravila v tretjem razredu OŠ Miška Kranjca Velika Polana. Starše devetih otrok sem povabila k izvedbi intervjuja in jih povprašala o njihovih bralnih navadah. Rezultate bom primerjala z bralnimi dosežki učencev in tako sklepala, kako starši svoje otroke vzpodbujajo k branju. Iz raziskave bom lahko sklepala tudi o permanentnem izobraževanju odraslih oz. vseživljenjskem izobraževanju, ki

poteka celo življenje in se ne konča s koncem formalnega, šolskega izobraževanja.

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Strokovna razprava avtorjev v publikaciji *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje* (1998) sicer razmeji termina vseživ-

ljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje, vendar v laičnih krogih razlike niso tako opazne, zato se oba izraza v javnosti še vedno uporabljata. Za strokovnjake in znanstvenike v izobraževalnih vedah pa je enačenje obeh pojmov nesprejemljivo, ker med njima obstajajo pomembne razlike (Krajnc v *Vseživljenjsko*, 1998). Izobraževanje je bolj strukturiran proces pridobivanja znanja in zato tudi bolj obvezujoč za politiko neke države, učenje pa je bolj ohlapno in tako manj zavezujoče, zato so ga tudi posvetne oblasti veliko bolj vzele za svojega (*Vseživljenjsko*, 1998). Tudi v literaturi sta prisotna oba izraza. Vseživljenjsko učenje je bolj populističen izraz, saj ljudje raje vidijo, da se učijo kot izobražujejo. Zaradi pluralnosti v izobraževanju uporaba obeh izrazov ni moteča – odvisno od tega, kaj hoče oseba poudariti –, torej vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje (Krajnc v *Vseživljenjsko*, 1998).

ALI IMAJO LJUDJE REŠ ENAKE IZOBRAŽEVALNE MOŽNOSTI?

Že prva točka 26. člena Splošne deklaracije človekovih pravic se glasi: Vsakdo ima pravico do izobrazbe. Izobraževanje je brezplačno vsaj na začetni in temeljni stopnji. Šolanje na začetni stopnji je obvezno. Tehnično in poklicno šolanje mora biti splošno dostopno. Višje šolanje mora biti na osnovi doseženih uspehov vsem dostopno (Kodelja v *Izobraževanje odraslih*, 1999). Enaka dostopnost pomeni, da imajo vsi člani skupnosti možnost nadaljevati šolanje po svojih sposobnostih. V sodobnih industrijskih in postindustrijskih družbah, kjer je prevladovala liberalna ideologija enakosti, so se začeli tudi procesi za enaka izhodišča za izobraževanje za vse udeležence izobraževanja. Odstraniti je bilo potrebno vse ovire ekonomskega, socialnega, kulturnega in geografskega značaja. Tudi na področju izobraževanja mora imeti vsak enake možnosti, da obiskuje šolo. V svetu je bilo

kar nekaj primerov zagotavljanja enakih izhodišč in uvajanja kompenzacijskih programov (ZDA, Poljska, SZ).

Kodelja (v *Vseživljenjsko*, 1999) opozarja na rezultate raziskav, da dvig izobraževalnih možnosti ne vodi tudi v zmanjševanje socialnih razlik, saj vsem ljudem, kljub višji izobrazbi, ni mogoče zagotoviti dobro plačanih delovnih mest.

PROTISLOVNA VLOGA IZOBRAŽEVANJA

Ob naporih enake dostopnosti izobraževanja in doseganja rezultatov v skladu s sposobnostmi vsakega posameznika je bila ravno ambicija po preseganju socialnih razlik in socialno vključevanje eden najprotislovnejših ciljev v razvoju množičnega izobraževanja (Ule v *Vseživljenjsko*, 1999). Ob trendih vključevanja se je vseskozi dogajalo socialno razlikovanje oziroma izključevanje tistih, ki se zaradi socialnih, psiholoških, kulturnih in ekonomskih razlogov niso mogli vključevati v podaljšano izobraževanje in v zahtevnejše oblike izobraževanja. To je vnašalo številna protislovja.

Javna ideologija poudarja demokratičnost, neformalni, skriti kurikulum v šolah pa je poudarjal obstoječe družbene razlike in navajal ljudi na kvalitativno različne življenjske poti in družbene položaje. Tako je moderno izobraževanje še proizvajalo družbene razlike, namesto da bi jih blažilo (Ule v *Vseživljenjsko*, 1999).

Drug izvor nasprotij je bil v napetosti med izobraževanjem in vzgajanjem. Vzgojna funkcija šole se je vse bolj umikala izobraževalni in še ta, ki je ostala, je silila k ideološkim značajem vladajoče strukture. Zaradi omejenosti izobraževanja le na otroško in mladostniško dobo se je v izobraževanje odraslih prav malo vlagalo. Izstopanje iz delovnega procesa in vračanje v izobraževanje pa je bilo bolj izjema kot pravilo.

Freire meni, da učenje lahko posameznika zavira ali osvobaja. Gramsci in Freire postavljata v ospredje transformativno izobraževanje odraslih. Teorija transformativnega izobraževanja predstavlja poskus spremembe temeljev sistema in ne zdravljenje simptomov. Osnovna teorija Gramschija in Freira je uvesti oziroma razviti tak način izobraževanja, ki ga lahko približamo deprivilegiranim skupinam. Izobraževanje narediti dostopno vsem, saj je v izobraževanju moč, torej vključitev tudi deprivilegiranih, ki jih šolski sistem s prikritim kurikulumom in neformalnim odnosom še bolj utrjuje.

Tudi Freire in Gramsci vidita izhod v bitki proti sistemskim, strukturnim in simbolnim oblikam zatiranja. Prepričana sta, da igra izobraževanje odraslih pomembno vlogo pri sodelovanju v tej bitki. Če se izobražuješ, si sposoben sodelovati pri družbenih spremembah oziroma pri odpravljanju različnih oblik zatiranja s strani države in ostalih institucij in sistemov. Oba avtorja se ne zavzemata za šolski in institucionalni način učenja, ampak za liberalni, kjer se posameznik nauči analizirati sistem, gledati nanj kritično in se naučiti iskati novih poti, s katerih lahko gleda na stvari. Tudi Jarvis (1997) poudarja, da se v izobraževanju izgublja osnovna vrednota, to je sodelovanje, druženje med ljudmi, medosebni odnosi. Jarvis tudi pravi, da danes, v obdobju globalizacije, postaja razvita tehnologija vir informacij, ki preskoči izobraževanje in se informacije prenesejo neposredno k učečim se, tudi k odraslim. Delovne organizacije same zase organizirajo izobraževanja – tako je izobraževanje postalo dostopno vsem ljudem. Ti pa morajo poučevati in navduševati za spremembe tudi druge, kajti brez izobraženih ljudi ni družbene spremembe.

Postmoderna družba je družba, ki izraža željo po učenju in tako jo lahko imenujemo tudi

učeča se družba. Taka družba prinaša tudi spremembo miselnosti in političnega reda. Jarvis (1997) ugotavlja, da iz šolstva in izobraževanja izginja osnovna univerzalna vrednota – biti pozoren do drugih in skrbeti za soljudi. Velik pomen daje učiteljem, ki bodo edini lahko uresničili pomoč vsakemu posamezniku, kar bo vzpodbuda za doseganje ciljev in hkrati spreminjanje družbe.

PISMENOST V SLOVENIJI

Andragoški center Slovenije je leta 1998 izpeljal nacionalno raziskavo pismenosti odraslih, skupaj z 22 drugimi državami. Rezultati so pokazali veliko zaostajanje Slovenije za razvitimi državami Evrope in Amerike na področju pismenosti, saj se je večina odraslega prebivalstva v Sloveniji po pisnih dosežkih umestila na najnižje ravni pismenosti. Postavlja se vprašanje, kako bo lahko država s tako nizkim človeškim kapitalom zagotavljala blaginjo in gospodarski razvoj v informacijski družbi, ki temelji na znanju (Možina v *Pismenost*, 2000). Ker je od kakovosti zaloge kapitala izobrazbe močno odvisna gospodarska uspešnost posameznih držav, lahko to razumemo kot posredni kazalec naše uspešnosti.

Pismenost je v življenju ljudi zelo pomembna, tako se na delovnem mestu nenehno srečujemo z različnimi, povečini tiskanimi informacijami, število virov pa se povečuje. Tako v zasebnem kot tudi delovnem okolju moramo izbirati med različnimi viri, da se lahko pravilno odločamo, izpeljemo nakup, poiščemo službo, odpremo račun ali gremo na počitnice (Možina v *Pismenost*, 2000).

Od tega, koliko smo pismeni, je v precejšnji meri odvisno tudi, koliko bomo uspešni pri različnih vlogah, ki jih opravljamo v življenju (kot starši, delavci, državljani ...).

V izobraževanju se danes izgublja osnovna vrednota, to je druženje med ljudmi.

Pisni dosežki pa se odražajo na trgu dela tako na ravni posameznika kot tudi na ravni države.

VPLIV IZOBRAZBE STARŠEV

Raziskave kažejo, da je stopnja pismenosti otrok v korelaciji s stopnjo pismenosti staršev oziroma izobrazbe staršev – dostopnost do knjig, revij, časopisov ... (Kroflič v *Pismenost*, 2000). Nižje ravni pismenosti dose-

Stopnja pismenosti otrok je v tesni povezavi s pismenostjo staršev.

gajo posamezniki iz družin z nižjimi stopnjami izobrazbe in obratno. Stopnja izobrazbe staršev je pomembna za razvoj pismenosti pri posamezniku, kajti tisti odrasli, ki sami dosegajo višje ravni pismeno-

sti, so dejavnejši tako pri prenašanju bralnih navad in bralne kulture na svoje otroke, kakor tudi pisnih praks, ki so bližje šolskim in tako olajšajo otrokom vstop v šolo. Pismenost se tako kaže kot podaljšana roka družine (Možina v *Pismenost*, 2000).

Odrasli jo ohranjajo tudi z uporabo na delovnem mestu. Prav tako je potrebno redno branje in pisanje ne le za učenje novih spretnosti, temveč tudi za ohranjanje pridobljenih kar pomeni, da če pisnih spretnosti ne uporabljamo redno, počasi usahnejo.

Tisti, ki pogosto berejo, dosegajo višje ravni

Primeri dobre prakse šol so: organizacija dneva odprtih vrat na temo branje, sodelovalno branje, svetovalnice za branje, tekmovanje v branju, pravljичno-literarne uganke, branje v nadaljevanjih, iskanje skritega zaklada, knjižni kvizi, razstave, teden knjige, družinsko branje, praznovanje z literaturo – praznik črk, branje za dobro jutro, branje z medvedkom, obiski vaške in mestne knjižnice s pravljичnimi urami, bralni kotički, prostovoljna pomoč staršev, dijakov, študentov, nabava knjig po izbiri otrok, vsakodnevno 15-minutno branje, razni projekti na temo branja, babica mi bere in se pogovarja z mano, šola za lepe besede, dišeča abeceda ... (Vzgoja, št. 20, 2003, in *Različne vrste branja*, 2001)

pismenosti in obratno. Prav branje je večšina, ki vzdržuje oziroma krni raven pismenosti pri ljudeh. Od pismenosti odraslih je odvisna tudi kakovost šolskega učenja, ki je še vedno vse preveč transmissijska in premalo vezana na lastno aktivnost učencev, na procesno učenje, transfer, učenje strategij, sodelovalno učenje in tudi na čustveno motivacijske in socialno-situacijske dejavnike (Barica Marentič Požarnik v *Pismenost*, 2000).

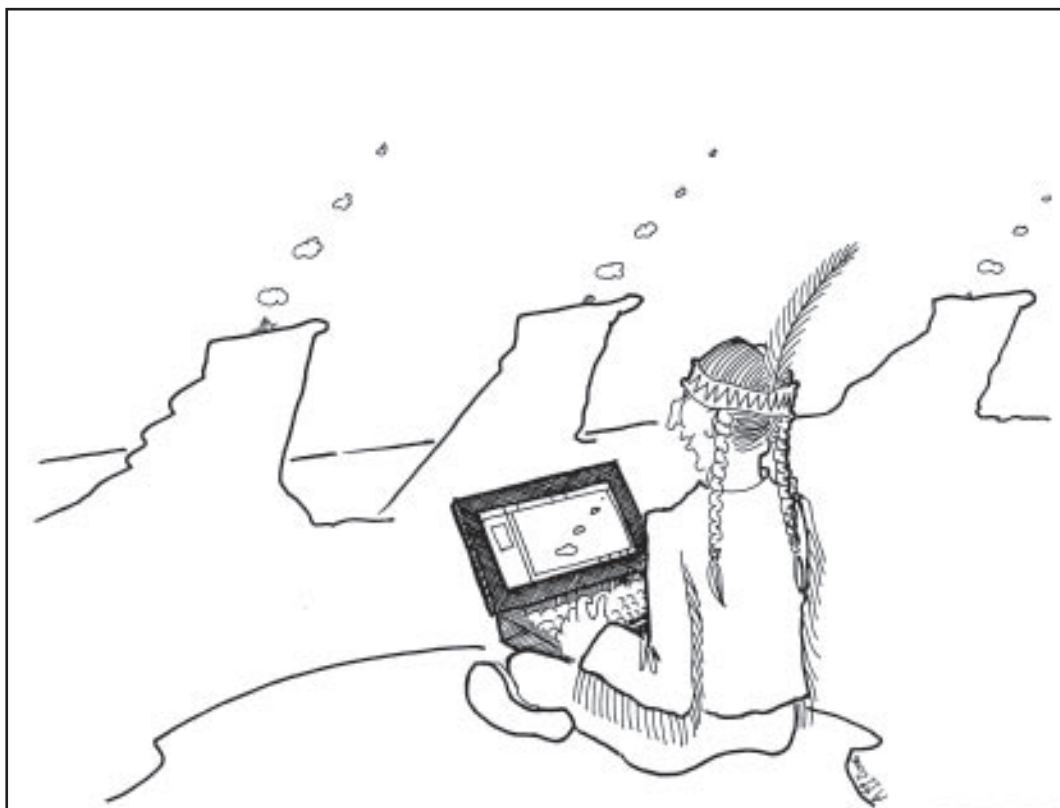
BRANJE ZA ŽIVLJENJE

Da bi vzgajali bralca za vse življenje – bralca kot uspešnega učenca, ki bo pripravljen na vseživljenjsko učenje, je trud učiteljev in delo na šoli premalo. Čeprav poučevanje branja starši v glavnem prepuščajo šoli, se moramo zavedati, da je razvoj bralca v resnici odvisen od tega, kar se dogaja doma, v družini. Šola je staršem pri vzgoji otroka le v pomoč in podporo. Na področju branja pa je naloga šole predvsem ta, da začete sposobnosti pomaga razvijati. V kolikšni meri izpolnjuje ta izziv, je seveda odvisno tudi od učiteljev, knjig, ki jih uporablja, in seveda tudi metod poučevanja branja. Šola naj se trudi od učencev dobiti toliko, kolikor so sposobni. To pa zmore le ob podpori in sodelovanju staršev (Horvat, 2003)

ŠTUDIJA PRIMEROV

Na OŠ Miška Kranjca Velika Polana sem opravila vodene intervjuje z devetimi starši učencev 3. razreda. Vzorec sem izbrala naključno (vsak drugi učenec). Staršem sem zastavila nekaj vprašanj o branju, s katerimi sem želela ugotoviti, kaj berejo starši, kako pogosto berejo, koliko knjig preberejo na leto, zakaj berejo, kako pogosto obiščejo knjižnico, kako pogosto kupijo kakšno knjigo in kako vzpodbujajo svoje otroke k branju. Vprašalnik je v prilogi.

Rezultate vprašalnika sem primerjala tudi z



uspešnostjo branja učencev v šoli oz. oceno iz slovenščine. Zanimala me je tudi starost staršev, končana izobrazba in delo, s katerim se preživljajo.

Učenka 1

Učenka 1 ima odlično oceno iz slovenščine. Razgovora se je udeležila mama, posredovala pa mi je tudi podatke za očeta. Mama je stara 29 let in ima V. stopnjo izobrazbe. Oče je dve leti starejši in ima VII. stopnjo izobrazbe. Oba starša sta zaposlena.

Mati učenke 1 najpogosteje bere časopise in revije (Novice, Večer, Delo). Tudi kuharske knjige, izmed knjig pa najraje bere romane. Oče najpogosteje bere razne leksikone, kronike, strokovne knjige o geodeziji, finančne knjige, zanimajo pa ga tudi zemljevidi in zemljepis.

Pri učenki 1 berejo vsak dan. V zadnjih dveh letih so prebrali tri ali več knjig. Mama učen-

ke 1 bere zaradi sprostitev, oče pa bere zato, ker bi bil rad na tekočem s stvarmi. Knjižnice v šoli še niso obiskali. Poslužujejo se knjižnice v Lendavi in Murski Soboti. Na leto kupijo 4 knjige pri Svetu knjige. Oče je nazadnje kupil leksikon. Mama je v zadnjem letu prebrala kar nekaj ljubezenskih romanov, kuharske knjige J. Oliverja in leksikon. Oče je prebral knjige: Služba in denar, Kako varčevati, Delničarja in Vrednostni papirji. Učenka 1 za branje skrbi sama, starši ji včasih kupijo knjigo. Zlasti očetu ni žal denarja za knjige. Mama je povedala, da z branjem svoje hčerke nimata težav, knjige si izposoja sama, včasih ji knjige tudi kupijo. Učenka veliko bere v postelji. Sigurno prebere eno knjigo na dan. Oče je študiral ob delu, učenko je rad vzel s seboj, ko je šel po knjige v knjižnico. Mama je še povedala, da učenka rada piše pesmi, piše tudi svoj dnevnik, riše stripe, razmišlja o poklicu, povezanim z branjem.

Učenka 2

Učenka 2 ima oceno iz slovenščine prav dobro. Razgovora se je udeležila mama. Stara je 42 let. Končala je osnovno šolo in je zaposlena. Povedala je, da oče nima časa priti na razgovor. Mama najpogosteje bere revije: *Jana in Lady* ter časopise: *Vestnik*, *Nedeljski*. Knjige, ki jih prebere, so šolsko čtivo, saj jih najprej prebere mama, nato pa hčerka. Oče nima časa za branje. Najpogosteje berejo ob koncu tedna in zvečer, pred spanjem. Mama je v zadnjih dveh letih prebrala 15–20 knjig. Oče se je ob delu izobraževal in ni imel časa za branje. Berejo zato, da izvejo nove stvari. V šolski knjižnici so že bili, vendar niso vzeli knjig. Knjigo le redko kupijo, morda eno do dve na leto. Dosti knjig si sposodijo v knjižnici. Mama je v zadnjem letu prebrala *Hišo čarovnic* avtorice *Viktorije Holt* in šolsko gradivo za domače branje svoje hčerke. Učenka 2 sama skrbi za svoje branje. Vesela je, če jo starši pri tem vzpodbujajo. Oče rad reče: Več prebereš, več veš. Mama je še povedala, da hčerka rada bere, da v enem tednu prebere 1–2 knjigi in da nima težav z branjem.

Učenka 3

Učenka 3 ima oceno iz slovenščine odlično. Razgovora se je udeležila mama. Stara je 46 let, končala je osnovno šolo in ni zaposlena, dela doma na kmetiji. Najpogosteje bere časopis (*Novice*, *Večer*) in knjige, ki jih hčerka prinese iz šole. Rada bere njene knjige, saj ji tako lahko pomaga pri šolskem delu. Doma berejo vsak dan. V zadnjih dveh letih je mama prebrala 10 ali več knjig. Bere zato, da je na tekočem s stvarmi. Sama še ni obiskala knjižnice, saj jo otroci zalagajo s knjigami. Redko kupijo kakšno knjigo – eno do dve na leto. Mama je v zadnjem letu prebrala knjige: *Harry Potter*, *Lukec* in njegov škorec, *Skrivni dnevnik ...* Učenka 3 sama bere, tudi mama jo vzpodbuja z lastnim branjem, želi pa tudi, da ji pove, o čem je brala. Za osnovno šolo se bolj zanima mama, oče pa je prevzel nadzor

nad srednjo šolo. Mama je povedala, da je dobro brati, saj škoditi ne more.

Učenka 4

Učenka 4 ima oceno iz slovenščine prav dobro. Razgovora se je udeležil oče. Star je 33 let. Po poklicu je strojni tehnik, ukvarja in preživlja pa se z gostinstvom. Doma najpogosteje berejo časopise (*Novice* in *Sportske novice*). Od knjig najpogosteje berejo romane. Največ časa za branje imajo na morju. Oče je povedal, da je največ bral pri vojski. Pogosto bere takrat, ko ima čas in nima drugih obveznosti. V zadnjih dveh letih ni prebral nobene knjige. Časopise bere predvsem zato, da izve nove stvari in je na tekočem. Krajevno knjižnico je že večkrat obiskal. Knjigo zelo redko kupijo. Svojo hčerko vzpodbuja k branju tako, da ji reče, naj bere, in da mu pripoveduje o vsebini knjige. Včasih ji tudi kupi kakšno knjigo. Povedal je, da je zadovoljen z branjem svoje hčerke.

Učenka 5

Učenka 5 ima oceno iz slovenščine prav dobro. Za učenko 5 sta se razgovora udeležila oba starša, vendar je glavno besedo imela mama. Mama je stara 30 let, opravljen ima tečaj sobarice, je brez zaposlitve. Oče je star 28 let, končal je poklicno šolo in dela v pekarni. Doma berejo predvsem časopis *Novice* in razne revije: *Lisa*, *Cosmopolitan*, *Lady*. Mamo predvsem zanimajo zdravstveni vodniki in zdravilne rastline, očeta pa knjige 'naredi sam'. Časopise in revije berejo vsak dan, knjige pa občasno, ko nimajo drugih obveznosti. V zadnjih dveh letih sta oba starša prebrala po tri in več knjig. Berejo predvsem zato, da izvejo nove stvari. Krajevne knjižnice v šoli še niso obiskali. Letno kupijo do 4 knjige. V zadnjem letu je oče prebral knjigo *Sam* svoj mojster in otroške pravljice. Mama pa je prebrala naslednje knjige: *Rada pleše*, *rada ima glasbo*, *Čarovnica Lili*, *5 prijateljev* ter *Ženski vodnik*. Oba sta povedala, da vča-

sih kakšno knjigo večkrat prebereta. Svojo hčerko vzpodbujata z lastnim branjem, želita, da jima o prebrani knjigi poroča, včasih pa ji tudi kupita kakšno knjigo. Povedala sta tudi, da je vedno manj časa za branje, da ima pri branju velik vpliv televizija, vendar je zanj knjiga bolj zanimiva kot film. Njena hčerka rada bere, poje, njena sedanja odločitev pa je, da bo postala pisateljica. To jo tudi zelo motivira pri učenju.

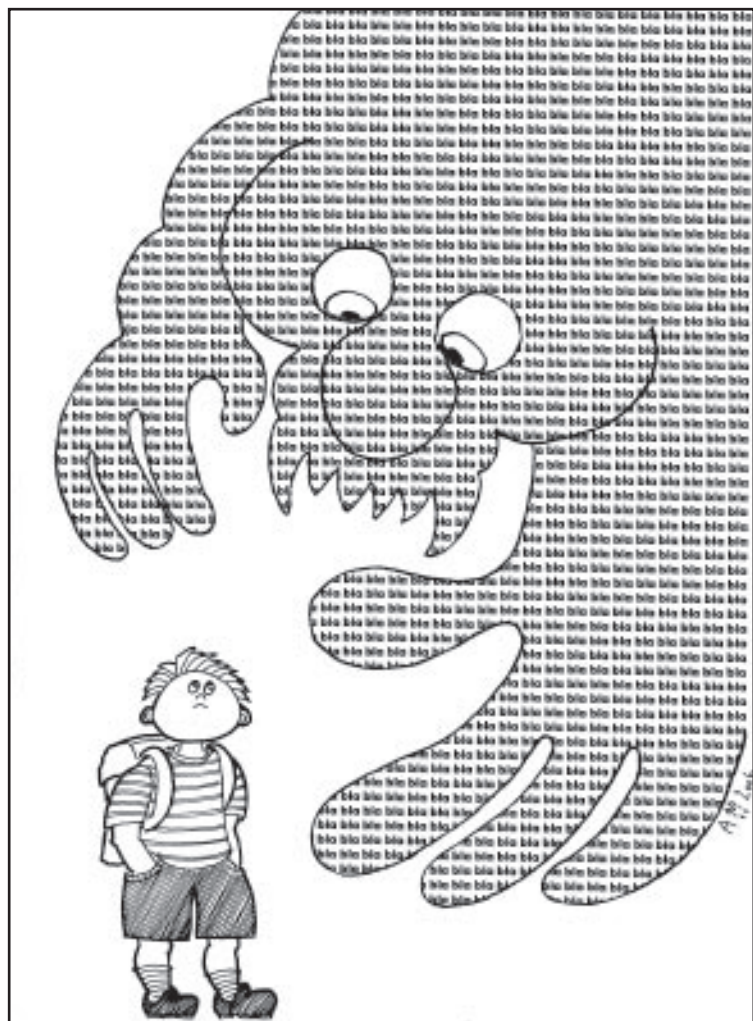
Učenec 6

Učenec 6 ima oceno iz slovenščine prav dobro. Za učenca 6 je na razgovor prišla mama. Mama je stara 31 let, končala je osnovno šolo in je zaposlena v tekstilni industriji. Najpogosteje bere revijo *Lady*. Oče bere revije s tehnično vsebino. Berejo ponavadi zvečer. V zadnjih dveh letih je mama prebrala 5 knjig za otroke. Bere zato, ker jo to veseli. Občasno obišče krajevno knjižnico v šoli. Knjig doma ne kupujejo. V zadnjem letu je mama prebrala knjige, ki jih je otrok prinesel iz šole. Doma učenca vzpodbujajo tako, da mu rečejo, naj bere, sicer pa učenec 6 rad bere.

Učenec 7

Učenec 7 ima oceno iz slovenskega jezika prav dobro. Razgovora se je udeležil oče. Star je 42 let. Končal je srednjo tehniško šolo in je zaposlen v elektroindustriji. Mama ima VI. stopnjo izobrazbe in je zaposlena na telekomunikacijah.

Oče najpogosteje bere revije in časopise (*Večer*, *Nedeljski dnevnik*, *Vestnik*, *Stop*). Mama bere predvsem romane. Običajno berejo zvečer, ob koncu tedna in to bolj pozimi, ko mama v dveh dneh prebere eno knjigo. Oče zaradi pomanjkanja časa prebere v dveh letih le kakšno knjigo ali dve. Oče bere predvsem tehnične stvari in strokovno literaturo iz veselja in potrebe. Izpolnjuje se tudi v angleščini. Mama bere predvsem razne zgodbe v knjigah. Krajevne knjižnice v šoli ne obiskujejo, saj mama prinese knjige iz knjižnice v Len-



davi. Doma kupijo približno 4 knjige na leto in to predvsem leksikone, priročnike in druge uporabne knjige, ki jih otroci potrebujejo za šolo. Kaj so prebrali v zadnjem letu, se oče ni spomnil, povedal pa je, da so to bili razni romani in strokovne knjige. Oče je povedal, da se učenju v šoli bolj posveča mama. Za učenca 7 je branje bolj prisila, saj mu je bolj kot knjige ljubši računalnik. Za branje mu je potrebno veliko prigovarjati. Zelo rad rešuje križanke.

Učenec 8

Učenec 8 ima oceno iz slovenščine dobro. Razgovora se je udeležil oče. Star je 37 let,

Z branjem in s šolsko uspešnostjo se najpogosteje ukvarjajo matere.

končano ima poklicno šolo, zaposlen pa je kot samostojni podjetnik. Najpogosteje bere časopis (Vestnik in Večer). Vestnik bere tedensko, Večer pa le občasno. V zadnjih dveh letih je prebral tri ali več knjig. Oče bere, ker je rad na tekočem s stvarmi. Pravi, če več bereš, več znaš. Krajevne knjižnice v šoli ne obiskuje,

saj ima dovolj branja doma in tudi časa ni za to. Čez leto kupi le kakšni dve do tri knjige. V zadnjem letu je prebral kar nekaj pustolovskih knjig. Oče je povedal, da mama bolj spremlja branje za bralno značko. Mama je tudi sicer

zadolžena za branje otroka in ga vzpodbuja tako, da z njim bere, predela vsebino. Oče je bolj zadolžen za matematiko. Branje otroka je zadovoljivo, zaveda se, da bi lahko bilo boljše, bolj gladko, vendar takšne probleme rešujejo pozimi, ko je več časa.

Učenec 9

Učenec 9 ima oceno iz slovenščine zadostno. Učenec živi sam z očetom, saj mu je mama umrla. Oče je star 42 let, končano ima IV. stopnjo izobrazbe in je zaposlen v strojništvu. Najpogosteje bere časopis Novice. Bere predvsem ob koncu tedna. Knjig ne bere, ker nima časa. Časopis bere zaradi zanimivosti in TV sporeda. Knjižnice ne obiskuje in ne kupi nobene knjige. V zadnjem letu ni prebral nobene knjige, sicer pa otroka vzpodbuja, naj vadi vsak dan, da bo bolje razumel. Oče pravi, da se otrok včasih sam spomni na branje, včasih ga mora opomniti. Ima težave z branjem, saj ne bere gladko, zato ne razume. Več časa imata med počitnicami. Oče pravi, da je čas največje vprašanje.

ANALIZA REZULTATOV VPRAŠALNIKA

Razgovoru se je odzvalo 9 staršev. Šest staršev se razgovoru ni odzvalo. Le v enem primeru sta

se razgovora udeležila oba starša. Z branjem in s šolsko uspešnostjo se najpogosteje ukvarjajo mame. Očetje prevzemajo odgovornost za nadaljnje šolanje otroka. Iz vprašalnikov lahko razberemo, da starši berejo predvsem dnevno časopisje in revije, po knjigah sežejo le nekateri.

Tudi čas branja je razporejen glede na čas. Revije in časopise berejo vsak dan, sicer pa zvečer ali ob koncu tedna, ko nimajo drugih obveznosti.

V zadnjih dveh letih je največ staršev prebralo tri ali več knjige le v dveh družinah preberejo od 10 do 20 knjig, v dveh primerih pa knjig sploh ne berejo.

Starši berejo najpogosteje zato, da izvejo nove stvari in da so na tekočem. Knjižnice v šoli večinoma ne obiskujejo, knjige jim preskrbijo šolarji, poslužujejo pa se tudi knjižnice v Lendavi oz. Murski Soboti. Knjige kupujejo iz potrebe po poklicnem izobraževanju ali kot darilo otrokom. Dva starša se tudi dodatno izobražujeta za službene potrebe. Zanimivo je, da starši pogosto berejo knjige, ki jih učenci obravnavajo v šoli, da jim potem lahko pomagajo pri delu v šoli. Vzpodbude za branje v nekaj primerih prepuščajo učencem samim in njihovi iznajdljivosti, nekaj jih motivirajo z lastnim branjem, s prepričevanjem in tako, da jih povprašajo o vsebini. Branje je vsekakor povezano s šolskim delom, zato starši napredovanje v veliki meri prepuščajo šoli, iniciativi in iznajdljivosti učiteljev ter lastnim interesom otroka.

Uspešnost otrok v šoli (ocena pri slovenskem jeziku) ni odvisna od socialnega statusa družine, saj imajo učenci v glavnem oceno prav dobro ali odlično. Le en učenec ima oceno dobro oz. zadostno. Ta slabša ocena je posledica pomanjkljivosti na učnem in socializacijskem področju. Otrok je po odločbi komisije za usmerjanje dobil dodatno učno pomoč, prav tako pa tudi pomoč javne delavke pri vključevanju v obogatitvene programe šole in okolja.

SKLEPNA MISEL

Iz prikazanega lahko razberemo, da starši branju ne posvečajo posebne pozornosti in ne gojijo posebne bralne kulture. Razvoj branja prepuščajo otrokovi iznajdljivosti in vzpodbudam šole. Pri šolskem delu jim pomagajo in želijo, da so učenci uspešni. Mislim, da bi večja zavzetost staršev do branja in bralne kulture učencem omogočala doseganje boljših rezultatov, večje ambicije ter doseganje višjih ciljev. Mislim, da je branje v večini primerov vezano le na šolsko obdobje, po formalnem izobraževanju pa se branje iz takšnih ali drugačnih razlogov opušča oz. omejuje le na informativno branje dnevnega časopisa in revij, razen nekaj izjem. Tudi odziv staršev kaže na to, da niso ravno pripravljeni govoriti o svojih bralnih navadah. To sem lahko opazila tudi pri vodenju samega intervjuja. Nekateri odgovorov niso želeli komentirati. Največkrat je bil v opravičilo omenjen čas, ki jim ne dopušča branja.

V uvodu zlasti Jarvis omenja pomanjkanje medosebnih odnosov med ljudmi in daje velik vpliv prav učiteljem, ki pri tem lahko odigrajo pomembno vlogo. Zelo zanimivo bi bilo uvesti bralne krožke, ki bi omogočali branje in tudi medosebno komunikacijo. Tako bi tudi odrasli oz. starejši ljudje ohranjali svojo kognitivno vitalnost, ki z leti ne upada, ampak jo s svojo psihofizično aktivnostjo vedno znova in znova obnovljamo (Krajnc, 2003). Učitelji pa imajo tudi drugo možnost izobraževanja in prosvetljevanja staršev preko raznih srečanj, delavnic, roditeljskih sestankov, govornih ur in drugega projektnege dela, ki omogoča osebnejši stik in sodelovanje staršev in otrok. Kako pa doseči permanentno izobraževanje, ki naj se ne konča s formalnim izobraževanjem? Morda je sedaj pravi čas dela z učenci v šoli. Kot pravi B. Marentič Požarnik, naj izobraževanje ne bo le transmisija ali prenašanje znanja, pač pa tudi učenje strategij, sodelovalno učenje, lastna aktivnost učen-

cev, povezana s čustveno socializacijskimi in motivacijskimi dejavniki, ki jih bodo učenci pozneje kot odrasli uporabljali tudi pri vseživljenjskem izobraževanju.

LITERATURA

- Velikonja M. (ur.) (1999). *Izobraževanje odraslih, socialna neenakost in socialna vključenost*. Ljubljana: Andragoški center.
- Jelenc, Z. (ur.) (1998). *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana: Andragoški center.
- Velikonja, M. (ur.) (1999). *Pismenost, participacija in družba znanja*. Andragoški kolokvij. Ljubljana: Andragoški center.
- Ivšek, M. (ur.) (2001). *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Mayo, P. (1998). *Gramschi, Freire and Adult Education*. London, New York: Zed Books.
- Jarvis P. (1997). *Ethics and education for adults in a late modern society*. Niace.
- Horvat, M. (2003). *Branje za življenje*. Vzgoja, št. 20.
- Krajnc, A. (2003). *Sposobnosti odraslih in učljivost*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Dr. Livija
Knaflič,
Ana Ileršič
Andragoški
center
Slovenije

PISMENOST – STANJE IN POTREBE NA SLOVENSKEM PODEŽELJU

POVZETEK

Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih je pokazala, da so med najšibkejšimi skupinami na področju pismenosti odrasli, ki se ukvarjajo s kmetijstvom. Ta del prebivalstva (v Sloveniji obsega 24 odstotkov celotne populacije) ima tradicionalno nižjo povprečno stopnjo izobrazbe, se v odrasli dobi manj izobražuje, vsakdanje dejavnosti pa ne zahtevajo zadostne rabe spretnosti, povezanih s pismenostjo, zato ima pozabljanje še močnejši učinek.

V prispevku je predstavljena poglobljena obdelava podatkov iz mednarodne raziskave o pismenosti odraslih ter podatkov iz drugih dveh virov, s katero smo želeli podrobneje preučiti značilnosti prebivalcev podeželja z vidika njihovih izobraževalnih potreb na področju pismenosti. Ugotovljeno je, da med kmečkim prebivalstvom le 10 odstotkov odraslih dosega raven pismenosti, ki ustreza zahtevam današnjega časa. Primanjkljaji na področju pismenosti se kažejo na vseh področjih njihovega delovanja: kmetovanje, družina, prosti čas.

Z vidika zviševanja ravni pismenosti je vsekakor pomemben podatek, da kažejo veliko pripravljenost za pridobivanje spretnosti, povezanih s pismenostjo, med drugim tudi za uporabo računalnika. Prav tako so podatki o vsebinah, ki bi pritegnile udeležence s podeželja v izobraževanje, primerno izhodišče za načrtovanje ustreznih izobraževalnih ukrepov.

Ključne besede: pismenost odraslih, pismenost kmečkega prebivalstva

Pismenost je bila v zadnjih petnajstih letih deležna posebne pozornosti na raziskovalnem področju, saj je postala z naglim razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije pomembna na vseh področjih človekovega delovanja. Pogostejša raba različnih spretnosti, povezanih s pismenostjo (branje, pisanje, računanje in uporaba računalnika), v vsakdanjem življenju slehernega posameznika (računalniki in avtomati na delovnem mestu, mobilni telefoni, avtomati na javnih mestih, v gospodinjstvih itn.) je pripeljala do tega, da mi vsi bolj kot doslej potrebujemo določeno/ustrezno raven pismenosti za opravljanje

svojih vlog. Slovenija si je s sodelovanjem v mednarodni raziskavi o pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey – IALS, 2000) pridobila koristne podatke o pismenosti odraslih v starosti od 16 do 65 let. Po eni strani so pridobljeni podatki omogočili ugotavljanje ravni pismenosti, ki ustreza zahtevam današnjega časa, in povezanosti različnih dejavnikov s pismenostjo posameznika. Po drugi strani pa je bila pomembna primerjava dosežkov pismenosti odraslih med različnimi državami. Podatki o pismenosti odraslih v Sloveniji so pokazali, da 77 odstotkov odraslih ne dosega mednarodnega povprečja, to

je ravni pismenosti, potrebne za razumevanje in rabo pisnih informacij za potrebe dejavnega vključevanja v družbo. Vsaka od držav, ki so sodelovale v raziskavi (večinoma članice OECD), sicer ima določen delež prebivalstva, ki je pod mednarodnim povprečjem, le da se v najrazvitejših državah ta delež giblje med 20 in 30 odstotki odraslih.

Ugotavljanje povezanosti med posameznimi dejavniki in doseženo ravno pismenosti je (na slovenskem vzorcu) pokazalo, da se dosežki najbolj povezujejo z doseženo stopnjo izobrazbe – naraščajo z višanjem stopnje izobrazbe. Primerjave mednarodnih podatkov o vplivu let šolanja na doseženo raven pismenosti so pokazale, da je dvanajst let šolanja – ne glede na šolski sistem – tista meja, ki zagotavlja ustrezno raven pismenosti. Dosežena spretnost je dovolj obstojna, manj je pozabljanja, predstavlja pa tudi ustrezno podlago za pridobivanje novih spretnosti, kot je znanje uporabe računalnika ali znanje tujega jezika. Starost je naslednji pomemben dejavnik: mlajši odrasli dosežajo višje dosežke kot starejši odrasli, saj s starostjo upadajo psihofizične sposobnosti, starejši odrasli pa so v povprečju tudi manj izobraženi. Za Slovenijo se je izkazalo, da je izobrazba staršev tretji najpomembnejši dejavnik, povezan s pismenostjo odraslih. Odrasli so sicer izpostavljeni različnim vplivom po zaključku šolanja v delovnem okolju, med prijatelji itn., a je vpliv staršev in družinskega kroga v naši družbi kljub temu izjemno močan. Dejavnosti v domačem okolju, povezane z izobrazbo staršev, kot so življenjske razmere, način preživljanja prostega časa (bralne navade in bralna kultura), družinske vrednote itn., zaznamujejo posameznika za vse življenje.

Potreba po ustrezni ravni pismenosti se kaže tudi v vsakdanjem življenju na podeželju. Kmetje se srečujejo s spretnostmi, ki so povezane s pismenostjo, pri opravljanju tradicionalnih del, kot sta poljedelstvo ali živinoreja, saj morajo prebrati, razumeti in slediti različ-

nim navodilom, izpolnjevati obrazce, računati in voditi stroške. Z računalniško tehnologijo se srečujejo pri vodenju različnih evidenc (živinoreja, sadjarstvo, vinogradništvo) pa tudi

na javnih mestih: na bankah (bankomati), v zdravstvenih domovih, javnem prometu itd. Delo kmeta je poklic; kmetovanje prevzema značilnosti podjetništva, zahteva sledenje in prilagajanje spremembam, uvajanje novosti, pridobivanje dodatnih denarnih sredstev, vrednotenje dosežkov dela, iskanje tržnih priložnosti, možnosti za dopolnilne dejavnosti itn. Novosti v stroki, postopkih in zakonodaji ni mogoče usvojiti samo na osnovi dela in izkušenj, potrebno je tudi kakovostno znanje, ki predstavlja podlago za strokovne in poslovne odločitve. Pismenost, kot eno temeljnih orodij za pridobivanje novega znanja, jim omogoča lažje sledenje sodobnim tokovom v kmetijstvu, večjo uspešnost in posledično boljše kakovost življenja.

77 odstotkov odraslih Slovencev ne dosega mednarodnega povprečja funkcionalne pismenosti.

RAZISKOVALNI IZSLEDKI

Raziskava o pismenosti odraslih je pokazala, da so odrasli, ki se ukvarjajo s kmetijstvom, ena izmed podskupin, ki je dosegla nizke rezultate na preizkusu pismenosti. To nas je na Andragoškem centru Slovenije spodbudilo k podrobnejšemu preučevanju značilnosti prebivalcev podeželja, ki se ukvarjajo s kmetijstvom, in to predvsem z vidika njihovih izo-

Zaposlitveni položaj je četrti dejavnik, ki se povezuje z doseženo ravno pismenosti pri odraslih v Sloveniji. Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih je pokazala, da so z vidika zaposlitvenega položaja med najšibkejšimi skupinami na področju pismenosti odrasli, ki se ukvarjajo s kmetijstvom. Zanje je značilno, da dosežajo najnižje ravni pismenosti na uporabljeni lestvici in da se manj kot drugi vključujejo v dejavnosti, povezane s pismenostjo, kot sta izobraževanje in vseživljenjsko učenje.

braževalnih potreb na področju pismenosti. Podatke o njih smo črpali iz obsežne baze podatkov mednarodne raziskave o pismenosti odraslih, organizirali smo dve fokusni skupini in opravili telefonsko anketo.

1. Izsledki raziskave o pismenosti odraslih za prebivalstvo podeželja

V okviru mednarodne raziskave o pismenosti odraslih (IALS) je pismenost obravnavana kot sposobnost razumevanja in uporabe pisnih (tiskanih) informacij v vsakdanjih dejavnostih. Podatki o pismenosti so zbrani na podlagi vprašalnika o rabi pismenosti in preizkusa pismenosti, s katerim se je ocenjevalo predvsem razumevanje pisnih informacij v besedilni (navodila, problemi z računskimi operacijami) ali grafični obliki (zemljevid, obrazec, razpredelnica). Stopnja pismenosti je opredeljena s petimi ravni: prvi dve sta pod mednarodnim povprečjem, tretja, četrta in peta raven pa so nad mednarodnim povprečjem ter zagotavljajo raven pismenosti, ki ustreza potrebam današnjega časa.

Pri podrobnejši obdelavi podatkov iz mednarodne raziskave o pismenosti smo želeli priti do populacije, ki jo tradicionalno imenujemo kmečko prebivalstvo. To so ljudje, ki živijo na vasi in se preživljajo s kmetijstvom.

Vzorec prebivalcev podeželja je sestavljalo 742 odraslih v starosti od 16 do 65 let. To je četrtnina (24,9 %) vzorca in celotne populaci-

je. Podatek se ujema s podatkom po zadnjem popisu prebivalstva (stanje 31. 12. 2002)¹, po katerem v kmečkih naseljih pod 2000 prebivalcev živi 23,9 odstotka prebivalcev. V vzorcu je bilo 53 odstotkov moških in 47 odstotkov žensk, kar se nekoliko razlikuje od podatkov letopisa 2003 (51 odstotkov moških in 49 odstotkov žensk), a razlika ni statistično značilna. Prebivalce kmečkih naselij smo primerjali s prebivalci ostalih naselij tudi po stopnji izobrazbe in ugotovili, da je zanje značilna nižja stopnja povprečne izobrazbe, saj so ugotovljeni pomembno večji deleži odraslih z nižjo stopnjo izobrazbe (manj kot OŠ, OŠ ali poklicna šola), in obratno, v ostalih naseljih je večji delež odraslih s srednjo stopnjo in višjimi stopnjami izobrazbe.

Primerjava dolžine šolanja pokaže, da imajo prebivalci v pretežno mestnih naseljih za seboj v povprečju 1,5 let daljšo dobo šolanja. Tovrstne razlike so bile že večkrat ugotovljene in so delno posledica dejstva, da ima kmečka mladina manj ugodne pogoje za šolanje (v povprečju slabši šolski uspeh, večja oddaljenost od izobraževalnih središč in slabši materialni pogoji v družini), drugačno vrednotenje izobraževanja in nenazadnje tudi določeno možnost, da se preživlja z neko dejavnostjo na kmetiji. V ostalih naseljih pomeni šolanje pot do poklica in zaposlitve, ki jo velika večina išče in dobi izven doma.

Dosežena raven pismenosti prav tako ločuje

Tabela 1: Zaključena izobrazba

Izobrazba	Kmečka naselja (%)	Ostala naselja (%)	Skupaj (%)	LETOPIS 2003
Manj kot OŠ	14	7	9	4
Osnovna šola	28	21	22	24
Eno-, dvo- ali triletna poklicna SŠ	27	25	26	28
Srednja šola	20	31	28	29
Višja šola in več	6	17	14	14
Skupaj (%)	100	100	100	100
sig(hi2)=0				

Vir: IALS, 2000.

Tabela 2: Leta šolanja

Vrsta naselja	N	Povprečje	Standardni odklon	Minimum	Maksimum
Kmečka naselja pod 2000 prebivalci	742	10,00	2,80	0	22
Ostala naselja	2228	11,52	3,12	0	24
Skupaj	2970	11,14	3,11	0	24

sig(hi2)=0

Vir: IALS, 2000.

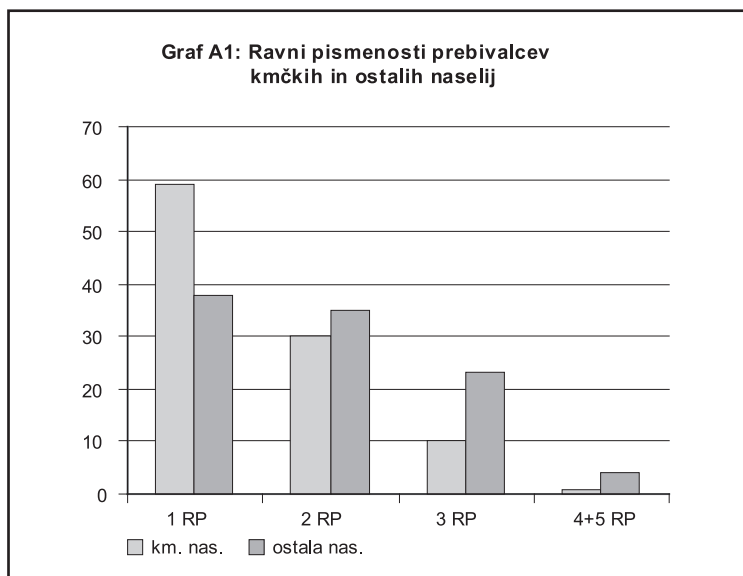
obe skupini, v kmečkih naseljih večina odraslih dosega nižje, podpovprečne ravni pismenosti. Medtem ko je v celotnem vzorcu odraslih, zajetih v raziskavo, 77 odstotkov odraslih v Sloveniji po svojih dosežkih pod mednarodnim povprečjem (Literacy in the Information Age, 2000), jih je znotraj podskupine prebivalstvo kmečkih naselij pod mednarodnim povprečjem skoraj 90 odstotkov. Ti podatki so povezani s prej predstavljeno stopnjo izobrazbe, saj izobrazba, krajša od 12 let šolanja, ne zagotavlja ustrezne ravni pismenosti.

Na podlagi odgovorov na vprašalnik² smo ugotovili, da se prebivalstvo podeželja manj udeležuje izobraževanja ali usposabljanja: od trenutka izvajanja raziskave se je v zadnjih 12 mesecih izobraževalo 20 odstotkov odraslih prebivalcev podeželja, medtem ko je delež pri vseh odraslih za enako obdobje 27 odstotkov. Obiskovanje kulturnih ustanov prav tako pomembno prispeva k ohranjanju ter nadaljnjem razvijanju pismenosti in pri primerjavi teh podatkov se prav tako kaže pomembna razlika med prebivalci podeželja in prebivalci ostalih naselij. Obiskovanje knjižnic je tesno povezano z bralno kulturo, a je med kmečkim prebivalstvom manj prisotno kot med drugim prebivalstvom. Med prebivalci podeželja jih 69 odstotkov nikoli ne obiše knjižnice, med prebivalci ostalih naselij pa je takih le 49 odstotkov. Statistično značilne razlike so se pokazale tudi pri pogostosti obiskovanja drugih kulturnih ustanov (kino, gledališče, koncertne prireditve), je pa pri razpravi o teh podatkih

treba upoštevati tudi oddaljenost kmečkih naselij od kulturnih središč, saj to prav gotovo vpliva na pogostost obiskovanja.

Dostopnost bralnega gradiva govori o bralni kulturi in bralnih navadah. Pri nas ima v povprečju tri četrtine prebivalstva v svojih domovih bralno gradivo, kot so dnevni časopisi (74 %), tedniki in revije (82 %), leposlovne knjige (86 %), enciklopedije (62 %) in slovarji (83 %). Ob teh podatkih je treba povedati, da ima kmečko prebivalstvo manj gradiva kot nekmečko prebivalstvo, in lahko domnevamo, da je to povezano z nekoliko boljšim gmotnim položajem, kakor tudi z bralnimi navadami in načinom preživljanja prostega časa. Glede pogostosti rabe pisnih in bralnih spretnosti se

Graf 1: Ravni pismenosti prebivalcev kmečkih in ostalih naselij



Pisnih spretnosti (pisanje pisem, dopisov) nikoli ne uporablja 59 odstotkov kmečkega prebivalstva, v nekmečkih naseljih pa 46 odstotkov odraslih. Dnevno bere 57 odstotkov odraslih v kmečkih naseljih, v nekmečkih pa 75 odstotkov odraslih.

je pokazala velika razlika med primerjanima skupinama prebivalstva.

Pogostost rabe posameznih spretnosti neposredno vpliva na njihovo ohranjanje. (V angleških besedilih o pismenosti pogosto omenjajo pregovor Use it or lose it! – Uporabljaljaj, če ne boš izgubil.) Narava dela v kmetijstvu, pa tudi drugi sociokulturni dejavniki, kot je način preživljanja prostega časa, pomembno vplivajo na to, v kakšni meri in za kakšne priložnosti se bralne in pisne spretnosti uporabljajo. S tem lahko pojasnimo pridobljene podatke, ki kažejo na redkejšo vsakdanjo rabo pismenosti.

Na splošno se način življenja in pogostost rabe bralnih in pisnih spretnosti odraža tudi na pismenosti mlajših generacij prebivalstva. Otroci na podeželju so večinoma deležni manj spodbud, manjkrat vidijo odrasle brati in se v manjšem deležu naučijo brati in pisati pred vstopom v šolo (Knaflič, 2006). Pomemben podatek z vidika razvoja pismenosti je ta, da kaže kmečko prebivalstvo v vlogi staršev pomembno večjo pripravljenost sprejeti pomoč oz. svetovanje šole in njenih strokovnih delavcev glede vrste bralnega gradiva ter ocene otrokovih bralnih sposobnosti (94 odstotkov odraslih v kmečkih naseljih proti 85 odstotkov v ostalih). Na podlagi tega lahko sklepamo, da obstaja zavedanje o pomenu pismenosti za otrokov razvoj in pripravljenost narediti nekaj za otroke tudi na tem področju.

Če povzamemo predstavljene ugotovitve, je potrebno poudariti, da prebivalci podeželja predstavljajo eno četrtno prebivalstva. Dosežki pismenosti, ki so jo izkazali v mednarodni raziskavi pismenosti odraslih, kažejo, da le vsaki deseti med njimi dosega raven pismenosti, ki ustreza zahtevam današnjega

časa. V povprečju imajo manj let šolanja, način življenja in dejavnosti, ki jih opravljajo, pa ne spodbujajo ohranjanja temeljnih spretnosti. Medgeneracijski prenos pismenosti poteka tudi v njihovih družinah – raven pismenosti se prenaša iz roda v rod. Pomembna je ugotovitev, da kmečke družine kažejo večjo pripravljenost za sprejemanje zunanje pomoči, npr. s strani šolskih strokovnjakov.

IZSLEDKI FOKUSNIH SKUPIN

Za metodo fokusnih skupin smo se odločili, ker smo poleg globalnega pogleda v problem pismenosti želeli priti do vpogleda v razsežnosti problema pri posamezniku. Fokusni skupini, s skupaj 17 udeleženci, sta bili izpeljani v prvi polovici leta 2005 v domačem okolju udeležencev. Pogovor je bil delno strukturiran s ključnimi vprašanji, po potrebi se je poglobljalo z dodatnimi vprašanji.

Na podlagi odgovorov udeležencev lahko sklepamo, da se primanjkljaji na področju pismenosti kažejo na vseh področjih njihovega delovanja: kmetovanju, družinskem življenju in vzgoji otrok ter na osebni ravni (npr. skrbi za zdravje). Izpolnjevanje obrazcev je področje, pri katerem so udeleženci v veliki meri prepoznali svoje težave. Potreba po uporabi računalnika se je razširila tudi med prebivalce podeželja, in sicer za vodenje evidenc o poslovanju kmetije, pogosto navajajo tudi pomoč otroku pri domačem delu za šolo.

Motivacija za nadaljnje izobraževanje je povezana z izboljšanjem kmetovanja, udeleženke si želijo tudi vsebin, povezanih z gospodinjstvom, izdelovanjem predmetov domače obrti in ročnih del, predavanja o zdravem življenju in telovadbo.

Pridobljeni podatki govorijo o motiviranosti za izobraževanje, a je poleg vsebin treba upoštevati tudi pogoje, kot sta čas izvajanja (primerno je zimsko obdobje) in kraj izvajanja oziroma oddaljenost od kraja bivanja.

IZSLEDKI TELEFONSKE ANKETE

Težave s pismenostjo, ki so bile nakazane v okviru fokusnih skupin, smo preverjali tudi s pomočjo telefonske ankete. Z anketo smo zajeli 300 anketirancev iz vse Slovenije, ki živijo v kmečkih naseljih.

Prepoznavanje primanjkljajev smo ugotavljali z vprašanjem o morebitnih težavah pri izpolnjevanju obrazcev. Iz odgovorov je razvidno, da se z obrazci vsakodnevno srečujejo (le 3 % vprašanih ni izpolnjevalo obrazcev) in da jih je 83 odstotkov potrebovalo določeno mero pomoči (14 % vprašanih ni potrebovalo pomoči). Obdelava podatkov po starosti in letih šolanja je pokazala, da potrebujejo mlajši prebivalci podeželja manj pomoči kot starejši. Leta šolanja, kot je bilo že večkrat dokazano, prispevajo k ohranjanju pismenosti; z dolžino šolanja se zmanjšuje obseg pomoči, ki jo potrebujejo posamezniki pri izpolnjevanju obrazcev. Med obrazci, s katerimi se srečujejo, je najzahtevnejši obrazec za subvencije v kmetijstvu. Za pomoč se največ obračajo na družinske člane, prijatelje in sorodnike, obračajo se tudi na urade po plačano ali brezplačno pomoč.

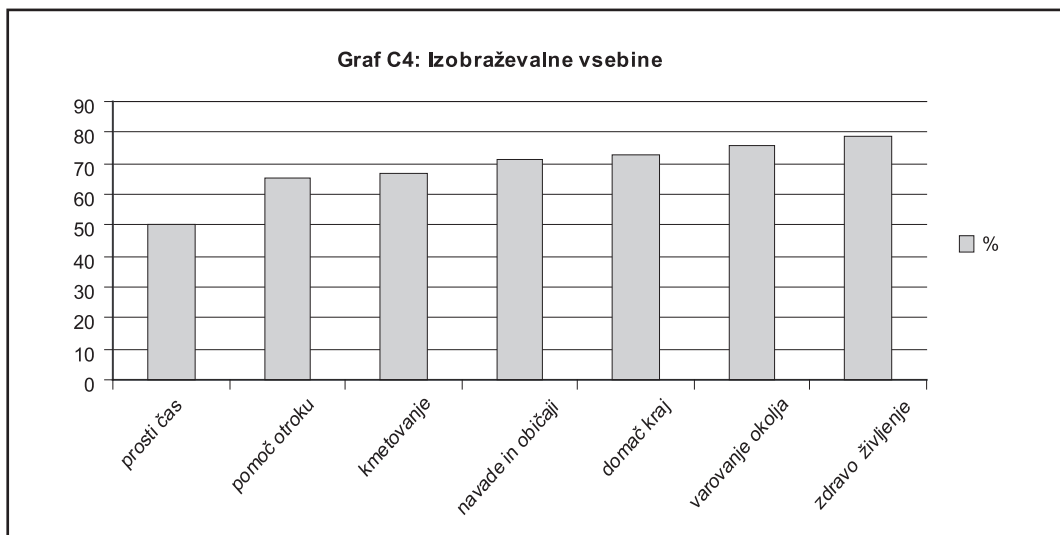
Glede na obseg problema izpolnjevanja ob-

razcev nas je zanimalo tudi, ali bi se anketiranci udeležili kakšnega usposabljanja za izpolnjevanje obrazcev. Odgovori kažejo, da bi se jih od vseh vprašanih 42 odstotkov odločilo za usposabljanje, 19 odstotkov je bilo neodločnih (odgovor: morda), 39 odstotkov pa se jih usposabljanja ne bi udeležilo. Pri odločanju o usposabljanju ima največjo težo vsebina usposabljanja, sledijo oddaljenost kraja izvedbe od kraja bivanja, cena in trajanje usposabljanja. Raba računalnika se razširja tudi na podeželje. Računalnike ima 61 odstotkov gospodinjstev, a to še ne pomeni, da ga tudi uporabljajo. Manj kot polovica imetnikov računalnika tega tudi uporablja (44 %). Uporabljajo ga za delo (73 %) in v prostem času (73 %). Zanimivo je, da so otroci odraslim precejšnja spodbuda za rabo računalnika in 59 odstotkov anketirancev navaja, da uporabljajo računalnik skupaj z otrokom.

Zanimalo nas je tudi, katere izobraževalne vsebine so privlačne za kmečko prebivalstvo. Nenazadnje je zviševanje ravni pismenosti povezano z določenimi potrebami in vsebinami. Predvsem nas je zanimalo, ali bi bilo

42 odstotkov prebivalcev podeželja bi se udeležilo usposabljanja za izpolnjevanje obrazcev.

Graf 2: Izbrane izobraževalne vsebine



Kmetijska svetovalna služba organizira štiri sklope izobraževanj: Slovenski kmetijsko okoljski program (SKOP), Varstvo pri delu, Priprava za Nacionalne poklicne kvalifikacije in razna neformalna izobraževanja. V okviru Skopa kmetje prejemajo plačila za odpravljanje zaraščanja, ozeleznitev njivskih površin, ekološko kmetovanje, planinsko pašo, ohranjanje habitatov ogroženih vrst ptic idr. Drug sklop izobraževanja (Varstvo pri delu) je obvezen za vse, ki vodijo kmetije. Do Nacionalne poklicne kvalifikacije pride preko Kmetijske svetovalne službe vsako leto približno 100 posameznikov, izbirajo pa lahko med petimi kvalifikacijami.

možno povezati zviševanje ravni pismenosti s področjem trajnostnega razvoja. Trajnostni razvoj je razmeroma obsežen pojem, ki se obravnava z ekonomskega in človekoljubnega vidika. Svetovna komisija za okolje in razvoj (1987) ga opredeljuje kot razvoj, ki omogoča »zadovoljevanje potreb sedanjih rodov, ne da bi ogrožal možnosti prihodnjih rodov za zadovoljevanje njihovih« (v Barbič, 2005, str. 16).

Pri doseganju ciljev, ki temeljijo na načelih trajnostnega razvoja, ima izobraževanje temeljno vlogo, zlasti izobraževanje odraslih. Kljub razmeroma širokemu pojmovanju trajnostnega razvoja je prav podeželje področje, na katerem se lahko sledi načelom trajnostnega razvoja z različnih vidikov: gospodarskega, okoljskega, družbenega in kulturnega. Delež odgovorov po posameznih vsebinah je predstavljen v grafu 2.

Izpostaviti je treba razmeroma visok delež pri vseh predlaganih vsebinah. Podatki govorijo o motiviranosti za izobraževanje in pestrosti interesov kmečkega prebivalstva, nenazadnje tudi o njihovi ozaveščenosti. Približno tri četrtine anketirancev kaže zanimanje za zdravo življenje, varstvo okolja in spoznavanje domačega kraja. Izbrane vsebine so blizu

vsebinam, ki podpirajo trajnostni razvoj in so primerne/uporabne za zviševanje ravni pismenosti.

OBSTOJEČA IZOBRAŽEVALNA PONUDBA ZA PODEŽELSKO PREBIVALSTVO

Poleg podatkov o ravni pismenosti in o izobraževalnih potrebah na področju pismenosti pri kmečkem prebivalstvu nas je zanimalo tudi, kakšna je izobraževalna ponudba za podeželsko prebivalstvo v letu 2005. Z izobraževanjem te ciljne skupine se v Sloveniji ukvarja kar lepo število izobraževalnih organizacij: kmetijske šole, Kmetijska svetovalna služba, razvojne agencije, društva in zasebne organizacije (ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih) ter ljudske univerze.

Kmetijske, živilske in gozdarske šole v Sloveniji izobražujejo in usposablajo dijake za osnovne poklice od nižje poklicne do srednje tehniške ravni, in te programe ponujajo tudi za odrasle. Znanja, ki jih udeleženci usvajajo, so zelo raznolika; slaščičarstvo, pekarstvo, šivanje, mesnopredelovalna dejavnost, domača obrt, vinarstvo, veterinarstvo ...

Kmetijska svetovalna služba je ena izmed strokovnih služb Kmetijsko gozdarske zbornice Slovenije in je zelo aktivna pri izobraževanju in usposabljanju podeželskega prebivalstva. Kmetijska svetovalna služba organizira različne vrste izobraževanj, odkar je bila leta 1990³ ustanovljena, število programov, ki jih ponuja, pa se vsako leto povečuje. V večini primerov so to neformalna, brezplačna izobraževanja, po zaključku katerih udeleženci dobijo potrdila, ki jih lahko uporabijo v morebitnem nadaljnjem izobraževanju za priznavanje določenih vsebin. Izobraževanja potekajo intenzivno od decembra do marca – v času, ko je na kmetiji manj dela kot običajno.

Vsebine neformalnih izobraževanj se spreminjajo glede na potrebe in želje podeželskega prebivalstva. Svetovalci Kmetijske svetoval-

ne službe se ob obiskih kmetij seznanjajo s tem, katere vsebine bi kmetom pomagale pri delu in na podlagi tega pripravljajo delavnice. Vsebine so zelo specifične, npr. Analiza vzorcev in oblikovanje cene mleka, Vodenje kletarskih evidenc, Prilagoditev reje perutnine novim zahtevam EU ...

Razvojne agencije obstajajo v vsaki slovenski regiji. Sodelujejo pri pripravi in v nekaterih primerih tudi izvajanju Regionalnega razvojnega programa, sodelujejo v različnih evropskih projektih, namenjenih razvoju podeželja, se usmerjajo v aktiviranje ekonomskih potencialov podeželja, delajo na področju zaposlovanja, razvijajo skrb za okolje in ohranjanje tradicij, skratka, njihove aktivnosti so v prvi vrsti namenjene razvijanju podjetnosti podeželskega prebivalstva, zato so izobraževanja, ki jih organizirajo, usmerjena v ta cilj.

Zasebne organizacije za izobraževanje odraslih in ljudske univerze, ki se usmerjajo v izobraževanje podeželskega prebivalstva, pripravljajo različne vrste izobraževanj oz. usposabljanj. Večinoma so ta usposabljanja namenjena spodbujanju podjetnosti pri kmetih, izobraževanju o možnostih financiranja različnih aktivnosti, načinih trženja lastnih izdelkov ipd. *Ljudske univerze* tudi izobražujejo podeželsko prebivalstvo, vendar v okviru svoje redne izobraževalne ponudbe (usposabljanja za pridobitev poklica, usposabljanja za prosti čas, jezikovni tečaji ...).

Društva so zelo aktivna pri izobraževanju podeželskega prebivalstva, npr. Društvo za razvoj slovenskega podeželja, društva podeželskih žena, Zveza slovenske podeželske mladine itn. Med vsemi doslej naštetimi organizacijami, ki usposabljujejo podeželsko prebivalstvo, so društva edina, ki organizirajo tudi delavnice, ki niso usmerjene »le« v razvijanje podjetništva, seznanjanje z novimi pravili ali pridobitvijo poklica. Sicer se posvečajo tudi vsebinam, specifičnim za podeželje (npr. razvoj ekoturizma, ogled dobrih praks), vendar dajejo velik poudarek seznanjanju kmečkega

prebivalstva z vsebinami, ki niso izključno podeželske (npr. računalništvo, slikanje na svilo, seminarji na temo večkulturnosti), poleg tega namenjajo veliko pozornosti tudi druženju in izmenjavi izkušenj.

ZAKLJUČEK

V raziskavi pridobljeni podatki in pregled izobraževalne ponudbe so nam omogočili vpogled v stanje in potrebe slovenskega podeželja na področju pismenosti. Podeželskemu prebivalstvu so sicer na voljo različna izobraževanja, vendar so večinoma usmerjena v kmetijske vsebine in načine dela na kmetiji ter seznanjanju z različnimi predpisi. Največ delavnic, namenjenih tudi drugim sestavinam izobraževanja (pomembnosti druženja, izmenjavanju medosebnih izkušenj), organizirajo različna društva, namenjena podeželskemu prebivalstvu. Programov, ki bi bili namenjeni posebej za izboljšanje pismenosti, ni oz. jih pri našem raziskovanju nismo našli.

Za razvoj s pismenostjo povezanih spretnosti je pomembno, da izhajajo iz potreb udeležencev, se povezujejo z vsebinami, ki so privlačne za udeležence, in da usposabljanje poteka tako, da zagotavlja pridobivanje potrebnih/uporabnih spretnosti in odpravljanje primanjkljajev za vsakega posameznega udeleženca. Dosedanje izkušnje z razvojem programov za zviševanje ravni pismenosti in raziskovalne ugotovitve o pismenosti na podeželju smo združili v izobraževalnem programu Izzivi podeželja, ki je del projekta Usposabljanje za življenjsko uspešnost in ga bomo po možnosti predstavili v eni naslednjih številok Andragoških spoznanj.

LITERATURA

- Barbič, A. (1995). Kulturna identiteta slovenskega podeželja. V Kovačič, M. (ur.) (1995), Celovit razvoj podeželja. Ljubljana: Biotehnična fakulteta.
Barbič, A. (2005). Izzivi in priložnosti podeželja. Ljubljana: Založba FDV.

Knaflič, L. idr. (2001). Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Knaflič, L. (2006). Pismenost na podeželju. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kovačič, M. (ur.) (1995). Celovit razvoj podeželja. Ljubljana: Biotehnična fakulteta.

Literacy in the Information Age (2000). Pariz: OECD.

Scott, W. (ur.) (2004). Key Issues in Sustainable Development and Learning. London: Routledge Falmer.

Statistične informacije, št. 92/2003. Ljubljana: SURS.

Statistični letopis 2003. Ljubljana: Statistični urad RS.

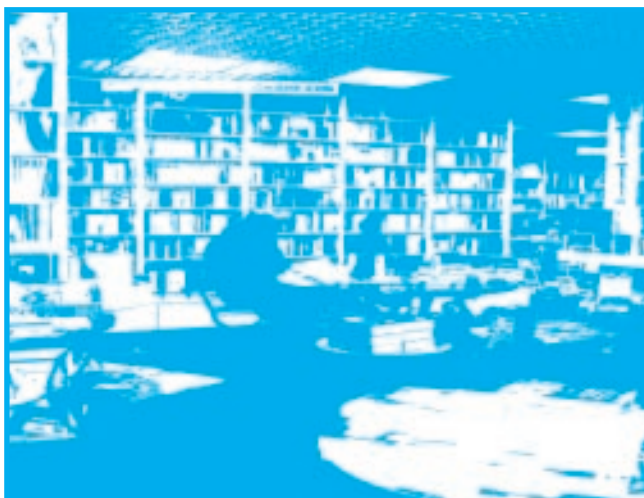
¹ Statistični urad RS (SURS) v letopisih od leta 2003 uporablja novo delitev naselij na mestna in nemestna, pri čemer so mestna opredeljena na podlagi štirih kriterijev, nemestna vsa druga naselja, ki ne ustrezajo opredelitvi mestnega naselja (več v Statistične informacije, št. 92/2003).

² Podrobnejši podatki v raziskovalnem poročilu: Knaflič, L. (2006). Pismenost na podeželju. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

³ Začetki kmetijskega svetovanja segajo v Slovenijo v 19. stoletje. Kmetijska svetovalna služba je bila ustanovljena 1. januarja 1990, zadnjo reorganizacijo je doživela novembra 2000, ko je prešla v sestavo Kmetijske gozdarske zbornice.



ZA BOLJŠO PRAKSO



Ana Ileršič
in dr. Livija
Knaflič
Andragoški
center
Republike
Slovenije
Ljubljana

USPOSABLJANJE ZA ŽIVLJENJSKO USPEŠNOST

Programi »UŽU« izzivi podeželja

POVZETEK

Vseživljenjsko učenje je postalo v današnji družbi nuja. Če želi posameznik slediti hitro spreminjajoči se družbi, je prisiljen v konstantno izobraževanje in usposabljanje. Ustrezna raven pismenosti – spretnost uporabe branja, pisanja, računanja in uporabe računalnika v vsakdanjih življenjskih situacijah – je postala ključnega pomena za uspešno delovanje v družbi. Izsledki (mednarodnih in domačih) raziskav so pokazali, da imamo v Sloveniji več različnih ciljnih skupin, pri katerih bi bilo še posebej potrebno izboljšati spretnosti, povezane s pismenostjo. Ena izmed njih so odrasli, ki se ukvarjajo s kmetijstvom, in na Andragoškem centru smo pripravili izobraževalni program, namenjen prav tej populaciji. Program je del sklopa programov za dvig pismenosti Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU) in se imenuje UŽU, Izzivi podeželja. Posebnost vseh programov UŽU je projektno delo (reševanje konkretnih življenjskih situacij udeležencev) in prilagajanje vsebin programa udeležencem (program ima okvirno načrtane standarde znanja, učitelji pripravljajo projekte z vsebinami, prilagojenimi potrebam trenutne skupine udeležencev programa).

Ključne besede: pismenost odraslih, pismenost podeželskega prebivalstva, programi za dvig pismenosti, programi UŽU

V prispevku Pismenost – stanje in potrebe na podeželju smo predstavili izsledke raziskav pismenosti za kmečko populacijo. V delu revije, ki je namenjena boljši praksi, pa želimo predstaviti program za dvig pismenosti Usposabljanje za življenjsko uspešnost, Izzivi podeželja (v nadaljevanju: UŽU IP). Programi pismenosti so pomembni zlasti z vidika razvoja družbe, saj je vseživljenjsko učenje zaradi hitrih sprememb postalo ključnega pomena. Razvoj novih tehnologij, ponudba raznovrstnih medijev, poplava informacij, (pre)velika izbira potrošniškega materia-

la ... so stvari, ki nas silijo v nenehno nadgrajevanje usvojenega znanja. Ustrezno raven pismenosti si lahko zagotovimo le preko izobraževanja. Manj izobraženi odrasli težko sledijo spremembam, se posledično izogibajo situacijam, za katere vedo, da jim ne bodo kos, in se s svojim znanjem vedno bolj oddaljujejo od znanja, ki je potrebno za reševanje vsakodnevnih življenjskih situacij. Posameznik lahko razvije različne strategije reševanja naštetih težav in ena izmed njih je, da razvija svojo pismenost.

ZAKAJ PROGRAM, NAMENJEN PODEŽELSKEMU PREBIVALSTVU

Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih, v kateri smo sodelovali leta 1998 (rezultati objavljeni leta 2000), je pokazala dokaj porazno stanje na področju pismenosti odraslih v Sloveniji. Izkazalo se je, da je kar 77 odstotkov odraslih s svojimi spretnostmi pod mednarodnim povprečjem (*Literacy in the Information Age*, 2000).

Prebivalci kmečkih naselij so bili s svojimi dosežki še manj uspešni – skoraj 90 odstotkov jih je pod mednarodnim povprečjem (Knaflič, 2006).

Prebivalci kmečkih naselij pogosteje navajajo težave pri branju (razumevanju navodil, člankov, izpolnjevanju obrazcev itn.), pisanju in računanju. Te težave se kažejo na vseh področjih njihovega življenja (delo, družina, prosti čas). Spodbudno je, da se podeželsko prebivalstvo teh primanjkljajev zaveda in je motivirano za različne vrste izobraževanj. Zlasti zadnja ugotovitev je izredno pomembna, saj smo ugotovili, da so prebivalci podeželja motivirani za izobraževanje, vendar je za motivacijo ključnega pomena naslednje:

- uporabnost znanja (prebivalci podeželja bi se udeležili usposabljanj na zelo različne

Na nižje dosežke kmečkega prebivalstva vpliva več dejavnikov:

- nižja dosežena stopnja izobrazbe, kot je izobrazba prebivalcev ostalih naselij;
- narava dela ne zagotavlja ohranjanja spretnosti pismenosti (neuporabljanje pisnih in bralnih spretnosti pri delu);
- slabša dostopnost do kulturnih in izobraževalnih institucij;
- drugačen način preživljanja prostega časa ...

(Več v Knaflič, 2006. *Pismenost na podeželju. Raziskovalno poročilo.*)

teme – kmetovanje, šivanje, zdravje itn., le da bi imele uporabno vrednost);

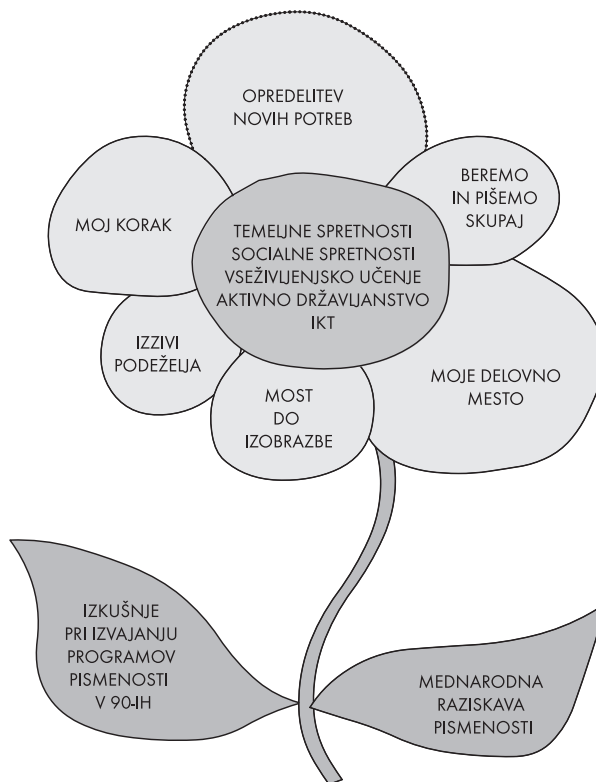
- oddaljenost od kraja bivanja;
- programi bi morali biti brezplačni, saj je gmotni položaj prebivalcev podeželja slabši kot gmotni položaj prebivalcev mest (Knaflič, 2006).

PRIPRAVA PROGRAMA

Program UŽU IP je eden izmed programov za dvig pismenosti, ki smo jih ob financiranju

JAVNOVELJAVNI PROGRAMI UŽU

Vsi programi UŽU so sestavljeni iz dela, ki je skupen vsem programom UŽU in specifičnega dela, ki je vezan na potrebe ciljne skupine, kateri je program namenjen. Vsebine, ki so skupne vsem, so usposabljanje za razvoj temeljnih in socialnih spretnosti, razvijanje vseživljenjskega učenja, spodbujanje aktivnega državljanstva in usposabljanje za delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo.



Več o programih na <http://pismenost.acs.si>

Program osvešča udeležence o trajnostnem razvoju.

Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport razvili na Andragoškem centru. S temi programi uresničujemo tako evropske kot nacionalne prioritete razvoja izobraževanja odraslih. Program smo pripravili

na podlagi zgoraj opisanih raziskav, pregledovanja literature izbranega področja ter z izkušnjami, ki smo jih imeli z izvajanjem programov UŽU v devetdesetih. Iz vsega naštetega smo izluščili cilje in vsebine programa, za katere smo ocenili, da so ustrezni potrebam in željam podeželskega prebivalstva in obenem zagotavljajo razvoj pismenosti.

Preden smo poslali program v obravnavo na Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih, smo opravili dve poskusni izvedbi. Namen poskusnih izvedb je bil potrditev primernosti in potrebnosti programa ter predvsem priložnost, da ga po potrebi dopolnimo oz. spremenimo. Poskusni izvedbi sta bili organizirani v Šentjurju pri Celju in v Lendavi. V Šentjurju je program obiskovalo 13 udeleženk, v Lendavi pa 9 udeleženk in 2 udeleženca. Obe izvedbi sta si bili vsebinsko dokaj podobni in tudi rezultati so bili pri obeh spodbudni; tako učiteljice kot udeleženci so menili, da je program izredno dober, dobrodošel in naravn na značilnosti in potrebe podeželskega prebivalstva. Besedilo programa UŽU Izzivi podeželja je bilo sprejeto na 39. seji Strokovnega sveta RS za izobraževanje odraslih (konec novembra 2005).

OPIS PROGRAMA

Program UŽU IP je namenjen manj izobraženim odraslim, prebivalcem podeželja. Glavni cilj programa je pridobiti temeljno znanje in spretnosti, s katerimi bodo udeleženci lažje prepoznavali in vrednotili lastne potenciale ter možnosti podeželskega okolja za izvajanje dejavnosti na podeželju, z namenom večje samostojnosti ter izboljšanja svojega ekonom-

skega in socialnega položaja.

Program traja 120 ur, za katere priporočamo, da se izpeljejo v obliki 4- do 5-urnih srečanj večkrat na teden in naj se zaključijo v približno treh mesecih. Organizacija ur je prepuščena učiteljem, ki program izvajajo, z namenom, da pripravijo »učni načrt«, ki je čim bolj v skladu s potrebami, željami in možnostmi udeležencev. Pogojev za vpis

in napredovanje v programu ni. Priporočeno število udeležencev je med 12 in 16, program pa izvajata dva usposobljena učitelja, ki sta hkrati prisotna na vseh srečanjih. Delo poteka v obliki projektnega dela in ob uporabi sodobnih učnih metod. Od udeležencev programa se pričakuje aktivno sodelovanje pri načrtovanju in izpeljavi programa, napredovanje po individualnem izobraževalnem načrtu in vsaj 80-odstotna udeležba. Ob izpolnjevanju naštetih pogojev udeleženci prejmejo potrdilo o uspešno zaključenem usposabljanju.

Program izvajajo organizacije za izobraževanje odraslih, ki na razpisu Ministrstva za šolstvo in šport dobijo odobrene izvedbe programa. Organizacije morajo imeti učitelje, ki so usposobljeni za delo v programu. Usposabljanje učiteljev je brezplačno, financirano s strani Ministrstva za šolstvo in šport, izvaja pa ga Andragoški center Slovenije.

Program UŽU IP nima učnega načrta, ki bi se ga morali učitelji držati. Program vsebuje »le« standarde, ki naj bi jih učitelji zagotavljali skozi izvedbo. Udeleženci v programu ob njihovim potrebam in interesom primernih temah izboljšujejo temeljno znanje in spretnosti, socialne spretnosti, se usposabljujejo za aktivno državljanstvo in vseživljenjsko učenje ter pridobivajo nova znanja za izvajanje



dejavnosti na podeželju (osebno dopolnilno delo, dopolnilna dejavnost na kmetiji ipd.). Učitelji osveščajo udeležence o pomembnosti trajnostnega razvoja. Učne vsebine izbirajo učitelji ob pomoči udeležencev programa in na podlagi lastnih ugotovitev, kaj udeleženci potrebujejo. Seveda obstajajo tudi določene vsebine, ki so skupne večini izvedb programa, in nek smiseln lok poteka programa, znotraj tega pa učitelji dajejo poudarek znanjem, ki jih potrebuje specifična skupina udeležencev. Program je torej sestavljen tako, da se lahko v največji meri prilagaja značilnostim in potrebam skupine, ki program obiskuje.

POTEK PROGRAMA

Skozi izpeljave projektov v prvih dveh prenovljenih programih UŽU (UŽU Most do izobrazbe in UŽU Beremo in pišemo skupaj) se je izkazalo, da obstaja logičen potek, po katerem je smiselno voditi skupino udeležencev. V programu UŽU MI je smiselno, da udeleženci začnejo program s projekti, namenjenimi spoznavanju, nadaljujejo s spoznavanjem lastne izobraževalne poti, učnih in poklicnih interesov, spoznavanjem lokalne izobraževalne ponudbe, trga dela, si začrtajo pot do zelenega poklica in nato glede na zastavljeni cilj začnejo poglobljati znanje in spretnosti, ki jih bodo pripeljale do tega cilja. V programu UŽU BIPS ravno tako začnejo s projekti, namenjenimi spoznavanju, nato nadaljujejo s spoznavanjem načinov pomoči otroku pri šolskem delu, se seznanjajo z organiziranostjo šole in okolja, v katerem živijo, proti koncu programa organizirajo in izpeljejo izlet ter zaključijo s predstavitvijo in oceno svojega dela ter dosežkov. Na podlagi teh izkušenj, raziskav, ki smo jih opravljali, in poskusnih izvedb programa UŽU IP smo prišli do ugotovitve, kakšen naj bi bil smiseln potek programa UŽU IP.

Naj poudarimo, da ni enotnega poteka programa in ga nikoli ne bo, saj je popolnoma

odvisen od skupine udeležencev. V primeru, ko je skupina udeležencev homogena in že vedo, da želijo začeti z dejavnostjo npr. kmečkega turizma, bo potek programa prav gotovo drugačen kot v primeru, ko je skupina heterogena in nekateri vedo, kakšno delo bi želeli opravljati, drugi ne, tretji pa niso prepričani, če bi sploh še iskali možnosti (samo)zaposlitve. Program je naravnano tako, da se njegova izvedba resnično lahko prilagaja posebnostim posamezne skupine. Kljub temu menimo, da bo večina učiteljev usmerjala potek programa tako, kot ga bomo opisali v nadaljnjem besedilu. Učitelji bodo morda izločili določen projekt, vstavili novega in predvsem skozi celoten program prilagajali zahtevnost in posamezne vsebine projekta zahtevam skupine udeležencev, vendar bo potek večinoma podoben. Poudariti moramo tudi to, da je kljub temu, da učitelji vodijo udeležence v smeri iskanja možnosti dodatnega zaslužka, program v osnovi še vedno namenjen pridobivanju temeljnih spretnosti, povezanih s pismenostjo. Udeleženci bodo torej preko vsebin, namenjenih spoznavanju lokalnega okolja itn., usvajali spretnosti, povezane z branjem, pisanjem, iskanjem ključnih informacij, komunikacijo ...

Program se (tako kot vsi ostali programi UŽU) začne s projektom oz. projekti na temo spoznavanja. Spoznavanje udeležencev je za učitelja ključnega pomena, saj tako lažje in ustrežneje načrtuje nadaljnje projekte, ki se bodo v programu izvajali. Hkrati se mu že nakazuje smeri, v katere »nese« posameznega udeleženca – ali je ta nadarjen za delo z ljudmi ali ga zanimajo tehnične zadeve, je umetniški tip itn. Vse naštetu pomaga učitelju pri načrtovanju izvedbe in svetovanju udeležencem. Predvsem pa je spoznavanje namenjeno udeležencem samim – skozi predstavitve, pisanje avtobiografij, opisovanja dosedanjih aktivnosti in hobijev, izražanja interesov in želja odkrivajo sami sebe ter svoje lastne potencialne. Na podlagi tega bodo kasneje v programu

lažje načrtovali oblikovanje lastne dejavnosti na kmetiji oz. v svojem okolju.

Spoznavanju udeležencev sledijo projekti na temo spoznavanja lokalnega okolja. Ta sklop ponuja resnično pestrost tem. Udeleženci se ob mentorstvu učiteljev poglobljajo v značilnosti podeželskega okolja

Cilj programa je tudi odkrivanje podjetniških idej.

(naravne danosti, obstoječa industrija, prednosti in slabosti podeželskega okolja ...), zaposlitvene/podjetniške priložnosti (potencialni delodajalci, alternativne oblike zaposlovanja,

seznanjanje z dejavnostjo in zakonodajo na področju osebnega dopolnilnega dela, dopolnilne dejavnosti na kmetiji itn.), obiščejo in si ogledajo primere dobrih praks (kmetije oz. posamezniki v okolju, ki so začeli in uspeli z neko dejavnostjo) ipd. Ključnega pomena pri izpeljavi tega sklopa projektov je povezovanje s spoznanji prejšnjega sklopa – kaj posameznika zanima, kaj zmore in kako s tem lahko izkoristi priložnosti oziroma izzive, ki mu jih ponuja lokalno okolje.

Za tem sklopom sledi konkretizacija ideje – udeleženci iščejo informacije o tem, kako priti od ideje do realizacije ideje. Udeleženci se najprej seznanjajo z institucijami, kamor se lahko obrnejo po pomoč, informacije in svetovanje. Razmišljajo o tem, kakšno podporo jim nudi družina oz. ali je možno to podporo zagotoviti. Izobražujejo se o formalnih pogojih za začetek dejavnosti, o pomoči, ki jim jo nudi država (različna ministrstva, Zavod RS za zaposlovanje, lokalne razvojne agencije ipd.), in se učijo izpolnjevanja različnih obrazcev (za subvencije, za začetek dejavnosti ...). Udeleženci naredijo izobraževalni načrt, saj je morebiti za opravljanje izbrane dejavnosti potreben določen certifikat (npr. Nacionalna poklicna kvalifikacija, znanje računalništva, opravljen higienski minimum ipd.). Sklop projektov zaključijo s pripravo lastnega pristopa k realizaciji ideje – izberejo institucije, ki jim lahko svetujejo za izbrano

dejavnost, zberejo formalne pogoje, potrebne za začetek dejavnosti, denarno pomoč, ki jim je na voljo itn.

Program se sklene s pregledom in evalvacijo opravljenega dela in s pogovorom o načrtu za prihodnost. Udeleženci prejmejo potrdila o uspešno zaključenem usposabljanju in, kar je prav gotovo pomembnejše, zelo dobro podlago za uresničitev zamisli o lastni dejavnosti. Podkovani so s celovitim znanjem, kako realizirati načrtani cilj, izpolniti zastavljeni izziv.

ZAKLJUČEK

V jesenskih mesecih bodo prvi usposobljeni učitelji začeli z izvajanjem prvih izvedb programa UŽU IP. Sodelavke Andragoškega centra jih bomo obiskovale, saj ti obiski za nas predstavljajo vir informacij o značilnostih udeležencev, o njihovem zadovoljstvu s programom, delu učiteljev, o morebitnih težavah, s katerimi se učitelji srečujejo pred oz. med izvajanjem programa itn. Vse naštetu nam pomaga pri usposabljanju novih skupin učiteljev, pri promociji programa in razvoju novih programov.

Menimo, da programi pismenosti imajo in morajo imeti prihodnost, saj je ustrezna raven pismenosti predpogoj za informiranega in dejavnega državljana. Narava razvoja družbe vodi v vse večje in hitreje spremembe, zato moramo razvijati spretnosti, ki nam pomagajo pri obvladovanju teh sprememb. Razvijanje pismenosti mora biti vedno povezano s posameznikovimi potrebami, saj pismenost brez ustrezne, relevantne vsebine z vidika posameznika ni osmišljena. Z opisanim in ostalimi programi pismenosti, ki upoštevajo različne potrebe posameznih ciljnih skupin, si na Andragoškem centru prizadevamo pomagati ljudem pri spopadanju z vedno večjimi zahtevami po znanju, ki jih neustavljiv razvoj postavlja pred nas.

LITERATURA

Knaflič, L. (2006). Pismenost na podeželju. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Knaflič, L., idr. (2005). Program Usposabljanje za življenjsko uspešnost, Izzivi podeželja (UŽU IP). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Literacy in the Information Age (2000). Pariz: OECD.

Praprotnik, L., in Mlinarič, N. (2005). Poročilo o izpeljanih aktivnostih v programu UŽU IP »pilotska izvedba«.

Velenje: Invel, d. o. o. in Racio, d. o. o.

Stupar, A., in Horvat, D. (2005). Poročilo o izpeljanih aktivnostih v programu UŽU IP »pilotska izvedba«.

Lendava: Dart, d. o. o.

Katarina
Pucelj,
univ. dipl. soc.

NOVI MEDIJI – NOVA KAKOVOST ŠTUDIJA NA DALJAVO

Dinamična izobraževalna praksa

POVZETEK

Poudariti želim vlogo in pomen znanja, ki ga pridobi posameznik kot rezultat učnega procesa in izkušenj. Ugotavljam, da oblika izobraževanja, kot je študij na daljavo, zagotovo prispeva k večji kakovosti učenja in vodi k razvoju inovativne, dinamične in na znanju temelječe družbe. Z znanjem posameznik obvladuje spremembe, rešuje probleme in tudi ustvarja novo znanje. Tradicionalne učne prakse se soočajo z novimi okoliščinami, pojavljajo se nove, moderne tehnologije, ki omogočajo hitro in kvalitetno implementacijo znanja. Središče učnega procesa pri študiju na daljavo je učenec, ne pa učitelj ali izobraževalna ustanova. Glavni cilj študija na daljavo je povečati kakovost življenja državljanov, njihovo konkurenčnost na trgu delovne sile in zagotoviti večjo gospodarsko rast. Intelktualni kapital je tisti, ki predstavlja največji kapital vsake družbe, in znanje je tisti ključni dejavnik uspeha vseh, ki se tega zavedajo. Fleksibilnost, odprtost in pripravljenost ljudi slediti novim informacijskim rešitvam oblikujejo primerno okolje za razvijanje in odločitev posameznika za študij na daljavo.

Ključne besede: študij na daljavo, izobraževanje, učenje, znanje, novi mediji

Korenite spremembe v samem svetovnem gospodarstvu in družbi, ki smo jim priča zadnja leta, je mogoče primerjati samo s spremembami v času industrijske revolucije. Razlika pa je v vzrokih in hitrosti sprememb. Napredek v razvoju informacijske tehnologije in komunikacij s povečevanjem znanja je skupaj z uveljavljanjem kriterijev globalnega trga eden izmed najpomembnejših dejavnikov, ki oblikujejo sodobno družbo, družbo znanja in novih sodobnih tehnologij. V tej družbi je posameznik fleksibilen, prilagodljiv, kreativen, inovativen, uporablja tehnologijo, pridobiva znanje, je pripravljen na uvajanje in upravljanje s stalnimi spremembami in na t. i.

vseživljenjsko učenje (Stare, Bučar, 2005). Dandanes je potrebno biti pripravljen na novo dobo internetnega sveta, v katerem je lahko vsakdo povezan z vsakim ob vsakem času. V tej dobi postaja posameznik svetovno konkurenčen s svojim znanjem in z ustrezno uporabo sodobnih tehnologij.

V današnji družbi, družbi razmaha informacijske tehnologije in splošnega tehnološkega napredka, je postalo znanje eno izmed ključnih posameznikovih prednosti na trgu delovne sile. Zato je pomembno, da ga dopolnujemo in nadgrajujemo, vendar je v današnjem vrtincu časovnih stisk pogosto težko najti čas za obiskovanje klasičnih predavanj. Delovni

dan je natrpan z različnimi obveznostmi. Poleg službe, skrbi za dom in družino ter redkih trenutkov zase ostane posamezniku izredno malo časa. Uskladiti vsakdanje obveznosti z nadaljnjim šolanjem, ki je potrebno zaradi obstoja na delovnem mestu ali zaradi osebnostnega razvoja, predstavlja za mnoge nerazrešljivo uganke. Ti razlogi sprožajo pomisleke in pripeljejo do spoznanja, da so klasični, tradicionalni načini študija in učenja okorni in izredno nefleksibilni.

Zato so nove tehnologije, spremenjeni načini poslovanja in način življenja ljudi bili vzrok za ustvarjanje svetovnega, mednarodnega elektronskega trga za blago in storitve, ki ponuja tudi dostop do informacij in znanj. Tak trg pa postavlja nova merila potreb in priložnosti tudi v izobraževanju. Z razvojem novih tehnologij in novih medijev so nastale nove izobraževalne tehnologije, ki so približale elektronsko obliko učnih gradiv in odprto učenje širšemu krogu tudi bolj zahtevnih uporabnikov. Zaradi svobode časa in kraja uporabe gradiv je omogočen prilagodljiv urnik in hitrost dela. Tradicionalen način podajanja znanja preko klasičnih izobraževalnih institucij in v prisotnosti predavatelja tako postopoma zamenjuje nova oblika študija, ki se vedno bolj uveljavlja tudi v slovenskem prostoru. Gre za študij na daljavo, ki se je razvil skupaj z razvojem in uporabo novih tehnologij. Študij na daljavo ne pomeni samo elektronskega načina učenja, temveč tudi ekonomičnejši način, učinkoviteje izboljšano in izpopolnjeno izobraževanje. Pri tem izkoriščamo sodobno informacijsko komunikacijsko tehnologijo. Dokazano je, da pravilno uporabljena IKT pri poučevanju bistveno izboljša učne rezultate pri učenju.

UPORABA NOVIH MEDIJEV PRI ŠTUDIJU NA DALJAVO

Ko govorimo o učenju, je pomembno, da nimamo v mislih samo tistega, ki smo ga bili

deležni v formalnih institucijah, torej šolah. Dejansko se posameznik uči ves čas svojega obstoja, v različnih okoliščinah, pod različnimi pogoji. Učenje torej poteka skozi vse življenje. Obstaja sicer povezanost med pojmom učenje in izobraževanje, vendar je učenje širši pojem kot izobraževanje. Posledica oziroma rezultat omenjenih dveh pojmov pa je seveda znanje ter »sprememba vedenja od manj učinkovitega k bolj učinkovitemu« (Brečko, 2002).

Sodobna družba, ki se kiti z atributom informacijska, prisega na nujnost in učinkovitost uporabe novih medijev na skorajda vseh področjih človekovega delovanja. Novi mediji so postali sinonim za nove možnosti, inovativnost se pogosto enači z uporabo in razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije. Ta družba je spremenila posameznika, življenje in okolje, v katerem živimo. Priča smo izredno naglemu razvoju novih komunikacijskih struktur, pojavom novih medijev, med katere uvrščamo računalniško posredovano komuniciranje, katerega predstavnik je

Nove tehnologije spreminjajo poslovanje in učenje.

Delors (1996) omenja tri stebre izobraževanja, ki so temelj učenja. Prvi je *učiti se, da bi vedeli*, ki izpostavlja hiter tehnološki in znanstveni napredek, nove oblike družbenih in gospodarskih dejavnosti. Zato je potrebno poudariti povezanost med dovolj široko splošno izobrazbo posameznika z možnostjo poglobljenega študija izbranih predmetov. Drugi stebel po Delorsu (1996) je *učiti se delati*. Ta stebel izpostavlja vse tiste metode, ki prepletajo učenje z delom. V prvo vrsto postavlja dejstvo, da študentje lažje pridobijo različna znanja in spretnosti, če prej preizkusijo svoje sposobnosti pri samem delu. Drugi stebel pravi, da mora izobraževanje poleg usposabljanja za sam poklic spodbujati tudi razvoj sposobnosti za ravnanje v nepredvidljivih okoliščinah oziroma razmerah. Za tretji stebel pa Delors (1996) pravi, da je *učiti se biti*. 21. stoletje od vseh ljudi zahteva več samostojnosti, samodiscipline in odgovornosti ter zmožnost večje presoje. Vsa našeta dejstva pa so nujna za poglobljanje osebne odgovornosti pri uresničevanju skupnih ciljev.

internet, pa tudi spremembam v načinu življenja posameznika (Cergol, 2003).

Ti mediji močno vplivajo na oblikovanje jutrišnje družbe, ki ravno zaradi njih ne bo več ustrezala nobenemu modelu iz preteklosti. Najnovejše, najažurnejše informacije so pogosto dosegljive vsakomur takoj in kjerkoli po svetu (Delors, 1996).

Novi mediji omogočajo enostaven, hiter in cenovno sprejemljiv dostop do informacij.

Z novimi mediji vstopa človeštvo v stoletje univerzalne komunikacije.

Sodobna družba s tem ponovno nudi vsem ljudem enake možnosti uživati sadove in jih ustvarjati, tudi v tem trenutku še neizobraženim, nezaposlenim, socialno šibkim, invalidom, manjšinam in drugim skupinam. Seveda pa je potrebno najprej zagotoviti za njihov razvoj in vključevanje enostaven in cenovno primeren dostop do znanj in veščin. Klasični množični mediji, med katere štejemo tisk, radio, televizijo, knjižno založništvo, filmsko in glasbeno industrijo (Škerlep, 1998), se radikalno razlikujejo od novih množičnih medijev, med katere sodita internet in svetovni splet. Slednji bodo v prihodnjih desetletjih v našem življenju imeli še večjo vlogo, kot jo imata danes telefon in televizija (glej Škerlep, 1998, str. 52).

INTERNET IN NJEGOVA VLOGA PRI ŠTUDIJU NA DALJAVO

Govori se o novem mediju, ki je popolnoma spremenil način komuniciranja, uporabo in sprejemanje informacij. Uporaba interneta je na pomemben način spremenila in ustvarila nove oblike delovanja in interakcij ter hkrati spremenila način odziva posameznikov v družbenem okolju. Že sama beseda internet naznanja, da je to ogromen sistem, ki povezuje med seboj nekoč izolirane posameznike. Internet je omogočil povsem edinstveno interakcijo. Internet namreč nudi višjo stopnjo

izbiranja načina komuniciranja in tudi obravnavanih tem (Škerlep, 1998). Prednost interneta kot decentraliziranega komunikacijskega sistema se kaže v tem, da predstavlja bolj razvit, dopolnjen in popoln sistem kot klasični mediji. Omogoča zelo zanimiv, uporaben in predvsem nov način sprejemanja in posredovanja informacij. Tisto, kar je novega na novih medijih, lahko demonstriramo na primeru interneta, ki predstavlja najaktualnejši in najbolj razširjen medij. Internet vpliva na definicijo in strukturiranje znanja. Ne posreduje zgolj informacij in ne služi izključno komunikaciji – je medij posredovanja znanja in diskurza, sprejemnik je potencialni in dejanski producent, saj sam prispeva k nastajanju znanja (Wolf, Peuke, 2003). Izgleda torej, da lahko novi mediji prav s to svojo novo kvaliteto (možnost širokega konstruiranja znanja) podpirajo redefinicijo udeleženca v izobraževalnem procesu.

Z razvojem računalniških omrežij in interneta so elektronske oblike učnega gradiva postale pomembnejše, saj postaja študij na daljavo zanimiva oblika izobraževanja. Novi mediji danes omogočajo enostavno objavljanje in prenos gradiv do uporabnika, hkrati zagotavljajo tudi odprto učenje. Toda nova tehnologija, ki nastaja, nemalokrat vnaša nove težave, ki nastajajo zaradi narave samega medija. V temelju je vsak sistem izobraževanja zelo konzervativen, zato je postopek za vpeljavo novih medijev v učni proces počasnejši.

Zadržki na temo študija na daljavo se običajno sklicujejo na dve komponenti učenja: tehnično (neenakovrednost študentov pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, nepoznavanje, tehnične nezmožnosti) in emotivno (frustracije, strah, demotiviranost, izolacija, izgubljenost). Vendar kritike študija na daljavo kot uspešnejše variante v primerjavi s klasičnim učenjem priznavajo prvemu potencialu za uspešno in učinkovito učenje in poučevanje, njihovo skepso pa lahko strnemo s pogosto uporabljenimi besedami: novim me-

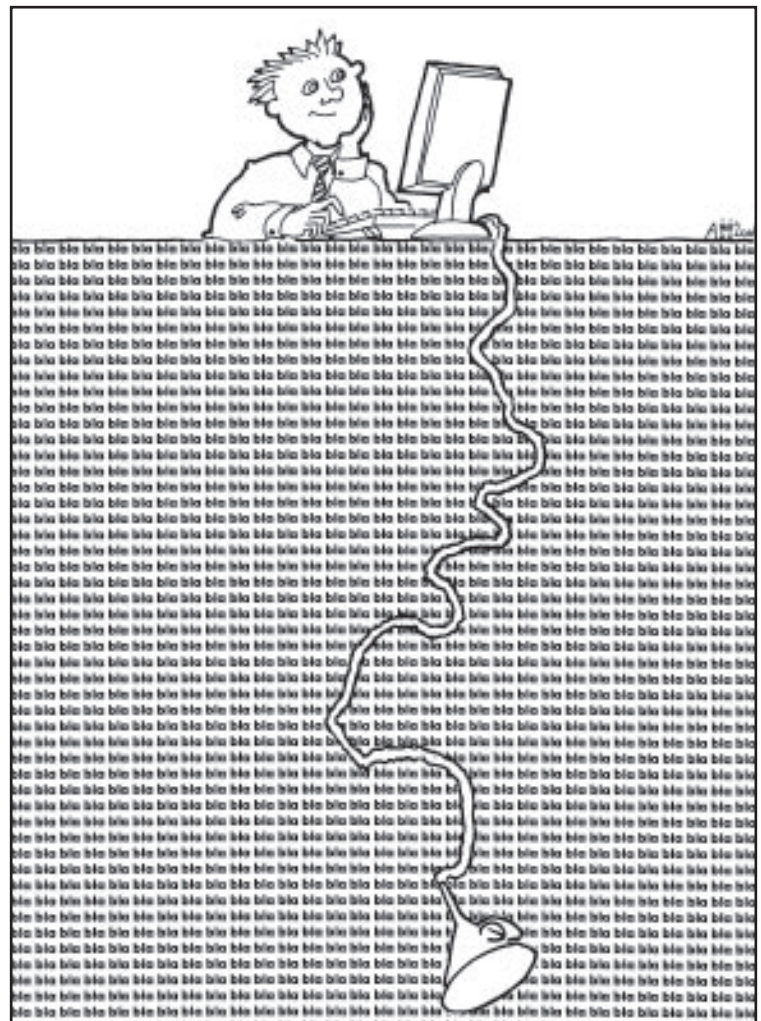
dijem se prehitro pripisuje kvalitativni učinek, ki se doseže šele v resnično dobro urejenem učnem kontekstu – torej na podlagi dobro premišljenih medijsko pedagoških konceptov (Wolf, Peuke, 2003).

Eden od najpomembnejših elementov za uspešnost študija na daljavo je med drugim usposobljenost udeležencev izobraževanja za uporabo določenega medija. Večinoma je potrebno predhodno organizirati usposabljanje tutorjev in študentov za uporabo tehnično zahtevnejših medijev (npr. videokonference, uporaba računalnika, interneta in elektronskega učbenika). Posebej je potrebno biti pazljiv pri tistih skupinah študentov, ki nimajo izkušenj pri uporabi določenega medija, in pri tistih, ki so manj samostojni pri učenju. Pri študiju na daljavo na osnovnošolski ravni bi bilo potrebno razmisliti o usposobljenosti posameznih staršev za uporabo določenega novega medija, še posebej, ko se pričakuje, da se bodo učenci s pomočjo določenega novega medija učili v domačem okolju.

Z internetom se ne spremeni samo način komuniciranja, temveč tudi kulturni in družbeni vzorci, posameznik dobi priložnost, da sam postane ustvarjalec medijskih vsebin. Posamezniki, ki so vključeni v takšno vrsto komuniciranja, so individualizirani, fleksibilni in neodvisni. V nadaljevanju bomo v ponazoritev, kako vserezsežen in vseobsegajoč je lahko študij na daljavo, primer odprte univerze v Avstraliji.

RAZSEŽNOST ŠTUDIJA NA DALJAVO V AVSTRALIJ – OPEN UNIVERSITIES AUSTRALIA

Družabnik in lastnik Open Universities Australia je združenje sedmih avstralskih univerz: Curtin University of Technology, Griffith University, Macquarie University, Monash University, RMIT University, Swinburne University of Technology and the University of South Australia. Študij na daljavo



na tej ustanovi je pomagalo sooblikovati 18 visokošolskih oskrbovalcev. Enote, ki se jih lahko posameznik uči, in sposobnosti, ki jih doseže, so izdane s strani lastnikov in oskrbovalcev ter so identične tistim, ki so dodeljene univerzitetnim študentom na posameznih fakultetah. Edina razlika je v tem, da se posameznik prilagaja svojemu tempu, uči se takrat in tam, kjer njemu ustreza. Open Universities Australia oskrbuje študente z informacijami o študiju na splošno, o tem, katero smer študija je mogoče študirati, nudi nasvete, podporo pri študiju in pomoč pri samem vpisu. Partnerske univerze in akademije zagotavljajo študijsko gradivo in akademsko podporo, spremljajo

Univerza omogoči študentu izbiro nadzornika pri pisnem izpitu.

posameznikov napredek ter posledično posameznike čim bolj usposablja. V nasprotju s tradicionalnim študijem prostor pri študiju na daljavo ni omejen. Omogočen je skozi celo leto in za vstop na določeno smer ni vnaprej določenih zahtev, ni potrebnih določenih točk ali kakšnih drugih pogojev za vpis. Študij na

Open Universities Australia omogoča več fleksibilnosti kot tradicionalni študij. Začetek študija je možen štirikrat na leto, zato je to izredno primerna oblika študija, ki ga lahko posameznik enostavno vključi v svoj stil življenja. Open Universities Australia je začela svoje življenje kot projekt, sklad splošne blaginje, ki se je imenoval TV Open Learning v letu 1991, leta 1992 pa se je preimenoval v Open Learning Australia. Študijski material je bil dostavljen v tiskani obliki, s podporo televizijskega programa ABC. Od tega leta dalje se je začelo število študijskih programov in usposobljenosti povečevati – sedaj vključuje, kot je bilo že zgoraj omenjeno, sedem univerz, in prejema veliko odobravajočih pogledov s strani različnih industrijskih oskrbovalcev. V letu 2004 se je Open Learning Australia preimenovala v Open Universities Australia, saj to več pove o tem, kaj Open Universities Australia nudi. Študij na Open Universities Australia odstranja mnoge ovire, ki jih sicer prinaša univerzitetno izobraževanje, kot so razdalja, čas, starost, kvalifikacije in stroški. Zato se tudi imenuje Open to you. Pri vpisu na študij ni nobenih starostnih omejitev in tudi ne sprejemnih izpitov, še vedno pa je od vsakega posameznika posebej odvisna njegova uspešnost pri študiju.

ŠTUDIJSKO GRADIVO

Študijsko gradivo je lahko natisnjeno v obliki učbenika, lahko je objavljeno na spletnih straneh, dosegljivo na prenosnih medijih, kot je

CD, ali pa gre za kombinacijo naštetih metod. Vsaka univerza pripravi študijski material za določene smeri študija. Študijsko gradivo je na splet dostavljeno s pomočjo tako imenovanega »Learning Management System« (LMS). To pomeni, da študentu ni potrebno biti na spletu istočasno kot drugim študentom, a lahko vseeno pošilja komentarje in izraža svoje mnenje, in to takrat, ko njemu to ustreza. Ta asinhrona diskusija je podobna uporabi elektronske pošte. Vsi viri, ki so dosegljivi na internetu, so tako strukturirani, da uporabnik ne potrebuje najboljših in izredno hitre zveze z internetom. Dejstvo pa je, da boljša in hitrejša zveza pomeni hitrejše delovanje, kar je zelo priročno pri času, ki je potreben, da se določena datoteka shrani na disk ali kateri drug medij.

Že v študijskem gradivu je za vsak predmet posebej zapisano, na kakšen način se opravlja izpit pri določenem predmetu in kako poteka nadzor pisanja. Največkrat je tako, da se izpit opravlja v bližini študentovega doma in ne neposredno na univerzi. Nekatere univerze, kot npr. Monash University, so določile lokacije, datume in čas, ko je potrebno biti prisoten, z dovoljenimi omejenimi izjemami. V splošnem univerze, ki pripravljajo določene ukrepe, študentu ne dovolijo določati lastnega nadzora pri izpitu. Ostale univerze omogočajo študentu lasten dogovor o nadzoru pri izpitu. To pomeni, da se študent lahko sam dogovori in izbere osebo, ki bo nadzorovala potek pisanja njegovega izpita. To je lahko katerakoli oseba, ki s študentom ni povezana prek krvnega sorodstva ali poroke, ki ima določen vpliv v družbi, je široko spoštovana v družbi in lahko zagotovi, da bo izpit potekal v okviru določenega univerzitetnega protokola. Primeri takšnih ljudi so odvetniki, knjigovodje, knjižničarji, pravni zastopniki, ministri, predavatelji, izredni profesorji, docenti, zdravniki, administratorji ipd. Kadar se študent sam dogovarja, kdo bo njegov nadzornik pri izpitu, je izrednega pomena, da ni

ta oseba v nikakršnem sorodstvu s študentom, to ne sme biti šef, nekdo od podrejenih ali sodelavec na splošno. Nadzornik ne sme imeti nobenih želja in potreb po tem, da bi si želel čim bolji rezultat izpita, ki ga opravlja študent. Nadzornik ne sme dati študentu nobenega dodatnega časa pri pisanju in nobenih dodatnih navodil. V primeru kršenja tega pravila, je študentov izdelek razveljavljen.

Dobra je, da študent naveže kontakt s svojim potencialnim nadzornikom čimprej v študijskem letu, v katerem želi opravljati izpit. Cena za nadzor se giblje od 40 do 80 dolarjev. Študent izve za ceno direktno pri določenem nadzorniku. Najpomembnejša stvar pri tem je, da si študent najde nadzornika čimprej, že kar v začetku študijskega leta. Potem je potrebno izpolniti poseben obrazec, kamor se vpišejo vsi podatki o izbranem nadzorniku, med drugim tudi njegova zaposlitev in status. Ta obrazec se čimprej pošlje neposredno na univerzo, ki preveri primernost te osebe za opravljanje dela nadzornika.

Tudi knjižnice so zelo pomemben del študija. V študentskem gradivu so zapisani priporočljivi učbeniki, časopisni članki in elektronski naslovi. Mnogi izmed teh virov pa niso dostopni v lokalnih knjižnicah. Pri večini študijskih programov je omogočen dostop do knjižničnih katalogov univerzitetnih knjižnic. Internetni dostop do zaloge knjig posameznih knjižnic je izredno primeren. Študent lahko išče po knjižničnih katalogih in po drugih obširnih bazah 24 ur na dan, sedem dni v tednu. Strošek te storitve je vključen v šolnino. Poleg virov, ki so zapisani v študijskem gradivu, je Open Universities Australia za bolj ambiciozne in radovedne študente, ki želijo dostop še do ostalih akademskih virov, sklenila partnerstvo z južnoavstralsko knjižnico na daljavo, ki zagotavlja knjižnične storitve študentom kjerkoli v Avstraliji. Študijski material iz te knjižnice je mogoče naročiti na brezplačni telefonski številki, po faksu ali po internetu. Vse gradivo je dostavljeno z avstralsko le-

Uspešno izvajanje študija na daljavo zahteva od študentov nove oblike pismenosti in nove sposobnosti učenja, hkrati pa jih tudi razvija. Načrtovanje študijskih aktivnosti, izbira ustreznih metod dela, komunikacija s tutorjem, svetovanje študentom, stalno spremljanje njihovega dela in napredovanja so ključnega pomena pri motiviranju študentov in doseganju ciljev programa.

talsko ekspresno pošto, zato je lahko študent prepričan o hitri dostavi.

ZAKLJUČEK

Danes, ko smo na prehodu iz družbe dela v družbo znanja, bi bilo naravno želeli si, da bi se učili vsi in da bi znanje imeli vsi. Konstantno učenje je ključnega pomena za današnjo družbo, v kateri se znanost, tehnika in tehnologija zelo hitro razvijajo. Prepričana sem, da je znanje ključni dejavnik za doseganje kakršnegakoli uspeha. Posameznik s celo vrsto znanj in veščin je konkurenčen ter iskan kader na trgu delovne sile. Je nosilec blaginje družbe in ustvarjalec prihodnosti. Življenje od nas zahteva ogromno znanja, ki mu še zdaleč ni videti konca, obenem pa nam ponuja veliko zabave in veselja. Na žalost vsega naenkrat ne moremo imeti, saj je dan še vedno omejen s 24-imi urami in hkrati ne moremo biti na dveh mestih, kljub še tako velikemu napredku znanosti. In ravno tu bi se dalo študij na daljavo izkoristiti. Potovali bi med šolskim letom, snov pa bi enostavno ob zabavi nadomestili s pomočjo interneta in ustreznih gradiv, ki podpirajo študij na daljavo.

Problem se pojavlja pri neaktivnih študentih, ki niso večji sprotnega opravljanja študijskih aktivnosti. Če se pojavljajo dobre lastnosti določenega pojavnosti, jim na drugi strani sledijo tudi slabosti. In nič drugače ni s študijem na daljavo. Kot rečeno, študij na daljavo odraža bipolarnost, saj ni pisan na kožo vsakomur. Vsaka izobraževalna praksa se posebej, torej je odvisna od vsake osebe posebej. Preden se posameznik odloči za določen način izobra-

ževanja, je pomembno, da si določi cilj, ki je osmišljen. Od tega, kako hitro posamezna izobraževalna praksa pripelje posameznika do izbranega cilja, je pogosto odvisen njen izbor. Pomembno je, da ima oseba, ki se odloči podati na pot določene izobraževalne prakse, pred seboj jasno zastavljen cilj, določiti si mora smisel in smoter njegovega dosega.

LITERATURA

- Cergol, S. (2003). Participacija, komunikacija in kolaboracija v e-izobraževanju – ali novi mediji omogočajo optimalno in potencialno učinkovito učenje? Zbornik strokovne konference eIzobraževanje doživeti in izpeljati. Maribor, Slovenija, 3. in 4. november 2003, str. 107–118.
- Delors, J. (idr.) (1996). Učenje – skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
- Keegan, D. (1996). Foundations of Distance Education. 3. izdaja. London and New York: Routledge Education.
- Stare, M., Bučar, M. (ur.) (2005). Učinki informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Škerlep, A. (1998). Model računalniško posredovane komunikacije: tehnološka matrica in praktična raba v družbenem kontekstu. V Vehovar (ur.) Internet v Sloveniji, projekt RIS »96–98«. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede., Str. 24–53.
- Wolf, G., in Peuke, R. (2003). Mehr Partizipation durch neue Medien. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

KAKO REŠEVATI NASILJE V VZGOJNO-IZOBRAŽE- VALNIH INŠTITUCIJAH?

Odgovornosti učitelja in učenca?

Vlasta
Nussdorfer,
generalna
sekretarka
Društva Beli
obroč
Milan Krajnc
Pavlica, Sirius.si

POVZETEK

Ko govorimo o nasilju v šoli, vedno pomislimo na kakšen dogodek, ki nas je še posebej razburil. V minulih letih smo večkrat slišali, da učitelji niso kos mladim, ki so v šolah nasilni; tako do njih kot tudi do sovrstnikov. Sledijo razprave, sklicujejo se »trenja«, mediji poročajo o dogodkih in ljudje jih komentirajo. Kje so vzroki, kaj narediti, ali ima učitelj dovolj pooblastil, ali je zatajila šola ali dom? Prispevek, ki ima namen odpreti javno diskusijo na temo nasilja v vzgojno-izobraževalnih institucijah, je nastal na podlagi izkušenj avtorjev. Vlasta Nussdorfer se z nasiljem srečuje že vrsto let kot višja državna tožilka in generalna sekretarka Društva Beli obroč. Milan Krajnc Pavlica ima večletne pedagoške izkušnje, sedaj pa se ukvarja z odstranjevanjem vzrokov za tovrstne težave.

Ključne besede: nasilje, vzgojno-izobraževalne institucije, otroci, starši, učitelji

Vse polno je razprav, dilem in razhajanj, ko v javnosti razglabljamo o nasilju v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Ali so zanj odgovorni starši, ki ne znajo vzgajati otrok, ali učitelji le še posredujejo znanje in nič več ne vzgajajo, ali sta za povečano nasilje kriva družba in čas, v katerem živimo. Kdo je odgovoren, kdo naj ukrepa in predvsem, kako naj vsi skupaj pri pojavu nasilja ravnamo. Če je šola drugi dom, potem naj bi tudi v njej veljala določena pravila. Ko govorimo o starših in otrocih, vedno poudarjamo, da je najpomembnejši pristni odnos, veliko pogovorov, učenje ob dobrih zgledih, doslednost in iskanje pomoči, če smo prišli do točke, ko ne najdemo poti naprej in ne znamo razložiti dogodkov za nazaj. Vzgoja otrok se ne začne z dnem, ko odidejo v šolo.

Začne se takoj, ko se otrok rodi, ko dobi dom, tak ali drugačen. Začuti toplino ali odklanjanje, sliši hrup, prerekanje, dobiva udarce, četudi posredno, preko enega izmed staršev.

Najhujši so seveda psihični.

To je nasilje, ki ga ne moremo prav opredeliti, pa ga vsi čutimo in opazimo ter ga je najtežje zaježiti. Otroci dandanes zelo zgodaj odidejo od doma, vsaj za del dneva. Oddani so v vrtec, kasneje stopijo v šolo in po tej poti hodijo dovršen del življenja. Najprej obvezno šolanje, nato s študijem nadaljujejo, učimo se pa tako celo življenje.

Če starši ne opazijo velike odtujenosti, velikih problemov, morebitne zasvojenosti in tudi kaznivih dejanj, ki pri mladih pravza-

Kdo je odgovoren za pojave nasilja v šolah, družinah, v družbi nasploh?



prav opozarjajo in kličejo k pomoči, potem nastopijo težave tudi v šoli. Zelo težko jih je reševati. Nasilje mladih je običajno odraz težav, ki jih otrok nosi sam s seboj in prinaša od doma. Pravimo, da nasilje rodi nasilje. In prav pri vsakem, ki z agresivnostjo reagira na sošolce, na učitelje, je razdiralec in uničujoč do predmetov, se je potrebno vprašati, zakaj. Nikakor ne moremo zatisniti oči in reči, da je to le eden izmed učencev, drugi so v redu. Prav ta, torej eden in edini, lahko potegne za seboj tudi druge, lahko jih prizadene, nasilje pa

lahko preraste v še kaj hujšega. Torej je pravi nasvet, da ne čakamo, da prvi izpadi prarastejo v hujše. Reagirajmo takoj. Pogovorimo se z otrokom. Dajmo mu vedeti, da mu šola želi pomagati in da vemo za njegove težave. Morda nam bo zaupal in postali bomo tisti, ki mu bomo lahko pomagali, če so že drugi, predvsem domači, odpovedali. Seveda se je potrebno pogovoriti tudi z družino, s CSD, ki naj bi razmere poznal. Velikokrat mlade v nasilje vodi tudi želja po potrditvi, po nadvladi, po premoči. Ne dobijo je na primarnem področju, nimajo uspeha, ki si ga želijo, nimajo staršev, ki bi jim bili v ponos, in postajajo na žalost »tirani«: ropi in izsiljevanje sošolcev, uničevanje šolskih potrebščin, kraje, vlomi, prodaja mamil in njihovo uživanje. Učitelj je takorekoč »rezervni« drugi starš. Seveda si discipline nikakor ne moreš pridobiti s kaznimi, z ukori in negativnimi ocenami pri učencih. Znano je, da imajo odlični profesorji, tisti, ki znajo pritegniti po-

Če je torej dom resnično dom in le štiri stene, vrata, okna, potem se doma ljudje pogovarjajo, si zaupajo in pomagajo. Otroci ob prvih težavah, če ne prej, v puberteti naletijo na prijazen odziv staršev. Če ti njihovih problemov niso zmožni rešiti, se z nekom pogovorijo, poiščejo pomoč. Če pa je otrok odtujen, če nima topline in prijaznosti doma, kjer naj bi bil večji del dneva, potem išče in včasih najde povsem napačne ljudi – prijatelje, ki to niso, kolege, ki mu pomagajo zaiti na stranpoti, alkohol, mamila ...

Nekateri učitelji hitro ugotovijo, da ne bodo zmogli vzpostaviti reda v razredu s pomočjo znanja in odnosa, zato uporabijo edino orodje, ki ga imajo in ki lahko učence prizadene, to so ocene. Tako prične učitelj »biti« boj z učenci preko ocenjevanja in z grožnjami. V določenem trenutku si res ustvari red v razredu, toda če so učenci mirni v razredu, še ne pomeni, da so tudi sproščeni in uživajo v njegovem predavanju.

zornost učencev in dijakov, tudi mirne ure pouka.

Predvsem pa je za mlade nujna pohvala. Če-tudi majhna in skromna, ker si večje še ne zaslužijo, je ta prvi korak. Tudi za tistega, ki je morda danes le malo boljši od včeraj. Začutil bo, da je naredil korak, da pričakujemo še več in potrudil se bo.

Seveda pa so tudi izjeme, ki jih ne more obvladati nihče od učiteljev, ker gre za na nek način »bolne« otroke. Gre za prizadeto psiho in osebnost, ki se razvija v disocialno smer. Tu nastopijo strokovnjaki, od psihologov do psihiatrov. Pokličimo jih na pomoč. To pomeni, da obvladamo zadeve in nismo odpovedali. Strokovnjak pa bo tisti, ki bo znal presoditi, kaj narediti v dani situaciji. Nikoli, prav nikoli, si ne zatismimo oči z besedami: jutri bo v drugem razredu ali na drugi šoli in ne bo več moj problem. Če ne bo vaš problem, bo problem nekoga drugega, problem družbe.

Večina učiteljev se izgovarja na vedno več pravic, ki jih imajo učenci, ter na slabo vzgojo, ki jim jo nudijo starši. Vendar če izhajamo iz teorije izbire, ki pravi, da je vsak sam odgovoren za svoje težave, lahko vidimo, da bi sami učitelji lahko veliko naredili za zmanjšanje nasilja do njih.

Praksa kaže, da je samopodoba učiteljev zelo slaba. Šok doživijo predvsem mladi učitelji. S pedagoških fakultet prihajajo predvsem strokovnjaki s tistega področja, ki ga študirajo, in ne strokovnjaki za podajanje znanja. Tako pri-

Če predavamo z dušo in srcem, če skušamo mladim prikazati pomen tistega, kar jih učimo, če jih motiviramo in tudi primerno nagradimo, potem so obeti za uspeh večji.

dejo v razred v prepričanju, da imajo veliko znanja in da jih učenci ne morejo 'nadvladati'. Ko ugotovijo, da svojega znanja ne znajo podati tako, da bi jih učenci razumeli, pred učenci izpadejo kot »učitelji, ki ne znajo predavati«. Tako učenci pričnejo ignorirati učitelja in postanejo za učitelja moteč dejavnik. V tistem trenutku učitelj doživi 'psihološki šok', saj so njegovi pričakovani ideali popolnoma drugačni od realnosti, s katero se je srečal. V trenutku pade njegova samopodoba, postopoma pa še spoštovanje do njega kot avtoritete. Ker je učitelj uporabil silo, da si je ustvaril avtoriteto, se ta 'sila' pri učencih različno odraža. V vsakem primeru v učencih vzpodbudi nasilno razmišljanje. Ker imajo učenci različne vzorce iz svojih družin, se pri nekaterih to kasneje odraža kot nasilno dejanje.

Učitelji bi si pri svojem študiju in delu morali pridobiti več komunikacijskih spretnosti, predvsem pa učence povezovati v timsko delo. Z njimi bi morali graditi na odnosu in konflikte reševati tako, da učenec sploh ne bi dobil občutka, da je bil kaznovan.

Če bo torej vsak reševal problem takoj, ko bo nastal, bo veliko možnosti, da bomo skupaj zmogli. In ravno učitelji in vzgojitelji s svojim vzorom lahko največ naredijo.

Avtoriteta in spoštovanje izhajata iz samopodobe učiteljev.

VEČ POZORNOSTI NAŠEMU STROKOVNEMU IZRAZJU

Bi zmogli tudi skupni projekt?

(3. nadaljevanje), dr. Zoran Jelenc

Veseli me, da se razprava, ki sem jo sprožil s svojim prispevkom v AS št. 4/2004, nadaljuje in da je komentar dr. Janka Muršaka v št. 1/2005 konstruktiven in spodbuden za nadaljnjo razpravo, morda tudi za skupni projekt o našem strokovnem izrazju pri izobraževanju odraslih. Zato jo z veseljem nadaljujem, tokrat le o nekaterih pojasnilih dr. Muršaka, s katerimi se ne strinjam.

Naj začnem spet pri pojmu 'izobraževanje odraslih'. Na nekem posvetovanju mednarodnega združenja za primerjalno izobraževanje odraslih (IACAE), ki sem se ga udeležil pred leti, sem na začetku svojega prispevka izzval začudeno, a hkrati odobravajočo reakcijo (glasen smeh) prisotnih, ko sem jih izzivalno vprašal, ali zanesljivo vedo, o čem se pogovarjamo, ko izgovorimo izraz izobraževanje odraslih (angl. adult education). Vprašanje ni bilo niti najmanj naključno, čeravno je – upoštevajoč to, da je šlo za srečanje vrhunskih svetovnih strokovnjakov za primerjalno raziskovanje andragogike in izobraževanja odraslih – zvenelo nekoliko šaljivo in ali celo predrzno. O pomenu izraza se na različnih območjih sveta – zlasti praktiki, a žal tudi nekateri teoretiki¹ – razhajajo, to razhajanje pa je lahko tudi precejšnje. Tako 'adult education' v Veliki Britaniji označuje – kot sva tako dr. Muršak kot jaz omenila že v dozdejšnji raz-

pravi –, le splošno izobraževanje in praviloma ne vključuje poklicnega, v deželah z veliko stopnjo nepismenosti jim pomeni predvsem opismenjevanje, v kontinentalni Evropi pa praktično povsod vse izobraževanje »oseb, ki so končale cikel začetnega izobraževanja v otroštvu« (Jelenc, 1991, str. 36). Velika razhajanja o pojmovanju izobraževanja odraslih so se pokazala tudi v naši mednarodni raziskavi »Znani andragogi o andragogiki« (Jelenc, Svetina, 1993), kjer so se priznani strokovnjaki pri vprašanju, ali pojmujejo izobraževanje odraslih kot celovit (koherenten) sistem ali ne, razdelili na tri skupine: a) na tiste, ki ga ne štejejo za takega, b) na tiste, ki so navajali, da se sistem šele oblikuje, in c) na tiste, ki mu priznavajo sistemsko celovitost, a poudarjajo njegovo pluralistično naravo, pojem pa štejejo – kot se je izrazil Južnoafričan F. Youngman² – za »analizni produkt, ki daje vrsti na videz nepovezanih dejavnosti intelektualno koherenco na ravni globlje strukture« (Jelenc, 2000a, str. 6–7). Dr. Muršak v *Pojmovnem slovarju* (Muršak, 2002, str. 47) res tolerira to različnost in jo tudi v komentarju vsaj deloma pojasnjuje, žal pa se je – po mojem mnenju nekorektno – pri tem geslu, ki je sporno vsaj z zornega kota kontinentalne Evrope, v kateri Slovenci živimo in delujemo, kot ključni pomen gesla ohranil pomen, ki ga ima predvsem

v Veliki Britaniji, ne pa širši, ki ga ima pri nas in v kontinentalni Evropi. Temu se je v svojem mednarodnem slovarju izognil tudi Anglež P. Jarvis (Jarvis, 1990, str. 6–7), ki sicer pri svojem vsakdanjem strokovnem komuniciranju in v praksi uporablja termin ‘adult education’ v ožjem pomenu, kakršnega ima v Veliki Britaniji, medtem ko za izobraževanje odraslih v širšem (evropskem in severnoameriškem) pomenu uporablja sintagmo ‘education of adults’. V navedenem mednarodnem slovarju navaja Jarvis več pomenov izraza (tiste, s katerimi ga pojasnjujejo v Veliki Britaniji, ZDA, pri Unescu, na Irskem in Nizozemskem) in za vsakega natančno navede uporabljeni vir. Dr. Muršak bi kot urednik pojmovnega slovarja imel vso pravico, hkrati pa tudi dolžnost, da kot enako pomembna uporabi vsaj dva pomena izraza – na prvem mestu širšega (veljavnega v Sloveniji), to je, da je izobraževanje odraslih »vse izobraževanje oseb, ki so končale cikel začetnega izobraževanja v otroštvu«, potem pa tudi ožjega, ki ga uporabljajo v Veliki Britaniji in mu sicer pripada zgodovinska prioriteta. Ker tega ni naredil, spravlja naše – žal pogosto strokovno negotove in nepoučne izobraževalce odraslih, zlasti praktike – v nepotrebne dvome in jih izpostavlja negotovosti, kateremu pomenu naj dajo prednost.

Drugi izraz, ki menim, da mu moramo nameniti več pozornosti in o njem razpravljati, je sintagma ‘nadaljevalno izobraževanje’, četudi dr. Muršak meni, da vpeljevanje sintagme kot sinonima za pojem ‘izobraževanje odraslih’ ni potrebno (takega mnenja je bil že kot konzultativni sodelavec pri pripravi naše izdaje Unescove Terminologije) in »da se pri nas kljub drugačnim prizadevanjem ni prijel« (Muršak 2005, str. 75). Najprej moram oporekati razlagi, na katero se opira dr. Muršak, ko navaja, da jo povzema po izvirniku (Glossary, 1997), da ne gre za povezavo ‘initial – continuing’, temveč ‘basic – continuing’. Glede tega je Unescova terminologija iz leta 1979,³ ki smo jo uporabili za podlago naši termino-



logiji (Jelenc, 1991), povsem jasna in ji kaže zaupati. Avtorji te, Unescove terminologije namreč navajajo, da izraz ‘nadaljevalno izobraževanje’ odpravlja nejasnost v pojmu ‘izobraževanje odraslih’, ki izvira iz različnega razumevanja pojma ‘odrasli’ (primera: študent visokošolskega izobraževanja, ki ni prekinil cikla začetnega izobraževanja, ne pripada izobraževanju odraslih, čeravno je biološko in pravno odrasel, adolescent pri 16-ih letih pa je odrasel, čeravno pravno še nima statusa odraslega); pravijo, da »tega odklona (anomalije) ni, če uporabimo izraz ‘nadaljevalno’ (continuing) izobraževanje«, to pa se začne, ko se konča cikel ‘začetnega’ (initial) izob-

raževanja'.⁴ Kontinuiteta je tu povsem jasna in logična, kar pa ni nujno pri kontinuumu 'temeljno – nadaljevalno' (basic – continuing), kjer je bolj logična kontinuiteta 'temeljno – nadaljnje' (basic – further), kar sem tudi shematično pojasnil že v svojem prvem prispevku (Jelenc, 2004, str. 44). Na tem mestu pa se ni smotrno spuščati in poglobljati v to, da ima lahko tudi izraz 'continuing' v različnih območjih več pomenov, na kar opozarjajo avtorji Unescove terminologije (Jelenc, 1991, str. 18 in 45). To, da se izraz 'nadaljevalno' še »ni prijel«, ni nič nenavadnega; novi izrazi se zelo težko »primejo«, še posebno, če jih tudi strokovnjaki in politiki (npr. dr. Muršak, ki je profesor andragogike in kot predsednik Strokovnega sveta RS za izobraževanje odraslih opravlja tudi politično funkcijo) ne uporabljajo radi. Podobno se je godilo izrazu 'vseživljenjsko izobraževanje', ki so ga mnogi, med njimi tudi časnikarji v javnih medijih, dolgo časa obotavljaje uporabljali, zdaj pa, ko ga je sprejela in promovirala politika, so ga polni vsi mediji in ga je kar moderno uporabljati. Tako kot je nekomu iskanje novih izrazov zelo izzivalno, je lahko mnogim nepotrebno in moteče. Vsekakor pa se večina na nove izraze zelo težko navadi.

To, da je prevajalka *Memoranduma* (SEC, 2000),⁵ prevedla izraz 'informal' z 'informalno' (ob tem pa navedla tudi različico 'priložnostno'), ne pomeni niti, da moramo takšen prevod sprejeti, niti da moramo možnost prevajanja navedenega izraza opustiti.⁶ Sam sem to možnost iskal in našel izraz, ki ga sicer nismo navajeni, a gotovo ustrežneje označuje pomen angleškega 'informal' kot uporabljani izraz v *Memorandumu*. Jezik je zelo občutljivo torišče človekovega uma, v njem se zrcalijo tudi zelo majhne, celo neznatne in navidezno neopazne razlike med pojmi. Nič ni narobe, da imamo za zelo sorodne pojme različne izraze ali da imamo za enak pojem več izraznih različic. Če imajo v angleščini za najmanj formalizirano učenje dva izraza,

to sta 'informal' in 'incidental', zakaj ne bi imeli tudi mi izraza 'aformalno' (za informal) in priložnostno (za incidental).⁷

Naj to kratko repliko na komentar dr. Muršaka končam z mojim pogledom na »synchronizacijo terminologije«. Če želimo slovensko izrazje sinhronizirati s tistim, ki ga uporabljajo drugi jeziki, smo se že na začetku tega procesa dolžni »sinhronizirati« sami med seboj. Prej kot dobesedno prevajanje gesla iz tujega glosarja mora biti opravljena primerjava, kako smo geslo prevajali v naših – resda ne prav številnih – poskusih opredeljevanja strokovnih izrazov. Ne zato, ker sem avtor in urednik naše prve popolnejše terminologije, temveč zato, ker smo z njo (s pomočjo in s soglasjem uglednih konzultativnih sodelavcev, med njimi je bil tudi dr. Muršak) za potrebe naše strokovne javnosti – trdim da resno in temeljito – opredelili pomene relevantnih strokovnih izrazov. Če z vsakim novim slovarjem te opredelitve spremenimo, vnašamo med uporabnike zmedo in jih spravljamo v negotovost o tem, kateri izraz naj uporabljajo, da bi z njim izrazili to, kar želijo in kar jim pomeni. Zato se mora vsak avtor in urednik, ki se loteva izrazoslovja, najprej dodobra seznaniti s prejšnjimi terminološkimi rešitvami in opredelitvami, in se, če želi kaj spremeniti, dopolniti ali izboljšati, posvetovati z uredniki in avtorji prejšnjih poskusov ali celo opraviti širše konzultacije s kompetentnimi strokovnjaki. Ne vem, zakaj tega dr. Muršak ni opravil, in tudi tega ne, kaj je mislil z opombo, da verjame, da »dr. Jelenc sebi ni pripisal vloge arbitra«. Če si nekdo prizadeva za čimbolj čisto in usklajeno rabo izrazoslovja, v tem primeru sem bil to pač jaz, to ne pomeni, da si jemlje vlogo arbitra, temveč da opozarja na nekaj, kar ocenjuje kot sporno, nepopolno, neusklajeno in morebiti tudi napačno. Gre za razpravo, ki mora biti trdno argumentirana. Na koncu se zahvaljujem dr. Muršaku za kompliment, da sem poklican, da sprožim pobudo za pripravo »pojmovnega slovarja s celotno

terminologijo« in da postanem »njena gonilna sila«. To bi res delal z velikim veseljem in zagnanostjo; za to bi prav gotovo našel čas v mojem sicer 'prenatrpanem' upokojskem urniku. Problem pri tem pa je to, da pri nas upokojenec ne more biti nosilec raziskovalnih in razvojnih projektov (?!), vsaj tistih ne, ki jih financira Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo; kot da upokojeni raziskovalec ne more imeti ustreznega znanja in kompetenc! Zato lahko le pozovem dr. Muršaka – še posebej kot predsednika Strokovnega sveta RS za izobraževanje odraslih – da on postane »gonilna sila« in poskuša najti ustrezno rešitev, v kateri bi me vselilo sodelovati tako z njim kot tudi z drugimi zainteresiranimi in kompetentnimi sodelavci.

LITERATURA IN VIRI

- Jarvis, P. (1990). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jelenc, Z. (ur.) (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih – z gesli in pojasnili v slovenščini ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku*. (Zbral in ur. Zoran Jelenc). Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani (Izobraževanje odraslih, 6).
- Jelenc, Z., Svetina M. (ur.) (1993). *Premislek o izobraževanju odraslih in razvoju*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Zoran (2000a). *Nacionalne strategije izobraževanja odraslih*. Andragoška spoznanja, št. 2, str. 5–20.
- Jelenc, Z. (2000b). *Strategija in koncepcija izobraževanja odraslih v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z. (2004). *Več pozornosti našemu strokovnemu izrazju*. Andragoška spoznanja, št. 4, str. 40–49.
- SEC (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti, 30. 10. 2000 (Delovno gradivo).
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport – Urad RS za šolstvo in Center RS za poklicno izobraževanje.
- Muršak, J. (2005). *Komentar k prispevku »Več pozornosti našemu strokovnemu izrazju« ali kako do poenotenja raznolikega*. Andragoška spoznanja, 1, str. 74–76.

¹ *Izobraževanje odraslih je dejavnost, ki se je v svojem razvoju izrazito ravnala po praktičnih potrebah, zato se je morala prilagajati trenutnim razmeram, v tem procesu pa praviloma ni iskala niti potrebovala skupnih teoretičnih izhodišč in modelov (več o tem v Jelenc, 2000a, str. 7).*

² *Jelenc, Svetina, 1993, str. 287.*

³ *Izvirni naslov je Terminology of Adult Education, Paris, 1979, izdal jo je Unesco, delo pa je rezultat nekajletnega timskega dela štirih avtorjev, vsakega z drugega območja in jezikovnega področja: za angleščino Colin Titmus iz V. Britanije, za francoščino Paul Lengrand iz Francije, za severnoameriške angleške izraze in španščino Diana Ironside iz ZDA in Paz Buttedahl iz Kanade; izvirna Unescova terminologija je trijezična, nemške izraze sem kot urednik našega prevoda dodal jaz.*

⁴ *Titmus v eni svojih razprav navaja tudi tako absurden primer, da je lahko po veljavni opredelitvi termina 'izobraževanje odraslih' potencialni udeleženec tega izobraževanja celo desetletni otrok, ki je končal začetno izobraževanje po 3. razredu osnovne šole; vsekakor se manj nenavadno sliši, če rečemo, da postane potem potencialni udeleženec 'nadaljevalnega izobraževanja'.*

⁵ *To je direktorica Andragoškega centra dr. Vida A. Mohorčič Špolar, ki sicer odlično obvlada angleščino.*

⁶ *Pri prevajanju mojih besedil sem imel s prevajalci že tudi zelo neugodne izkušnje. Tako se mi je zelo neugodno vtisnilo v spomin, ko mi je sicer zelo dobra prevajalka prevedla izraz 'nonformal education' z 'neformalno šolanje'; dobra poznavalka angleščine žal ni dovolj dobro poznala ali razumela andragogike.*

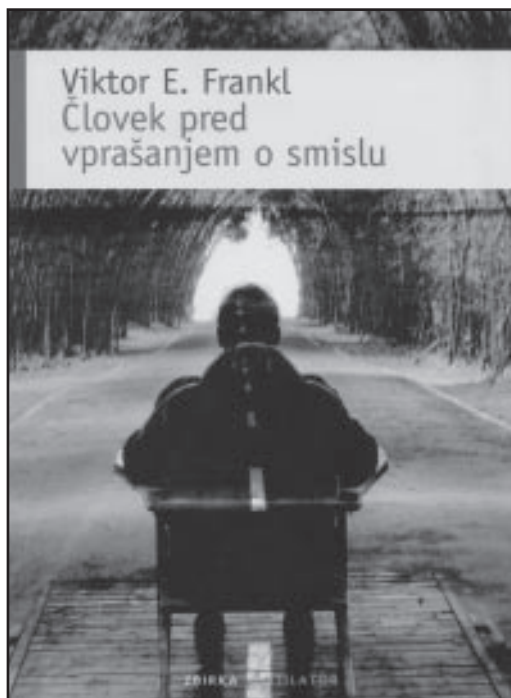
⁷ *Več o razlikovanju med njima glej v Jelenc, 2000b, str. 85-86, v tisku pa je tudi moj prispevek za tematski del o vseživljenjskem izobraževanju »Vseživljenjsko učenje – za zdaj promoviranje bolj kot sistemsko urejanje« v eni od naslednjih številok Sodobne pedagogike, letnik 2005, kjer to pojasnjujem.*

FRANKL, VIKTOR E.

Človek pred vprašanjem o smislu.

Ljubljana, Pasadena, 2005

Viktor E. Frankl (1905–1997) je v svetu poznan predvsem kot utemeljitelj logoterapije, ene od znanih dunajskih psihoterapevtskih šol. V svojem plodnem in aktivnem življenju je napisal številna dela in tudi pri nas se lahko pohvalimo s kar nekaj njegovimi prevedenimi knjigami: *Kljub vsemu rečem življenju DA* (1992, 1993), *Volja do smisla* (1994), *Zdravnik in duša* (1994), *Ljubezen in spolnost* (1994), *Gora in človek* (1993). V obravnavanem delu, ki je prevod nemškega izvirnika iz leta 1979 *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, avtor podaja pregleden prerez svojih spoznanj in ključnih točk logoterapije.



Prvi del knjige vsebuje izbor Franklovih pomembnejših govorov, predavanj in člankov iz obdobja med 1946 in 1976. Naj predstavim le nekatere:

- »Knjiga kot terapevtski pripomoček« – avtor razkriva, zakaj je lahko branje ustreznih knjig ob eksistencialnih krizah velika pomoč pri razreševanju težav. Ustrezna knjiga ima nedvomno terapevtski učinek, kajti »knjige ne morete preprosto prižgati in ugasniti kot televizor. Za knjigo se morate najprej odločiti ... morate jo kupiti ... jo prebrati ... o prebranem razmisliti ...«, pravi avtor.
- »Trpljenje zaradi nesmiselnega življenja« – v družbi izobilja imamo ljudje zadovoljene vse potrebe, razen potrebe po smislu. Občutek nesmiselnosti poraja odvisnosti in samomorilnost. Cela vrsta raziskav je pokazala, da lahko človek najde življenjski smisel ne glede na spol, starost, stan, inteligentnost, izobrazbo, značaj, okolico in ne glede na vernost. Prav to ljudje zelo pogosto pokažejo v mejnih situacijah ob izgubi najbližjih, ob neozdravljivih boleznih in podobnih hudih življenjskih preizkušnjah. Trpljenje dobi smisel s samospreminjanjem ljudi v smeri človečnosti.
- »Ljubezen in spolnost« – ljubezen je eden izmed vidikov samopreseganja človeške eksistence in je pogoj za srečen zakon. V ljubezni dojemamo partnerja kot osebo v vsej njegovi enkratnosti in ne le kot sredstvo za doseganje določenega cilja. Spolnost le v ljubezni postane emancipirana in ne služi zgolj užitku ali razmnoževanju.

- »Kaj je človek?« – avtorjeve izkušnje iz koncentracijskega taborišča dokazujejo, da je človek tudi v najtežjih in najbolj ponižujočih okoliščinah sposoben ostati človek.
- »Človek v iskanju smisla« – bistvo človeške eksistence je preseganje samega sebe. Ugodje in sreča sta le stranski učinek izpolnitve smisla v posameznikovem življenju.
- »Milostna smrt ali množični poboj?« – v tem prispevku avtor izpodbija upravičenost evtanazije neozdravljivo bolnih ljudi. Naloga zdravnika je, da rešuje, pomaga in ne guje, ko ne more več zdraviti. Zdravnik ni sodnik, ki bi lahko odločal o vrednosti ali ne vrednosti življenja. Avtor meni, da bi z uzakonitvijo pravice do evtanazije ljudje za vselej izgubili zaupanje do zdravnikov.
- »Teorija in terapija nevroz« – avtor niza prednosti in posebnosti logoterapije nasproti nekaterim drugim psihoterapevtskim metodam pri zdravljenju nevroz. Opisuje učinkovitost logoterapevtske tehnike t. i. »nasprotne namere« pri zdravljenju obsesivno-kompulzivnih nevroz in fobij.
- »Človek pred vprašanjem o smislu« – ljudje sodobnega časa množično tožijo zaradi globokega občutka nesmisla. Spopadajo se z noogeno nevrozo, ki jo povzroča izguba vrednot in vesti. V ljubezni do drugih ali v predanosti smiselni dejavnosti človek izpolni samega sebe, izpolni svoj smisel. Samega sebe človek torej lahko uresniči le v samopreseganju, ko pozabi nase. Človek, ki si prizadeva le za lastno zadovoljstvo in užitek, ima težave z voljo do smisla in ni realiziran. Avtor ugotavlja, da ima vsako zgodovinsko obdobje svojo nevrozo, ki potrebuje specifično psihoterapijo. Trdi, da smisla ni mogoče dati ali proizvesti, temveč ga je potrebno najti. Svoj smisel mora najti vsak sam. Pri tem je pomembna vzgoja za odgovornost, ki razvija vest.
- »Psiholog doživi koncentracijsko taborišče« – v tem prispevku avtor opisuje svoje doživljanje taborišča, ki ga preživi s pomočjo

nenehnega iskanja smisla vsega doživete-ga trpljenja in s pomočjo ljubezni do žene. Ugotovitev, da sojetniki, ki so izgubili smisel, niso preživeli, še bolj utrdi to prepričanje v njem. Ugotavlja, da je človek vedno sposoben odločiti, kako bo ravnal. Ob tragični dejstva, da je človek bitje, ki je izumilo plinsko celico, ga ohrabruje spoznanje, da je človek hkrati tudi bitje, ki je sposobno s pokončno držo vkorakati prav v taisto plinsko celico.

V drugem delu knjige so zbrani odlomki iz vseh Franklovih del, ki ključno pojasnjujejo teoretično bistvo njegove logoterapije (obravnavava npr. pomen psihoterapije nasploh, prikaže svoj pogled na psihosomatiko, nevrozo, svobodo do volje, krivdo, odgovornost do sebe, strah, voljo do smisla, smisel življenja, smisel trpljenja ...).

Kot večina drugih je tudi to Franklovo delo kljub resni tematiki razumljivo napisano in s tem dostopno kar najširšemu krogu bralcev. Kljub temu, da so od prve izdaje pretekla skoraj tri desetletja, je tematika še zmeraj aktualna in bo zagotovo prispevala k razrešitvi kakšne od eksistencialnih kriz marsikaterega od bralcev. Kajti naše življenjske modrosti nastajajo in se sestavljajo počasi, kot mozaiki. Ali kot pravi Frankl sam: »Dokler nam absolutna resnica ni dostopna, se moramo zadovoljiti s tem, da relativne resnice popravljajo druga drugo.«

Tanja Šulak

»VZGAJAMO ORLE IN NE KUR.«

II. MEDNARODNA KONFERENCA O SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAVAH V SLOVENIJI

Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč

Na mednarodni konferenci (29. in 30. septembra 2006 v Ljubljani, Pedagoška fakulteta) so se zbrali znani strokovnjaki za disleksijo iz več evropskih držav (Škotska, Danska, Norveška, Avstrija, Hrvaška) in dva predstavnika stroke iz ZDA. Konferenco je organiziralo društvo za disleksijo Bravo, veliko je k uspešni konferenci prispevala **prof. dr. Marija Kavkler** in njeni ožji sodelavci. Prof. dr. Marija Kavkler ima ugledno mesto

Disleksija predstavlja poseben način delovanja živčnega sistema.

med strokovnjaki v Evropi, je podpredsednica Evropskega združenja za disleksijo in zelo aktivna članica. Opravičeno bi lahko rekli, da je bila duša zelo uspele mednarodne konference, saj je konferenco skrbno načrtovala, pripravljala, koordinirala, potem pa bedela tudi nad malenkostmi.

Takoj na začetku sta mednarodno konferenco pozdravila in poudarila njen pomen predsednik Evropskega združenja za disleksijo

gospod **Michael Kalmer** z Dunaja in dekanja Pedagoške fakultete **prof. dr. Cveta Razdevšek Pučko**. V svojem uvodnem govoru je poudarila: ne več, ampak drugače pri osebah z disleksijo. Obravnavanje disleksije postaja tudi pri nas vedno pomembnejša tema. Ko je postalo učenje nuja za preživetje, se je lepo pokazalo, da se nekateri ljudje učijo na čisto osebni in drugačni način kot ostali. Zlasti jim ne odgovarjajo pritiski šolskega ustroja. Učijo se v neformalnejših oblikah in ko se tega skoraj ne zavedajo. Tudi pri odraslih osebah z disleksijo ugotavljamo, da njihove sposobnosti in znanje prekašajo šolska pričevanja.

Konferenca je bila zanimiva tudi za naše bralce, saj se z disleksijo srečujemo tudi v izobraževanju odraslih, v kadrovskih službah, na centrih za socialno delo, v zaporih itd. Disleksija ni prehodna značilnost osebe. Poseben način delovanja živčnega sistema ostane osebi za vse življenje. Če se na začetku šolanja ta posebnost otroka prvič vidneje pokaže (v predšolski dobi se je svobodno učil po svoje),

je nujno, da otroka obravnavamo ne samo po njegovih primanjkljajih in težavah pri šolanju, ampak bolj celostno, da vzporedno odkrivamo tudi posebne nadpovprečne talente istega otroka. Takrat ga bomo šele zagledali v celoti.

Oseba z disleksijo deluje bolj holistično, celostno. Ne sledi postopkom in zaporedju logičnega sklepanja in argumentiranja. Ko vidi napisan račun, ve čez dober trenutek tudi pravi rezultat. Ne more pa vam opisati ali napisati postopka, kako je prišla do tega. Zakaj bi vztrajali, da napiše postopek? Ga bomo zaradi tega slabo ocenili? Piše grdo. Za to je organski vzrok oživčenja fine motorike roke. Kako lahko učitelj ocenjuje grdo pisavo, če učenec tu ne more nič vplivati. Raje naj ocenjuje vsebino napisanega, ki navadno odkriva izredno ustvarjalnost avtorja.

Od domačih avtorjev so poleg **prof. dr. Marije Kavkler** s temo *Obravnava otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami* nastopili še **prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič** (*Nova paradigma v sodelovanju med otrokom, starši in šolo: soustvarjanje pomoči*), **dr. Lidija Magajna** (*Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami*), **Mojca Dogan Petrič** (*Kako lahko knjižničar pomaga uporabnikom z disleksijo?*), **Mojca Vrhovski** (*Ali in zakaj učinkovite strategije poučevanja in obravnave koristijo tudi sodobni šoli*), **mag. Suzana Pulec Lah** (*Dejavniki uspešnosti pri mladostnikih s pomanjkljivo pozornostjo in hiperaktivnostjo*) in **mag. Martina Ozbič** s prispevkom *Prepoznavanje razvojne dispraksije in pomoč otrokom z dispraksijo*. Dispraksija je ena od oblik disleksije in označuje pomanjkanje asociacij med prostorom in predmetom. Zato oseba vse pušča kjerkoli, nič ne najde in navadno živi v zelo razmetanem okolju. Odvisna je od tega, da so predmeti vsepovsod razstavljeni, da jih lahko zagleda, ker nima nobene predstave, kje naj bi sicer bili pospravljeni, kje je njihovo

Za osebe z disleksijo so še zlasti nevarne negativne šolske izkušnje. Strokovnjaki ugotavljajo, da se že pri desetletnih otrocih z disleksijo bistveno znižata njihova samozavest in predstava o sebi, ki se vedno bolj nagiba na negativno stran. Te sekundarne psihične prizadetosti so za njegovo napredovanje v življenju bolj nevarne od nevroloških posebnosti otroka.

vo mesto. Oseba z dispraksijo je odvisna od neposredne vizualne percepcije predmetov in je za okolje lahko zelo moteča. Izkáže pa se lahko kot nadpovprečen talent za umetnost ali medosebne odnose itd. **Prof. dr. Ana Krajnc** je nastopila z referatom *Disleksija odraslih – prednost ali težava*. Opozorila je na potrebo po celotnem obravnavanju oseb z disleksijo ne glede na starost. Posebnosti se pri odraslih kažejo na delu, v družinskem življenju ali v odnosih med partnerjema.

Disleksija je navadno prirojena posebnost delovanja živčnega sistema. Med osebami z disleksijo je dve tretjini moških in ena tretjina žensk. Disleksija se lahko pojavi tudi po poškodbi ali operaciji možgan.

Zelo pomembna odkritja je posredoval direktor Ljudske visoke šole na Danskem, ki daje poseben poudarek izobraževanju odraslih z disleksijo, gospod **Hans-Pauli Christiansen**. Danska si ne more privoščiti, da bi imela neizobražene ljudi v dobi informacijske in učeče se družbe. To bi bilo preveliko breme za državo in ostale ljudi, davkoplačevalce. Danci, tako kot tudi ostale skandinavske države, so obravnavali osebe z disleksijo že prej in imajo bogate izkušnje. Poudarek je nastal, ko so se posvetili odpravljanju funkcionalne nepismenosti ljudi. Osebam z disleksijo pomagajo, da se učijo na neformalen način in svoje bogato znanje, ko ga dokažejo, tudi formalno potrdijo. Za posebnosti učenja oseb z disleksijo so razvili posebne softverske programe. Ko je pri osebi ugotovljena disleksija, ji država nudi vso računalniško opremo brezplačno. Če ima nekdo težave z branjem, lahko glasovno uporablja računalnik. Lahko izbira med raz-

Iščemo talente in ne slabosti!

nimi glasovi in se odloči za najprijetnejšega, lahko spreminja hitrost branja glede na hitrost svojih miselnih procesov itd. Če mu delajo težave zaporedja, je uporaba računalnika olajšana z dotikom ekrana. Prek računalnika ima vse potrebne informacije o tem, na koga se

lahko obrne in po kakšni poti, če ima problem z izobraževanjem. Nekateri si želijo osebne stika z mentorjem. Drugi si raje z njim dopisujejo in bi

jih osebni stik motil. Posebnosti učenja oseb z disleksijo sprejemajo kot del normalnega sveta, brez stigme in negativnih prizvokov. Demokratizacija družbe se pozna tudi v odnosu do drugačnosti ljudi. Danske izkušnje kažejo, da samo učitelji, ki so človeku dovolj blizu in poznajo vse njegove posebnosti in drugačnost, ga lahko vzgajajo tako, da se mu dvigata samozavest in samospoštovanje. Učitelj lahko samo sodeluje, koordinira in motivira osebe z disleksijo.

Na udeležence konference je napravil velik vtis nastop **dr. Sione** in **Colina Lannen** iz Škotske. Predstavila sta Šolo rdeče vrtnice za otroke z disleksijo. Gospod Colin Lannen je direktor te šole, gospa Siona Lannen pa šolska psihologinja. Otroci prihajajo že v prve razrede osnovne šole, če starši predvidevajo, da bi imeli v običajni šoli težave. Veliko skrb v šoli posvečajo psihološkemu, čustvenemu razvoju otrok. Predvsem jim dvigajo samozavest, ambicioznost in odkrivajo njihove talente na najrazličnejših področjih. Otroci v šoli bivajo in poleg pouka počno še sto drugih stvari, v katerih se lahko preizkusijo, dokler ne odkrijejo področja, na katerem so najmočnejši. S tem si že zgodaj zastavijo svoj življenjski cilj, področje svojih talentov. Gospod Lannen je rekel: »Vzgajamo orle in ne kur. Orli vedo za svoj cilj, proti njemu mirno in mogočno letijo. Kure brskajo malo tu, malo tam, brez pravega cilja in imajo zmedo ... Želimo, da otroci iz naše šole letijo kot orli v življenje.« Za vsakega otroka pripravljajo

individualen izobraževalni načrt in pri tem upoštevajo posebne učne stile. Nekoga moti več ljudi v prostoru, drugemu upade miselna zbranost, če je prostor presvetel; naletijo na otroka, ki se najraje uči na prostem itd. Zakaj ne? V razredih imajo 5 do 8 otrok in tri odrasle učitelje. Pouk pa poteka tudi individualno 1 : 1. Predvsem bi jih radi pripravili, da otroci verjamejo vase in so pogumni ter na življenje gledajo pozitivno. Za tak razvoj pa potrebujejo veliko pohval ob pravem času, spodbud in ugodnih doživetij.

Iz našil izkušenj z odraslimi spoznavamo, da je zelo pomembna diagnoza posebnosti delovanja živčnega sistema, disleksije. Tudi pri štiridesetih ali pri petdesetih letih drugače gleda na svoje otroštvo in posmeh sošolcev, drugače razume in doživlja svojo preteklost, ko odkrije, da je oseba z disleksijo. Bolj samozavesten postane, ker začne iskati svoje talente, ki bi sicer bili lahko za vedno zamolčani. Sedaj jih bo kot odrasel lažje zagovarjal, branil in uresničil kot prej otrok. Najtežje je, če tistega, kar »nosiš v srcu«, v sebi, nisi mogel izraziti. Najtežja je neizpeta pesem.

Pri otrocih ali odraslih z disleksijo najprej odkrivajmo osebne talente, potem se bodo lažje sprijaznili tudi iz izpadlimi funkcijami živčevja in svojo drugačnostjo. In kdaj končno bomo v Sloveniji dobili svetovalne službe in izobraževalne ustanove za odrasle z disleksijo? Kdaj nam bo človeški kapital predstavljal največje bogastvo? Dvomim, da imamo čas, da s tem še naprej odlašamo.

Prof. dr. Ana Krajnc

3rd International Barcelona Conference

ACCREDITATION FOR QUALITY ASSURANCE: WHAT IS AT STAKE?

Čas: 27.–29. november 2006

Kraj: Barcelona, Španija

Cilj konference: ustvariti mednarodni diskusijski forum o problemih in izzivih, s katerimi se sooča visoko šolstvo po svetu. Pri tem bodo pomembne informacije in usmeritve, ki jih ponuja omrežje GUNI, Global University Network for Innovation.

Informacije: <http://www.guniconference.com/home.html>

Mednarodna konferenca o argumentaciji, retoriki, debati in pedagogiki podeljevanja moči

MISLITI IN GOVORITI BOLJŠI SVET

Čas: 24.–26. november 2006

Kraj: Fakulteta za humanistične študije v Kopru, Slovenija

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

Organizator: Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem in Pedagoški inštitut, Svetovni debatni inštitut na Univerzi v Vermontu, ZDA, Zavod Republike Slovenije za šolstvo ter ZIP, Za in proti, Zavod za kulturo dialoga Slovenija

Informacije: <http://www2.arnes.si/~uljpeins/>

ICAE Seventh World Assembly

ADULTS' RIGHT TO LEARN: CONVERGENCE, SOLIDARITY AND ACTION

Čas: 17.–19. januar 2007

Kraj: Nairobi, Kenya

Cilj konference: Srečanje je namenjeno spoznavanju, izmenjavi mnenj in pogovorom med člani ACAE, partnerji in omrežji, ki medsebojno sodelujejo pri spodbujanju izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja. Namenjen bo tudi pripravi na CONFINTEA-o VI, ki bo v letu 2009. ICAE potrebuje močnejša omrežja, da bi lahko uresničevala cilje, povezane z razvojem izobraževanja odraslih na globalni, regionalni in lokalni ravni. Prijava zaželena čimprej, če je mogoče do 30. septembra 2006.

Informacije: ICAE
International Council for Adult Education
General Secretariat
Av. 18 de Julio 2095 / 301
11200 Montevideo, Urugvaj
Tel./faks: (598-2) 409 79 82
E-naslov: secretariat@icae.org.uy
www.icae.org.uy

20. svetovni kongres za učinkovitost in razvoj šol ICSEI

PROFESIONALNI IZZIVI RAZVOJA IN UČINKOVITOSTI ŠOL V ČASU VSE VEČJE ODGOVORNOSTI

Čas: 3.–6. januar 2007

Kraj: Portorož, Slovenija

Okvirne teme prispevkov:

- odgovornost in avtonomija: ali sta povezani?,
- globalni in državni odzivi v kontekstu odgovornosti in različnosti,
- profesionalno odzivanje na zahteve po javni odgovornosti,
- učinkovita praksa vodenja v vzgoji in izobraževanju, učenja ali poučevanja.

Organizator: Šola za ravnatelje in Fakulteta za management

Informacije: www.icsei.net

Ninth International LInE Conference

LEARNING REGIONS – LEARNING CITIES

Čas: 18.–20. januar 2007

Kraj: Rovaniemi, Finska

Okvirne teme prispevkov:

- multikulturna družba in sodelovalnost pri učenju,
- vprašanje spola v učnih skupnostih,
- podjetniško izobraževanje in dejavna državljanost,
- tehnologija in mediji v luči vseživljenjskega učenja,
- vseživljenjsko učenje/izobraževanje odraslih in regeneracija skupnosti.

Informacije: <http://sivistys.net/?action=arkisto&RYHMA=87&ID=2031>

LInE

KVS Foundation

Haapaniemenkatu 7–9

FIN-00530 HELSINKI

Finska

E-naslov: [eeva.siirala \(at\) kvs.fi](mailto:eeva.siirala@kvs.fi)

Tel.: +358 (0)207 511 591

Faks: +358 (0)207 511 502

Povzetki/Abstracts

Dr. Daniela Brečko,

CAREER ANCHORS AND PLANNING EDUCATION (PART III.)

The first part of the article (AS, No. 1, 2006) identifies eight different career anchors and establishes important correlation with some professions and occupations. The second part of the article (AS, No. 2, 2006) focuses on considerable impact career anchors have at planning education and learning routes. The last part draws special attention to the relationship between different career anchors and career objectives. Not only career objectives expressed and dreamt of, but also those, which have actually been achieved in practice. We are also going to survey the impact of education and training for achieving career objectives. We will also make some comparison and analyses among career anchors and vertical vs. horizontal promotion and try to find out whether the career anchors influence also the direction of promotion in the organization. Finally we will show how the results of the survey about career anchors can be a useful tool for individuals and organizations at career planning.

Key words:

Career anchors, education route, learning route, vertical promotion, horizontal promotion, career objectives

Matej Torkar,

THE CHALLENGES OF PARENTHOOD

Capacity for transition from partnership to parenthood is one of the main topics in parenting support group called Najina pot. The present research addresses dyadic adjustment among partners during their decision to have children. The results indicate that the process of becoming a parent is linked with a number of children someone has, although levels of marital satisfaction change during parenthood period. The author discusses differences among partners, who manage to incorporate partnership into their relationship and partners, who do not succeed in this process and perceive the new coming child as a threat to the relationship.

Key words:

dyadic adjustment, marital satisfaction, parenting, partnership, children

Marija Horvat, spec. šol. ped.,

READING HABITS OF PARENTS AND ENCOURAGING CHILDREN TO READ

The article sets apart lifelong education and lifelong learning, which is a more popular expression and is very important for each individual since it does not end after having completed formal education programmes, but it continues throughout one's life.

What education opportunities are available for deprived societies because of social, psychological, cultural and economic reasons? Foreign authors (Freire, Gramsci, Jarvis, Delors) highlight the power of education for progress of the society, changes in attitudes and relationships among people. The research shows that Slovenia does not keep the pace with other countries, such as developed countries of Europe and USA on the area of literacy.

Since literacy rates are in correlation with literacy of parents and their level of education, we might have a good reason to be preoccupied. Parents, who reach higher levels of literacy can be more active at encouraging children to read and at developing their reading culture. Thus, literacy

Povzetki/Abstracts

can be an extended family arm and parents an important factor at developing working and reading habits of their children.

Case studies of nine children and parents illustrate and confirm the fact that in most cases education and reading of parents cease with formal education. Reading habits are connected only to informal reading of daily papers and care for reading is very often left to children's own initiative and incentives of schools and teachers.

dr. Livija Knaflič, Ana Ileršič,

LITERACY – PRESENT SITUATION AND NEEDS IN SLOVENIAN RURAL AREAS

International Adult Literacy Survey (2000) identified adult farmers (which represent 24% of the whole Slovenian population) as one of the weakest groups in the field of literacy. The main characteristic of this group is that they have traditionally lower level of education, they are not active in adult education programmes and since their everyday activities do not require the use of literacy skills, they tend to quickly forget what they already learned.

In this article we are presenting the

data, gathered from the International Adult Literacy Survey and two other sources. Based on this we made an in-depth research on educational needs in the field of literacy of Slovenia's rural population. We established that only 10% of adults living in rural areas reach the level of literacy needed for successful functioning in today's society. Deficits in literacy level are evident in all areas of living: farming, family life, spare time.

People living in rural areas show great interest in literacy programmes and among these also in computer programmes. Based on expressed interests we can prepare different educational measures that would motivate rural population to register for literacy programmes.

Key words:

adult literacy – rural literacy

Ana Ileršič and dr. Livija Knaflič,

A PRESENTATION OF RURAL LITERACY PROGRAMME

Lifelong learning has become a necessity in today's society. If a person wants to follow the progress in a fast changing society it's compulsory that he or she is constantly engaged in education programmes. Adequate literacy skills (the ability to read,

write, communicate, calculate and use a computer in everyday situations) have become a key to successful functioning in today's society.

The results of (inter)national researches have shown that there are a few different target groups in Slovenia that especially need to improve their literacy skills. One of those groups are people making a living out of farming and we, at the Slovenian Institute for Adult Education, have created an educational programme targeted at this population. The programme is part of the UŽU programmes and it is called Challenges of the Countryside.

The particularity of all UŽU programmes is that the method of teaching is project work (solving concrete situations that the participants regularly experience, but do not know how to cope with them) and that the programme has a set frame of educational standards out of which the teachers choose topics, featured in the programme to fit the participants' needs.

Key words:

adult literacy – rural literacy
– literacy programmes – UŽU

Povzetki/Abstracts

Katarina Pucelj,

DISTANCE LEARNING

I would like to underline the role and importance of knowledge, which is acquired by individuals as a result of a learning process and experience. I have established that a form of learning, such as distance learning definitely contributes to a higher learning quality and leads to innovative, dynamic and knowledge-based society. Knowledge and skills enable individuals to cope with and manage changes, solve problems and also create new knowledge. Traditional learning practices face new circumstances, new and modern technologies appear, which enable quick and quality-oriented knowledge implementation. The centre of learning process at distance learning is to increase the quality of life of citizens, their competitiveness on the workforce market and ensure higher economic growth. Intellectual capital is the one, which represents the biggest capital of each society and knowledge is the key factor for succes of everybody, who are fully aware of this. Flexibility, openness and willingness of people to follow new IT solutions form suitable environment for developing

and deciding to take up distance learning.

Key words:

distance learning, education, learning, knowledge, new media

**Vlasta Nussdorfer in
Milan Krajnc Pavlica,**

HOW TO SOLVE VIOLENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS?

When we refer to violence in schools, we always think of an incident, which was particularly upsetting. In the past years we heard several times that teachers are not up to the task of managing violent students, who exercise violence towards teachers and their class-mates. Discussions follow, they blame »tensions«, media report on events and people offer comments. Where are the reasons, what can we do about this, does a teacher have enough authority, has the school of home let these students down? The article with the purpose of opening an open-public discussion related to violence in educational institutions is a product of experience of its authors. Ms Nussdorfer has been facing violence for several years as senior prosecutor of state and secretary general of

Beli obroč Association. Mr Pavlica has vast pedagogical experience and is now dealing with the issue of eliminating reasons, which cause such problems and circumstances.

Key words:

violence, children, teachers

SPLOŠNA NAČELA

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

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

- **Znanost razkriva**, kjer bomo objavili znanstvene prispevke,
- **Za boljše prakso**, kjer bomo objavili strokovne prispevke,
- **Pogovarjali smo se**, kjer objavljamo intervjuje z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oz. imajo posebne pogled na to področje,
- **Poročila, odmevi in ocene**, kjer bomo objavili konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo našim bralcem posredovati utrip vsakodnevne dogajanja v izobraževanju odraslih,
- **Knjižne novosti**, kjer objavljamo strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih,
- **Obračamo koledar**, kjer bralce seznanjamo z aktualnimi dogodki na področju izobraževanja odraslih doma in v tujini, ki se bodo zgodili v obdobju enega leta.

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

PISANJE PRISPEVKOV

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

Dolžina: Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 2000 do 4000 besed. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 1000 besed.

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

Reference: Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje 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:

- knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- članki in 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.
- prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto

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

Povzetek: Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami.

Povzetek v angleškem jeziku opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: Zoran Jelenc, Ph.D.: Non-Formal Education in Organisation) in nam ga pošljite ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega s ključnimi besedami.

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

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

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

Uredništvo revije Andragoška spoznanja