
IMPRÉSUM

Izdaja: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

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

Uredniški odbor/Editorial Board:

Jasna Dominko - Baloh, Doba, zavod za izobraževanje, Slovenija; *dr. Boris Dular*, Krka, tovarna zdravil, d.d., Slovenija; *dr. Paolo Federighi* – Univerza v Firencah, Italija; *dr. Dušana Findeisen*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; *dr. Pavel Hartel* – Karlova univerza v Pragi; *dr. Peter Jarvis* – Univerza v Surreyju, Velika Britanija; *dr. Nives Ličen*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; *mag. Ester Možina*, Andragoški center Slovenije; *Mateja Sedej*, Ministrstvo za delo Republike Slovenije; *dr. Anita Kaplan*, Univerza v Reki, Hrvaška; *dr. Sonja Kump*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; *Sašo Niklanovič*, Zavod za zaposlovanje Republike Slovenije; *dr. Jost Reischmann* – Univerza v Bambergu, Nemčija; *dr. Milena Valenčič-Zuljan*, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija.

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

Donatorstva in pokroviteljstva/Sponsorships:

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

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2 telefon
01/241 11 48, poslovni račun/Account:
01100-6030707216, sklic na številko 154005/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 EUR, za ustanove in podjetja 70, za študente 30 EUR. 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.

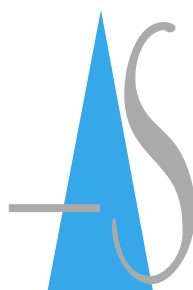
Prelom strani: Studio anan d.o.o., www.studio-anan.si

Tisk: Tiskarna Skušek, Ljubljana

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

Glavni pokrovitelj revije je podjetje **MOBITEL**.

Revijo subvencionirata: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport ter Znanstveni inštitut Filozofske fakultete



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

Vsebina

	UVODNIK	
<i>Ester Možina</i>	PREMISLEK O POLOŽAJU PISMENOSTI V SLOVENIJI	5
<hr/>		
Znanost razkriva		
<i>Ana Krajnc</i>	KDAJ SE POSTAVLJAJO TEMELJI VSEŽIVLJENJSKEMU IZOBRAŽEVANJU	10
<i>Tanja Možina in Sonja Klemenčič</i>	SAMOEVALVACIJA KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH – I. DEL	18
<i>Milena Zorič</i>	RAZPRAVE O KAKOVOSTI	31
<i>Andreja Pšeničny, Luna Juranič Šribar</i>	NASILJE VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA	39
<hr/>		
Za boljšo prakso		
<i>Daniela Brečko</i>	RAZVOJ KARIERE V UČEČI SE ORGANIZACIJI	58
<i>Boris Dular</i>	ZNANJE KOT STRATEŠKI ELEMENT KONKURENČNE PREDNOSTI	73
<i>Anja Loberger</i>	ALFABETSKA IN FUNKCIONALNA (NE)PISMENOST	82

POGOVARJALI SMO SE	
Dušana Findeisen	
Prof. dr. Jurij Kunaver	90
POROČILA, ODMEVI, OCENE	
Sonja Klemenčič, Tanja Možina, Milena Zorić	
Podeljena priznanja za razvijanje kakovosti izobraževanja odraslih	96
KNJIŽNE NOVOSTI	
Ana Krajnc	
Stari se morajo veliko naučiti ...	100
Tanja Šulak	
Neformalno izobraževanje odraslih, nova možnost ali zgolj nova obveznost	104
OBRAČAMO KOLEDAR	106
ABSTRACTS	109
AVTORJEM NA POT	112

PREMISLEK O POLOŽAJU PISMENOSTI V SLOVENIJI

*O pismenosti odraslih ali funkcionalni pismenosti smo v Slovenji pričeli govoriti v začetku devetdesetih let. Zdaj, ko se že približujemo koncu drugega desetletja odkritja pismenosti pri nas, se zdi, da se ta še vedno vali po zakotjih akademskih in strokovnih krogov in še čaka na veliko odkritje. Je varno spravljena in trdno zaprta v nacionalnih strateških dokumentih,¹ na policah v raziskovalnih poročilih ter v izobraževanju odraslih, ki vse bolj životari na robu izobraževanja mladine, pismenost pa na robu izobraževanja odraslih. Skoraj dve desetletji prizadevanj posameznikov in skupin strokovnjakov, ki se ukvarjajo s pismenostjo otrok, mladine in odraslih, lahko ostaneta brez učinka, če ne bo dovolj politične volje in sodelovalne naravnosti ključnih resorjev in socialnih partnerjev, da se vključijo v projekte za razvoj pismenosti. Prav letošnje leto je v mnogih ozirih odločilno za to, da se pismenost z obrobja izobraževalne in drugih politik premakne med aktivne nacionalne projekte. Smernice za koordinirano nacionalno politiko za razvoj pismenosti so zapisane v predlogu **Nacionalne strategije za razvoj pismenosti za otroke, mladostnike in odrasle za obdobje 2007–2013**, ki je nastala v preteklih treh letih.*

V senci velike izobraževalne politike pa se vendarle dogaja živahno raziskovanje in razvoj ter izobraževanje na področju pismenosti, ki ga podpira eno samo, tj. šolsko ministrstvo. Ne glede na to, da nobena slovenska kadrovska fakulteta v učnem načrtu nima programa za usposabljanje učiteljev za vseživljenjski razvoj pismenosti, se na področju izobraževanja

UVODNIK odraslih izvajajo poskusi in razvija dobra praksa že od začetka 90-ih let naprej (programi za razvoj pismenosti odraslih, programi usposabljanja učiteljev za zviševanje pismenosti odraslih, projekti za spodbujanje branja pri odraslih itn.). V teh projektih se je izoblikoval razvojni koncept pismenosti kot veščine, ki ni pridobljena enkrat za vselej, ampak se kot zmožnost in socialna praksa pridobiva in razvija vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti. S tem konceptom je institucionaliziranim praksam razvoja pismenosti, ki temeljijo na izhodiščih zunaj konteksta in konkretne rabe, postavljen tudi nasproten pol, ki ga je še potrebno operacionalizirati na različnih ravneh. Začetki te operacionalizacije so v projektih za razvoj pismenosti odraslih, saj se z novim konceptom programov **UŽU** razvoj pismenosti povezuje s konkretnimi projekti ter okoliščinami življenja in dela v posameznih ranljivih skupinah odraslih (npr. razvoj pismenosti za prebivalce podeželja v programu **Izzivi podeželja**, razvoj pismenosti na delovnem mestu za manj izobražene zaposlene v programu **Moje delovno mesto**, razvoj pismenosti v družini za starše otrok v prvi triadi devetletke v programu **Beremo in pišemo skupaj** itn.). Zaenkrat pa vsi poskusi ostajajo na pol poti, saj se v implementaciji teh projektov niso vključili tudi drugi resorji (npr. za delo, kmetijstvo itn.) kot del skupne nacionalne politike. Nacionalni viri za izobraževanje so omejeni, za razvoj pismenosti odraslih se namenja del teh virov, ki seveda ne more pokriti vseh potreb po zviševanju pismenosti med odraslimi. Z razvojem pis-

menosti in usposobljenosti odraslih pa se omogoča tudi drugim resorjem, da dosegajo svoje cilje (npr. boljše razumevanje ukrepov za varovanje zdravja, učinkovitejše uresničevanje projektov na podežlju, večja prilagodljivost in učinkovitost na delovnem mestu itn.), in prav tukaj vidimo ključni interes, ki bi moral spodbujati sodelovanje drugih resorjev.

Več razlogov je za to, da je pismenost ostala spregledana izobraževalna tema. Eden od njih je zagotovo omejeni domet in vpliv številnih dosedanjih raziskav pismenosti med mladino in odraslimi, predvsem tistih, ki so omogočile mednarodne primerjave dosežkov. Z izjemo mednarodne raziskave pismenosti, ki je od leta 2000 spodbudila intenzivno raziskovalno in razvojno delo (npr. izpeljane so bile štiri aplikativne raziskave in pripravljenih pet javno veljavnih programov za razvoj pismenosti pri odraslih ter programov usposabljanja učiteljev), so imele druge raziskave omejen, vsekakor pa ne pričakovan učinek na razvoj pismenosti otrok in mladine ter na izobraževanje učiteljev.² Drugi razlog je ta, da pismenost v Sloveniji še ni zašla med pomembne politične teme (nobena resna povezava še ni bila narejena med globalnim političnim diskurzom in pismenostjo; Farrell, 2001) ali gospodarske teme (sindikati in delodajalci še niso uvideli, da bi bilo izboljšanje pismenosti delavcev kakorkoli povezano s produktivnostjo; Gee, 2000; Sanguinetti, 2001). Po izkušnjah iz drugih držav postane pismenost ekonomska kategorija in s tem osrednja politična tema takrat, ko se dokaže povezava med pismenostjo in produktivnostjo ter se k temu doda še vpliv pismenosti na višino zaslužka (primer Velike Britanije).

Ne glede na to, ali bo pismenost v prihodnjem obdobju vstopila v areno v obliki nacionalne politike za razvoj pismenosti ali bo ostala ob robu kot do sedaj, je vendarle potrebno razmisliti, kako učinkoviteje uporabiti vire,

ki jih država namenja za razvoj pismenosti odraslih. Pri tem je treba izhajati iz dosedanjih izkušenj pri izvajanju programov za razvoj pismenosti odraslih v Sloveniji. Te izkušnje lahko strnemo v nekaj spoznanj, ki nas vodijo v raziskovalnem in razvojnem delu ter pri izobraževanju učiteljev:

- Vemo, da se znotraj področja pismenosti tako kot na drugih področjih izobraževanja nenehno merijo moči: v družbeni konstrukciji in priznavanju določenih oblik pismenosti, v političnih direktivah, v izobraževalnem procesu, v vsakodnevnih raziskovalnih praksah.
- Vemo, da ima način konceptualizacije pismenosti neposreden učinek na to, kako se opravlja raziskovalno delo in izpeljuje praksa poučevanja pismenosti na vseh ravneh.
- Odrasli, ki se vključujejo v izobraževanje, imajo brez izjeme unikatno znanje o svojem dosedanjem učenju, ki ga morajo učitelji odkriti, da bi bilo poučevanje kar najučinkovitejše. Tako so odrasli udeleženci učitelji svojim učiteljem, učitelji pa so nujno najprej njihovi učenci.

Na ravni politike razvoja pismenosti odraslih dosedanja praksa kaže, da je potrebno razmišljati in tudi delovati drugače, če želimo dosegati boljše učinke:

- Razvoj pismenosti do ravni, ki posamezniku omogoča vključevanje v družbo in trg dela ter vseživljenjsko učenje, bi moral postati **temeljna človekova pravica**. Država bi morala zagotavljati uresničevanje te pravice in omogočiti dostop do ustreznih izobraževalnih priložnosti na vseh ravneh izobraževanja. Sedanja politika financiranja je pripeljala do prelaganja financiranja na ramena izvajalcev programov v smislu zalaganja sredstev za obdobja, dolga od nekaj mesecev do več kot enega leta. Poleg tega je v sami naravi razpisov, da razporejajo sredstva selektivno in zato diskriminatorno za tovrstne programe. Takšna oblika

financiranja se kaže kot neustrezna in bo povzročila, da bodo programi v nekaj letih zamrli. Programi za razvoj pismenosti niso tržni programi, temveč kompenzacijski programi posebnega družbenega pomena. Ustrenejši mehanizem bi bil razmestitev, s pomočjo katere bi država lahko razvrščala programe glede na lokalne potrebe (podobno kot osnovno šolo za odrasle).

- Za zagotavljanje kakovosti izvajanja programov je potrebno vpeljevati druge mehanizme (in ne razpisov), pri čemer so ključni dobro usposobljeni učitelji in drugi strokovnjaki, ki sodelujejo ali se vključujejo v izvajanje programov. Delo učiteljev v programih za razvoj pismenosti odraslih bi se moralo **profesionalizirati in sistemizirati kot poklic**. Sedanja praksa je namreč ta, da učitelji, ki se usposobijo za to delo v programih temeljnega usposabljanja učiteljev, opravljajo delo učitelja v programih UŽU kot honorarno ali dopolnilno delo k svojemu osnovnemu delu. Taka situacija ima nekaj negativnih posledic na izvajanje programa, saj učitelji ne morejo izvajati programov UŽU v večjem obsegu, tudi če bi dobili zadostna sredstva za to. Delo učitelja v programih UŽU tudi ni njihov temeljni poklic, v katerem bi bili motivirani za svoje strokovno napredovanje kot dela njihove poklicne kariere.
- Pri izvajanju programov za razvoj pismenosti odraslih bi morali sodelovati poleg šolskega tudi **drugi ključni resorji (delo, kmetijstvo, zdravje, gospodarstvo, kultura)**. Njihovo sodelovanje je potrebno iz več razlogov, tako bi npr. omogočili pričakovani rezultat po končanem programu (npr. po končanem programu **Izzivi podeželja** naj bi odrasli pričel opravljati dopolnilno dejavnost na svoji kmetiji, kar se bo zgodilo, če se bodo v projekt vključili Zavod za zaposlovanje, Ministrstvo za kmetijstvo itn.). Z vključevanjem drugih resorjev se tudi lahko odpravijo institucionalne ovire pri

načrtovanju in izvajanju programov (npr. brezposelni ne morejo koristiti dveh ukrepov aktivne politike zaposlovanja hkrati, v primeru vključevanja v program Most do izobrazbe pa je ta ukrep nesmiseln, saj jim omogoča uspešnejše delo v programu za pridobitev izobrazbe, v katerega so vključeni prek tega ukrepa). Poleg tega lahko drugi resorji prispevajo nujno potrebne dodatne vire za izvajanje programov, s čimer omogočijo vključitev vseh tistih odraslih, ki takšne programe potrebujejo.

Marginaliziranost področja pismenosti v odnosu do drugih področij izobraževanja se lahko preseže s sprejetjem skupne nacionalne vizije vseživljenjskega razvoja pismenosti, kjer bo tudi razvoj pismenosti odraslih njen enakovredni sestavni del. Brez sprejetja takšne skupne vizije ne bo mogoče izpeljati tudi nujno potrebnih sprememb za zagotavljanje ustrezne kakovosti in najširše dostopnosti programov za razvoj pismenosti odraslih.

Ester Možina

VIRI

- Farrell, L. (2001). The new world order: Workplace education and the textual practice of economic globalisation. V *Pedagogy Culture and Society*, 2, str. 57–75.
- Gee, J. P. (2000). New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. V Cope, Kallantzis (ur.), *Multi-literacies*. Routledge.
- Sanguinetti, G. (2001). Pedagogy, performativity and power: Teachers engaging in competency based literacy education (conference paper). Cape Town.

¹ Potreba po zviševanju ravni pismenosti je zapisana v vseh v zadnjem času sprejetih ključnih nacionalnih strateških dokumentih, zato ni potrebe, da bi jih tu naštevali.

² Vse te raziskave so bile povod za ustanovitev nacionalne komisije za razvoj pismenosti, ki jo sestavljajo najvidnejši strokovnjaki s področja razvoja pismenosti otrok, mladine in odraslih. Komisijo je imenoval minis-

ter za šolstvo leta 2004 z mandatom treh let in s ciljem, da komisija pripravi predlog nacionalne strategije pismenosti, ki ga omenjamo zgoraj. Predlog dokumenta je obravnaval in sprejel minister za šolstvo decembra 2005, junija in julija 2006 so ga obravnavali vsi trije strokovni sveti, opravljena je bila tudi široka razprava v strokovnih krogih. Predlog čaka na ustrežno obravnavo in sprejem.



ZNANOST RAZKRIVA



Prof. dr. Ana
Krajnc
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

KDAJ SE POSTAVLJAJO TEMELJI VSEŽIVLJENJSKEMU IZOBRAŽEVANJU

POVZETEK

Avtorica v prispevku dokazuje, da se osnove za vseživljenjsko izobraževanje oblikujejo že v družinski vzgoji in vrtcu. Rezultati raziskave o načinu življenja v družinah dijakov gimnazij in družinah dijakov poklicne šole so pokazali velike razlike pri enih in drugih. To dejstvo avtorico napeljuje k sklepu, da lahko s poznavanjem družinskih razmer, navad in vrednot dokaj zanesljivo napovemo otrokovo napredovanje in izobraževanje. Svojo tezo podpre tudi z raziskavo o tem, kje so se lahko ljudje učili demokracije. Ugotavlja, da je vrtec najbolj demokratična in odprta ustanova. In zato, pravi avtorica, se moramo zavedati, da se temelji vseživljenjskemu izobraževanju postavljajo že v vrtcu in družini.

Ključne besede: vseživljenjsko izobraževanje, družinska vzgoja, permissivna vzgoja, represivna vzgoja, demokracija

»Vemo, kaj smo; slutimo, kaj bi morali biti; še sanja pa se nam ne, kaj bi zares lahko bili.«

Že vrsto let se ukvarjam s teorijo permanentnega ali vseživljenjskega izobraževanja. Razlage zanjo sem iskala pri začetnikih te teorije. Osebno sem se srečala s Paulom Lengrandom (Francija), Thorstenom Husenom (Švedska) in Güntherjem Dohmenom (Nemčija). Tema o permanentnem ali vseživljenjskem izobraževanju se zdi neskončna in je ni mogoče nikoli povsem zaključiti, zato me dolgo spremlja in se neprestano vpleta v moje raziskovanje. Vedno lahko odkrivamo nove vidike vseživljenjskega izobraževanja in ti so neizčrpni.

Moje osrednje raziskovalno-strokovno

področje je sicer izobraževanje odraslih in morda se boste vprašali, kako sem prišla do predšolske vzgoje. Ne slučajno. Za tem stoji globok razlog. Ko sem srečevala ljudi, ki so se izobraževali ali pa bi se morali izobraževati, sem naletela na mnogo »uničenih življenj«, na mnogo »zavrtih in prestrašenih ljudi«. Mnogi med njimi se skoraj niso bili sposobni več učiti, čeprav je bilo njihovo življenje šele v vzponu. Ta neučljivost ni bila toliko povezana s pomanjkanjem intelektualnih sposobnosti, bila je pogorišče strahov in prepovedi, ki so se nalagali v doživetjih posameznega človeka od otroštva dalje. Upravičeno sem se spraševala: »Kaj bi ta človek lahko v življenju vse bil, če ne bi imel v sebi toliko strahov in prepovedi?« Gotovo bi dosegel mnogo, mnogo več kot je. Ponovila bom

misel po Germaine Greer: »Vemo, kaj smo; slutimo, kaj bi morali biti; še sanja pa se nam ne, kaj bi zares lahko bili«, če bi lahko sprostili vse svoje talente in razvili sposobnosti ter se s polnim zamahom učili (Greer, 1987, str. 11). Pod vplivom strahov in prepovedi ostajajo ljudje nerazviti, zakrnijo in v življenju uporabijo le majhen delček svojih talentov in dispozicij, zato navadno tudi težko živijo. Njihovo življenje ni sproščeno, bolj mislijo na to, kaj ne smejo, namesto da bi mislili na to, kam bodo »poleteli«.

Na zavrte ljudi sem naletela tudi med študenti in drugimi mladimi ljudmi, gotovo opazite posledice omejevanja otroka zaradi neustrezne družinske vzgoje tudi v vrtcih. Odrasli potem ne vedo, kako naj si pomagajo. Spraševala sem se, od kod imajo ljudje toliko strahov in zavor. Največkrat prihajajo v imenu »velike ljubezni«. Starši vzgajajo v prepričanju, da je tako prav, tudi ko delajo največje napake, ker drugače ne znajo. Otroku daš to, kar imaš sam. Ko sem raziskovala zaledje zavor, prepovedi in strahov, sem skoraj vedno prišla do predšolskega obdobja.

Ne morem razumeti odraslih ljudi, če ne razumem njihovega otroštva. Malcolm Adiseshiach, znan strokovnjak pri UNESCO, je zapisal v eni svojih razprav: »Nikoli več v življenju nisem bil tako radoveden, kot sem bil že prvi dan, ko sem prestopil prag šole. Potem so mojo radovednost uspešno dušili.« (Adiseshiach, 1973, str. 176)

ALI DAJEMO VSEM MOŽNOST ZA VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE?

Splošna socialna klima pripisuje potrebo po vseživljenjskem izobraževanju večinoma najbolj privilegiranim slojem ljudi, zlasti moškimi na vodilnih delovnih mestih, mlajšim ali srednjih let, predvsem strokov-

njakom na področju tehnike ali ekonomije. Manj se poudarja potreba po vseživljenjskem izobraževanju brezposelnih, mladih ljudi brez posebnega poklicnega položaja, žensk, starejših, invalidov in malih otrok.

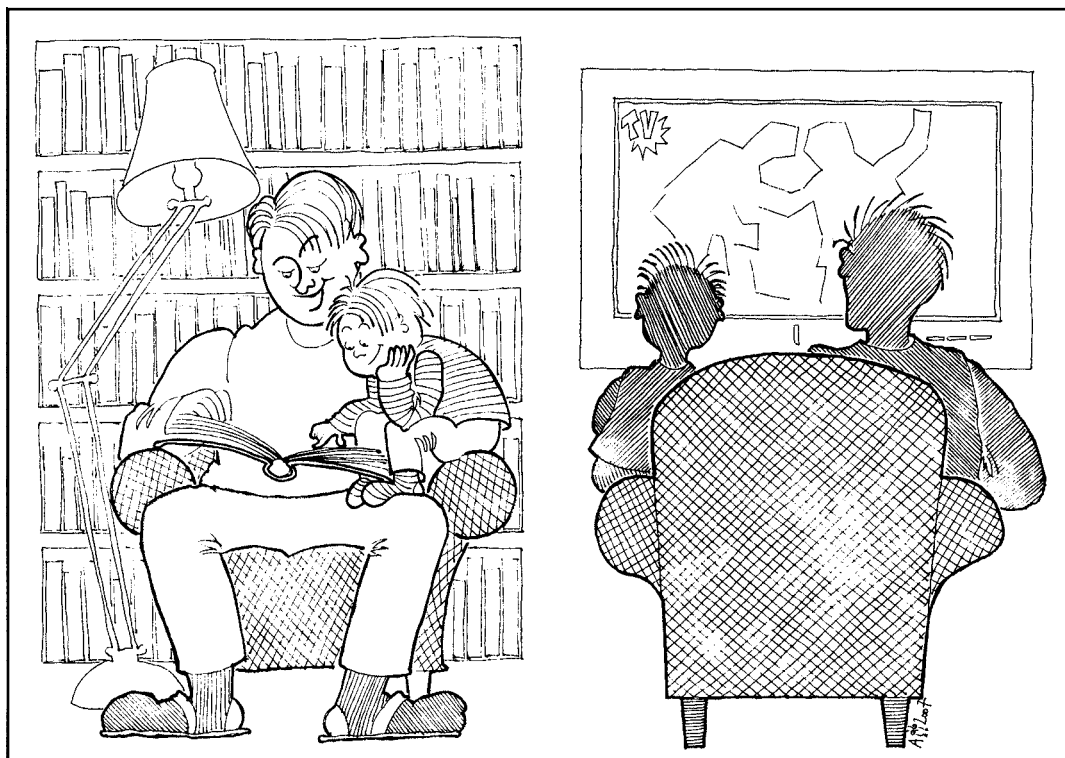
Počasi prodira miselnost, da je vseživljenjsko izobraževanje uresničeno v neki družbi le, če zajame vse socialne sloje ter vse starostne skupine od rojstva do smrti. Tudi o vseživljenjskem izobraževanju predšolskih otrok se malo razpravlja. Kako naj imamo potem permanentnost izobraževanja, če preskočimo kar nekaj obdobj življenja? Razprava bo osredotočena na pomen predšolskega obdobja za vseživljenjsko izobraževanje.

OTROKOVE DISPOZICIJE ZA VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE IN REPRESIVNA ALI PERMISIVNA VZGOJA

Biološke dispozicije otroka se po rojstvu prebujajo, razvijajo in izražajo pod vplivom socialnega okolja. Otrok se mora vsega naučiti, da bi se ustrezno odzival na svet okrog njega. Če so njegovi odzivi na okolje neustrezni, ga tudi njemu najbližji in zanj najbolj »pomembni odrasli« odklanjajo. Otrok je od odraslih eksistenčno odvisen in si ne more privoščiti, da bi ga starši, stari starši ali vzgojiteljice odklonili in mu odpovedali pomoč. Brez njihove pomoči ne bi preživel. Učenje otroka je v prvem letu starosti en sam eksistenčni boj za preživetje. Zato švicarska avtorica Alice Miller pravi: »Drama je biti otrok.« Otrok je odvisen od odraslih. Ne more izbirati, ali se bo učil ali ne. Učenje je zanj že v začetku življenja življenjska nuja. Že v prvih dneh svojega življenja se otrok nauči, kaj mora napravi-

*Mislite na to, kar
zmorete!*

*Kaj pa
vseživljenjsko
izobraževanje
predšolskih otrok?*



ti, da ga mati ne odstavi prehitro od prsi, nauči se priklicati pozornost odraslih, da mu pomagajo, če je lačen, žejen, moker. Tudi v razvitem okolju ostaja vzgoja dilema med omejevanjem otroka in svobodo. Za socializacijo otroka so potrebni zunanji kulturni vzorci ter razni pritiski in meje, hkrati pa prav ta nujnost lahko ogroža otrokov razvoj, saj če so zunanji pritiski preveliki,

Otroci iz manj vzpodbudnih okolij so prikrajšani za marsikatero lastnost in sposobnost, če njihovega razvoja ne dopolnjuje vrtec in širše okolje. Starši jim lahko posredujejo samo to, kar so sami. Kultura učenja se začne razvijati v družini, zato bi bila podoba vseživljenjskega izobraževanja nepopolna brez vpogleda v možnosti neformalnega izobraževanja v družini, ohranjanje otrokove vedoželjnosti in razvijanje interesov.

otroka zadušijo. Berger in Luckman nas opozarjata, da se posameznik rodi v objektivno družbeno strukturo (ta je bolj ali manj naklonjena učenju), ne rodi se kot član neke družbe, to šele postane prek primarne socializacije (Luckman-Berger, 1988).

»Pomembni Drugi« (oče, mati, babica, dedek, vzgojiteljica) posredujejo otroku zunanji svet in ga socializirajo. Identiteto lahko otrok pridobi samo pod vplivom zunanjega sveta, pomeni mu težišče v odstopanjih v procesu učenja. Posameznik postane to, za kar ga imajo njegovi »pomembni Drugi«. Kako se v različnih družinah postavljajo osnove za vseživljenjsko izobraževanje, je raziskovala K. Ferletič. Ugotovila je, da se družine otrok, ki so prispeli v poklicno (trgovsko) šolo, močno razlikujejo od družin otrok v gimnazijah. Tovrstne raziskave nismo mogli delati na predšolskih otrocih, ker še niso sposobni odgovarjati na taka vprašanja. Vzgojiteljice pa lahko veliko

razberejo o razmerah v družinah iz neverbalne govorice malih otrok. Ta je iskrena, kompleksna in neposredna.

DRUŽINSKO OKOLJE KOT OSNOVA VSEŽIVLJENJSKEGA IZOBRAŽEVANJA GIMNAZIJEV IN OTROK V POKLICNI ŠOLI (FERLETIČ, 2002)

Brez vil rojenic in vil sojenic, ki so v pravljicah napovedovale usodo novorojenčka, lahko stroka dokaj zanesljivo napove razvojno pot otroka, če strokovnjak pozna

starše in družinsko okolje. Vseživljenjsko izobraževanje je zasidrano v družinskem življenju, vrtcu in socialnem okolju otroka.

Otrokova vedoželjnost se širi na vse strani. Dojema gibanje, zvoke, barve, oblike. Postopoma prepozna (pri 7. mesecu) mamo in očeta ter ju loči od tujcev. Zato joka, če ga zapustita. Z novimi doživetji spoznava, da tudi drugi odrasli okrog nje-ga niso tako slabi in mu po potrebi pomagajo. Otrok gre k več ljudem že pri letu starosti.

»Izobraževalno usodo« otroka lahko napovemo na podlagi poznavanja družine.

	gimnazijci	dijaki poklicnih šol
Starši nimajo računalnika	12,5 %	54,2 %
Starši uporabljajo računalnik v službene namene	45,8 %	16,7 %
Doma imajo manj kot 50 knjig	16,7 %	58,3 %
Dijaki v zadnjem letu niso prebrali nobene knjige	0 %	62,5 %
Dijaki so v enem letu prebrali 3 in več knjig	25 %	0 %
Mati ni prebrala nobene knjige v zadnjem letu	4,2 %	70,8 %
Oče v enem letu ni prebral nobene knjige	37,5 %	87,5 %
Aktualni dogodki kot tema razgovorov v družini	50 %	2,5 %
Prehrana kot tema pogovorov v družini	4,2 %	50 %
Interesi kot tema pogovorov v družini	62,5 %	12,5 %
Problemi kot tema pogovorov v družini	33,3 %	12,5 %
Družina ima dnevni časopis	79,2 %	45,8 %
Družina je naročena na revije	87,5 %	41,7 %
Družina potuje samo v regiji	8,2 %	45,8 %
Družina potuje po Evropi	41,7 %	8,3 %
Pogosto potujejo	41,6 %	0 %
Šola mi je zelo všeč	16,7 %	4,2 %
Sovražim šolo	0 %	15,7 %
Preživljanje prostega časa je gledanje TV	4,2 %	79,2 %
Obiskovanje prijateljev	21,7 %	4,2 %
Gredo na izlete	25 %	4,2 %
Izobrazba očeta je višja/visoka	12,5/16,7 %	0/8,3 %
Izobrazba očeta je osnovna šola	0 %	29,9 %

Otrok se neprestano uči. Veliko se nauči prek neverbalnih sporočil, ker še ne zna govoriti. Mnogi starši to zanemarijo, dober opazovalec pa prepozna pri otroku naučene gibe, glasove, poglede, izraze na obrazu. Majhen otrok se neprestano in, lahko bi rekli, nekontrolirano uči, raziskuje okolje, opazuje, posnema, uči se s poskusi in z zmotami. Tako nekontrolirano in brezmejno učenje ga lahko spravlja tudi v nevarnosti. Ker ne ve, kaj pomeni skočiti iz desetega nadstropja, in bi to rade volje poskusil. Tudi ogenj in drveči avtomobili sta mu zanimiva. Otrokovu učenje gre v vse smeri kot nekontrolirana eksplozija energije. Sam je še nima s čim kontrolirati in brzdati, ker nima lastnih izkušenj in kriterijev za vedenje.

In tu se začne vsa zgodba »antiučjenja«. Starši čutijo za svojo sveto dolžnost, da zlasti otroku zagotovijo varnost in mu preprečujejo razne poskuse, ki bi ga spravljali v nevarnost. Za svojo dolžnost jemljejo to, da brzdajo otrokovo ofenzivno vedenje, mu razne stvari prepovedujejo, ga zastrašijo,

da bo spoznal nevarnosti. S tem ga blokirajo in zaustavljajo na poti iskanja, odkrivanja neznanega in učenja.

Vsi se strinjamo s tem, da starši morajo skrbeti za varnost in dobrobit otroka. Kako to delajo, je odločilno za učljivost otroka. Morda bomo dileme o otrokovem razvoju v predšolskem ob-

dobju laže videli, če bomo vzgojo shematsko razdelili v dva osnovna modela:

- represivno vzgojo in
- permissivno vzgojo.

Represivna vzgoja je del našega kulturnega izročila. Otroci morajo ubogati, otroke je treba kaznovati, dobri otroci so mirni (ne raziskujejo, ne sprašujejo, se ne upirajo). Starši se trudijo, da dobro opravljajo svoje poslanstvo, zato nekateri še potencirajo

pravila represivne vzgoje, ki sloni na kazni in prepovedi, »da bo otrok bolje pripravljen na življenje, da bo bolje vzgojen«. Tam, kjer prevladuje v vzgoji kazen, prepoved, omejevanje, poudarjanje pravil, zahtev ali celo zastraševanje, ga starši bolj pokvarijo kot pripravijo na življenje. Otrok gre vase, svoje dispozicije, želje in potrebe začne skrivati in učljivost mu hitro upada že v prvih letih življenja. Ob vsaki novi stvari, na katero naleti, ga popadejo strah pred posledicami, negotovost, občutek nezadostnosti in zniža se mu samozavest. Ne da bi se z novostmi seznanil, se raje umakne in novo zavrača. Učljivost je pri represivno vzgajanem otroku vedno nižja in vedoželjnost lahko usahne že v predšolskem obdobju zaradi raznih strahov, bojznosti in prepovedi.

Temelji za vseživljenjsko izobraževanje in visoko stopnjo učljivosti se postavljajo s permissivno vzgojo. Marsikdo negativno misli o takem načinu vzgajanja, ker ga enači z »nevzgojo« in zapuščenostjo otroka, brezbržnim odnosom staršev do otrok. Indiferentnost do otroka in pomanjkanje medosebni odnosov ni permissivna vzgoja. Ta je skrbno stkana v sistem nagrad, pohval, podpore in opore otroku, tolerantnosti do otrokovih poskusov in zmot, spremljanja in spodbujanja otroka pri prodiranju do novih spoznanj. Pod opisanimi pogoji se vedoželjnost in učljivost otroka ohranjata in celo povečujeta. Otrok teži k temu, da razišče vse neznano, ker ga sicer to spravlja v napetost. Postaja vedno samozavestnejši, saj mu uspe ob podpori staršev marsikaj spoznati in razvozljati. Permissivno vzgajan otrok razvija za vseživljenjsko izobraževanje potrebne lastnosti: vedoželjnost, samozaupanje, interese, prodornost, samostojnost pri iskanju rešitev, iznajdljivost in originalnost v odzivanju na okolje (Ličen, 1996).

Daniel Goleman (1996) dokazuje, da so za uspešno izobraževanje čustva odločilnejša od intelektualnih sposobnosti (če so te v mejah normale).

Starševska dolžnost je otroku omogočiti učenje, ne pa zgolj odstranjevati ovire na poti njegovega razvoja.

Učenje je vedno korak v neznano. Za ta korak je potreben pogum, samozavest, sicer so koraki neznatni in učenje ter osvajanje neznanega minimalno. Z vzgojo otrok razvije ali pa ne razvije ustrezne in za učljivost potrebne osebne lastnosti. Dispozicij za vseživljenjsko izobraževanje nima vsak otrok in tudi ne vsak odrasel. Že Konfucij je v davnih časih zabeležil, da vsa negativna čustva (strah, sram, sovraštvo – trojni S) zavirajo učenje človeka. Ni slabo, če si to večno resnico priključimo v spomin v času, ko se trudimo, da uresničimo vseživljenjsko izobraževanje.

Otroci se v vrtcu zelo razlikujejo po stopnji učljivosti in ohranjeni vedoželjnosti. Nekateri so do okolja nezaupljivi, ker so pogosto doživljali kazni in prepovedi, zato se prehitro branijo in imajo izrazite obrambne mehanizme. Drugi so zaupljivi, takoj so se pripravljani živeti v nekaj novega ali kaj poskusiti sami. Večino od ponujenega sprejmejo in brez zadrege osvajajo novosti. Pri njih je vedoželjnost visoka in učijo se lahko na vsakem koraku, tudi ko jih kdo neposredno ne nadzira ali podpira. Kasnejše omejevanje v času šolanja ali negativne širše družbene izkušnje lahko učljivost blokirajo tudi v poznejših obdobjih življenja. Ugodnejše razmere pa zmanjšano učljivost in vedoželjnost lahko ponovno prebudijo.

Viktor Frankel se je zelo razveselil znanstvenih dognanj kolumbijske univerze in Univerze v Berkeleyu, ki sta dokazali, da se lahko iz zavrtega otroštva pozneje pod ugodnejšimi pogoji razvije sproščen in učljiv odrasel, ter nasprotno. S tem sta družinska in predšolska vzgoja razbremenjeni usodne odgovornosti, ki jim jo je pripisoval S. Freud, ko je trdil, da se človek oblikuje v prvih petih letih življenja in tak potem ostane vse življenje. Vseživljenjsko izobraževanje

pomeni predvsem vseživljenjski osebni razvoj.

VRTEC IN OSNOVE ZA VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE

Predpogoj za razvoj vseživljenjskega izobraževanja in učeče se družbe je demokratizacija odnosov v družbi. Ker imajo v naši družbi novinarji in politiki polna usta demokracije, ki naj bi je bilo na pretek, sem se odločila, da raziščem, kje so ljudje sploh imeli priložnost, da se demokracije naučijo, če so tako demokratični. Prišla sem do zanimivih rezultatov in naj vam nekatere od njih tudi predstavim. V raziskavo smo vključili najkompetentnejše ljudi, da bi bili odgovori in ocene čim zanesljivejši: fakultetno izobražene ljudi raznih strok, stare od 25 do 45 let. Ti naj bi imeli dovolj življenjskih izkušenj in znanja, da pravilno ocenijo, kje so lahko doživljali demokratične in kje avtokratične odnose. Ocenjevali so svoje izkušnje v družini, vrtcu, šoli, na univerzi in v službi ter se odločali, kakšen delež so v povprečju imeli demokratični odnosi in kakšen delež so imeli avtokratski odnosi v vsaki od naštetih življenjskih situacij (Krajnc, 1995).

V ta namen smo v raziskavi razvili posebno metodologijo. Vsaka oseba je najprej ocenjevala individualno, potem pa še v malih skupinah. V njih so z diskusijo dosegli konsenz za vsako od ocen. To naj bi zagotovilo večjo objektivnost ocenjevanja.

Med vsemi petimi situacijami je bil vrtec ocenjen kot socialna skupina z najdemokratičnejšimi odnosi (skoraj 70 %), šola pa z najmanj (18 % odnosov je demokratičnih). Čeprav so bili takrat otroci majhni, nanje vzgojiteljice niso pritiskale s prisilo in prepovedmi. To počno nad njimi druge ustanove, čeprav so

V šolski vertikalni so odnosi najbolj demokratični v vrtcu.

Učenje v formalnih odnosih je vselej omejeno.

izobraženi, odrasli in samostojni.

Prav socialna klima v vrtcih daje otrokom pomemben prispevek k razvijanju sposobnosti, vrednot in interesov za vseživljenjsko učenje. Otrok se v vrtcu (po ocenah) počuti sproščenega in doživlja pozitivna čustva.

Tudi odnosi v družini so imeli večji delež avtokratskih odnosov kot vrtec (skoraj za polovico manj). Otroku se v vrtcu poveča stopnja svobode, lahko sam izbira igrače, spreminja svoje početje glede na osebno počutje, počuti se varnega in pomoč vzgojiteljic mu je zagotovljena. Po dosedanjih ocenah je k razvoju vseživljenjskega izobraževanja največ pripomogel vrtec, ker deluje na prijateljski osnovi (glej sliko).

To pomembno vlogo vrtcev in možnosti, ki jih dajejo razvoju otrok, bi lahko prenašali tudi v druge socialne skupine, npr. družino, šolo, in s tem pospeševali pripravljenost ljudi za vseživljenjsko izobraževanje in osebni razvoj. Delno se tudi odnosi na delu spreminjajo, če gre za malo podjetje nekaj prijateljev ali družinsko podjetje; veliko manj je v odnosih represije in učenje na delu je v prijateljskih razmerah bolj prisotno.

Vprašani so ocenjevali tudi, ob kom so se počutili najbolj odporne in se jim ni bilo treba posebej kontrolirati ali pretvarjati. Naštevali so najrazličnejše odnose. Vedno se je ponavljal podoben vzorec: demokratični in enakovredni ter sproščeni odnosi, ki dopuščajo osebni razvoj, se porajajo v raznih neformalnih družbah: med prijatelji, bivšimi sošolci, s partnerjem, v raznih društvih in interesnih skupinah. Vprašani so zapovrstjo naštevali vse možne institucije pri avtokratskih odnosih: šola, podjetje, cerkev, banka, policija, občina, sodišče, zdravstveni dom, trgovina itd. V socialnih odnosih potlačen in zavrt človek nima možnosti za vseživljenjsko izobraževanje in osebni razvoj.

Iz navedenega bi sklepali, da je učenje v formalnih odnosih zelo omejeno. Največ se ljudje učijo, ko je v odnosih medsebojno zaupanje, ko je komunikacija odprta in se človek proti novostim ne postavlja z obrambnimi mehanizmi. Strah, prepovedi in negativna čustva v socialno ugodnih pogojih učenja ne zavirajo več. Za vseživljenjsko izobraževanje so potrebne določene osebnostne lastnosti (samostojnost, samoiniciativnost, iznajdljivost, ustvarjalnost, stresna odpornost in sposobnost reševanja problemov, smisel za sodelovanje in dialog, za odkrivanje novega, raziskovalni duh in vedoželjnost) ter primerni socialni odnosi in socialna klima.

Učenje je kompleksen proces. Nekdo se lahko v trenutku nauči več kot drugi v celem letu, če je motiviran in sproščen, skoncentriran samo na učenje.

Vzgojiteljica je prvi strokovnjak za vzgojo, ki se sreča z otrokom. Odkriva nezavedne napake družinske vzgoje. Sodeluje s starši in pomembno korigira primanjkljaje ali napake družinske vzgoje. Otrok iz funkcionalno nepismenega okolja ne more biti pripravljen za vseživljenjsko izobraževanje, ker tudi starši niso. Otrok postane to, kar živi.

ZAKLJUČEK

Osnove za vseživljenjsko izobraževanje se postavljajo že v družinski vzgoji in vrtcu. Pomembno je, da odrasli ne prenašajo svojih strahov na otroka in mu s prepovedmi ter omejevanjem jemljejo možnosti za primeren razvoj. S tem gasijo otrokovo naravno vedoželjnost in zmanjšujejo učljivost.

Med otroki nastajajo pri pripravljenosti za vseživljenjsko izobraževanje velike razlike glede na to, ali so bili v družini vzgajani represivno (s kaznijo) ali permisivno (s pohvalo in spodbudo).

Raziskava o možnostih za neformalno izobraževanje v družinah dijakov gimnazij in družinah dijakov poklicnih šol je poka-

zala velike razlike med načinom življenja v družinah pri enih in drugih. Če poznamo družinske razmere, navade in vrednote, lahko dokaj zanesljivo napovemo otrokovo napredovanje pri izobraževanju.

Raziskava o tem, kje so se lahko ljudje učili demokracije, je odkrila socialni položaj vrtca med ostalimi štirimi obravnavanimi socialnimi skupinami. Vrtec je bil ocenjen kot najbolj demokratična, odprta ustanova. Ne dosežejo ga niti odnosi v družinah. Zato je zelo pomemben člen pri razvijanju otrokove usposobljenosti za vseživljenjsko izobraževanje. Formalne institucije delujejo predvsem avtokratsko. V neformalnih odnosih so ljudje sproščeni, med njimi vlada medsebojno zaupanje, komunikacija je odprta in učljivost je visoka.

Vzgojiteljica je prvi strokovnjak za vzgojo, na katerega naletijo otrok in starši. Zato je njena vloga še toliko pomembnejša. Podpirati otrokov razvoj pomeni tudi sodelovati s starši in z domačim okoljem ter poiskati skupne cilje vzgoje v družini in vrtcu.

LITERATURA

Adiseshiah, M. (1973). Call for adult education: living to learn together, learning to live together. V *Adult Education in India*. Bombay: Nachiketa Publications.

Berger, P., Luckman, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Ferletič, K. (2002). *Možnosti za neformalno izobraževanje v družinah*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

Greer, G. (1987). *Strah pred letenjem*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Krajnc, A. (1995). Vloga izobraževanja odraslih pri demokratizaciji družbenih odnosov v Sloveniji. *Zbornik Andragoškega društva Slovenije*, str. 9–25.

Krajnc, A. (2001). Odziv višjega in visokega šolstva na vseživljenjsko izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, 2, str. 6–16.

Ličen, N. (1996). Družina kot učna izkušnja. *Andragoška spoznanja*, 3, str. 27–39.

Ličen, N. (2000). Bivati v družini – učiti se v družini. *Andragoška spoznanja*, 4, str. 7–15.

Mag. Tanja
Možina in
Sonja
Klemenčič
Andragoški
center Slovenije

SAMOEVALVACIJA KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH – I. del

*Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje
– POKI*

POVZETEK

Članek je prvi v vrsti prispevkov o vprašanih kakovosti izobraževanja odraslih in modelu **POKI** (*Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje*), ki ga je razvil Andragoški center Slovenije in se v praksi uporablja od leta 2001. Model kot temeljno metodo za presojanje kakovosti opredeljuje samoevalvacijo, izhaja pa iz načel celostnega obvladovanja kakovosti (*Total quality management – TQM*). V omrežju tistih, ki izobražujejo odrasle, se je model precej uveljavil. Petletno obdobje uporabe modela je čas, da se opravi temeljitejši razmislek o modelu in njegovih učinkih. V prvem prispevku so tako predstavljena izhodišča, ki so usmerjala nastanek modela POKI, njegove temeljne konceptualne značilnosti in proces uporabe modela v izobraževalni organizaciji.

Ključne besede: kakovost, izobraževanje odraslih, metoda

Kakovost je postala eden od osrednjih pojmov sodobnega življenja. Dobiva univerzalna pomen in naravo, kar pomeni, da preprosto ni več področja, na katerem premislek o kakovosti ne bi bil pomemben. To velja tudi za izobraževanje, mogoče zanj še posebno. Motivacija za kakovost je v moderni družbi samo v končni konsekvenci vezana na njeno temeljno usmerjenost k nenehnemu napredku, višji storilnosti, iskanju novih rešitev, novih izdelkov in hitrejših korakov v tekmovalnem duhu modernih družb. Kakovost je v teh procesih iskanja možnosti nenehnega razvoja in napredka hkrati spodbuda in ovira. Ovira predvsem takrat, ko

nerereflektirana težnja po stalnem napredku zaradi fenomena negativne dialektike ogroža kakovost razvoja, to je, ko se učinki razvoja na fizično in socialno okolje kažejo v globalnem poslabševanju razmer človeškega bivanja (Medveš, 2000).

V Sloveniji se v omrežju izobraževanja odraslih za presojanje procesov izobraževanja odraslih in njegovih učinkov v zadnjih petih letih razmeroma pogosto uporablja samoevalvacija kot metoda, ki naj bi odgovorila na ta vprašanja na ravni izobraževalne organizacije. Uporabo samoevalvacije je sprožil Andragoški center Slovenije (ACS) in v sklopu projekta *Ponudimo odraslim ka-*

kovostno izobraževanje – *POKI* razvil model samoevalvacije z enakim imenom, prilagojen slovenskemu omrežju izobraževanja odraslih. Model se je razvijal od leta 1999, prvič pa smo ga v izobraževanje odraslih ob podpori Ministrstva za šolstvo in šport vpeljali leta 2001.

Pet let uporabe modela *POKI* zahteva kakovostno strokovno refleksijo o tem, kako se je v teh petih letih razvijal od temeljnih konceptualnih izhodišč in ciljev do uresničevanja v izobraževanju odraslih. Kaj se je v modelu *POKI* v teh petih letih izkazalo za dobro in bi kazalo ohraniti v prihodnje? Kaj je takšnega, kar je bilo načrtovano, pa se je v praksi pokazalo za premalo uporabno in učinkovito? Kateri so temeljni razvojni izzivi? Kam bomo v prihodnje usmerili razvoj notranjega in zunanjega presojanja in razvijanja kakovosti na ravni izobraževalne organizacije za odrasle? Da bi predstavili odgovore na ta vprašanja, smo pripravili več strokovnih prispevkov. V prvem predstavljamo temeljna izhodišča, ki so usmerjala nastanek modela *POKI*, njegove temeljne konceptualne značilnosti in proces uporabe modela v izobraževalni organizaciji.

Pri opazovanju samega razvoja projekta *POKI* je treba poseči precej v preteklost, saj lahko rečemo, da so bila prva »razvojna semena« posejana v začetku devetdesetih let. K temu so veliko pripomogle tudi nove družbeno-politične razmere, v katerih smo se v Sloveniji znašli v tistem času.

Izobraževanje odraslih v Sloveniji sta v začetku 90-ih let zaznamovala predvsem dva pojava:

- razmeroma hitra ekspanzija ponudbe novih izobraževalnih programov, metod in oblik izobraževanja odraslih pa tudi ponudnikov teh storitev; vse to je spremljalo nastanek razmeroma hitro spreminjajočega se trga izobraževalnih storitev, ki je imel in ima tudi dandanes tako pozitivne kot negativne posledice;

- povečana pričakovanja in potrebe države ter delodajalcev po tem, da bo izobraževanje odraslih ustrezno zapolnilo ugotovljeni izobrazbeni primanjkljaj, tako kvantitativno kot kvalitativno, s čimer bi povečali svoje konkurenčne prednosti v evropskem in svetovnem merilu.

Nastala je potreba, da se vsa dogajanja in na nacionalni ravni sproženi ukrepi ter učinki, ki so jih ta dogajanja spodbudila, podkrepijo

z načrtno skrbjo za kakovost izobraževanja odraslih. V ta namen so bili sprejeti normativni akti, ki določajo minimalne standarde kakovosti v izobraževanju odraslih, vpeljana je bilo občasno spremljanje kakovosti javnoveljavnih programov v izobraževanju odraslih in kakovosti nacionalnih projektov, ki posegajo v izobraževanje odraslih. Izpeljane so bile poglobljene evalvacije nacionalnih ukrepov za povečano vključevanje odraslih v izobraževanje, načrtno in bistveno več se odtlej vlaga v dopolnilno usposabljanje osebja, ki dela v izobraževanju odraslih, zlasti v poklicnem in strokovnem.

Ob sicer intenzivnem razvoju in vpeljevanju različnih ukrepov, ki so posredno ali neposredno povečali tudi skrb za kakovost, pa je prav vstopanje Slovenije v Evropsko unijo sprožilo nova vprašanja. Za nadaljnji razvoj Slovenije je namreč postalo najpomembnejše, da si bodo naši državljani pridobili znanje, sposobnosti in spretnosti,

Sredi 90-ih let zagnamo v Sloveniji ekspanzijo ponudbe izobraževanja odraslih.

Ali je izobraževanje odraslih v Sloveniji res na dovolj visoki kakovostni ravni, da si z njegovo pomočjo Slovenija lahko zagotovi izobražene in kompetentne posameznike, ki bodo dejavni v vsakdanjem življenju in delu ter bodo pripomogli k razvoju Slovenije, njeni blaginji in konkurenčnosti v mednarodni areni?

s katerimi se bodo lahko merili na evropskem trgu dela ter sodelovali v evropskih tokovih mobilnosti. Ob že omenjeni obsežni in hitri ekspanziji ponudbe izobraževanja odraslih in že vpeljanih ukrepov so se znova odprla vprašanja o resnični kakovosti našega izobraževalnega sistema in izobraževanja odraslih v njem v novih evropskih razmerah.

V zadnjih letih je Slovenija sodelovala pri različnih mednarodnih raziskavah in to nam je omogočilo, da smo si v primerjavah z

Modeli kakovosti v gospodarstvu niso neposredno prenosljivi v izobraževanje odraslih.

drugimi pridobili kar dober vpogled v kakovost našega izobraževalnega sistema. Mnogi dosežki so pokazali, da smo na nekaterih točkah uspešni in se lahko kosamo z dosežki razvitih držav Evropske unije. To je seveda dobro in potrjuje pravilnost nekaterih strateških odločitev, ki so

vodile procese normativnega preoblikovanja vzgojno-izobraževalnega sistema in t. i. kurikularne prenove. Ne kaže pa si zatiskati oči ob nekaterih izidih, ki so pokazali, da kakovost vendarle ni vedno takšna, kot bi si želeli. Če se omejimo samo na izobraževanje odraslih, ne moremo mimo izsledkov, ki jih je Slovenija dobila z mednarodno raziskavo o pismenosti odraslih;¹ ti niso zavirljivi in kažejo, da bi bilo treba storiti več za izboljšanje kakovosti izobraževanja odraslih. Precej obsežne analize o razvitosti sistema izobraževanja odraslih smo opravili tudi v okviru nekaterih nacionalnih raziskav; pokazalo se je, da izobraževanje odraslih ne dosega vedno zastavljenih standardov in ciljev.

Prav taki dogodki in informacije so pripeljali do spoznanja, da je treba poleg že omenjenih ukrepov razviti in v prakso izobraževanja odraslih vpeljati dodatne dejavnosti, ki bodo spodbudile še večjo skrb za kakovostno delo. Če so po eni strani izidi o pismenosti

odraslih, dobljeni pred nekaj leti, za Slovenijo pomenili nerazveseljivo presenečenje, pa po drugi strani lahko rečemo, da je prav ta »streznitev« prinesla nove razvojne spodbude kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji.

Tega smo se tudi v Sloveniji zelo hitro zavedeli in začeli še načrtneje snovati različne strokovne podlage ter jih postopno združevati v celostno strategijo razvoja kakovosti izobraževanja odraslih v Sloveniji.

Eden izmed prvih razmislekov je bil, kaj bi izobraževalnim organizacijam najbolj pomagalo pri njihovem ukrepanju za razvoj kakovosti. Preverjali smo, ali imajo ustrezna sredstva, postopke in znanje, s katerimi si lahko pomagajo pri pridobivanju kakovostnih podatkov in informacij o tem, kako dobri so, ter pri iskanju boljših rešitev in postopkov. V omrežju izobraževanja odraslih so bili tisti čas nekajkrat uporabljeni ISO standardi, drugi mednarodno znani modeli za presojanje kakovosti pa ne. Ugotovili smo, da so modeli, ki se uporabljajo v gospodarstvu, povsem neprilagojeni za uporabo v izobraževanju odraslih in da je treba pripraviti nekaj, kar bo res merilo kakovosti izobraževanja odraslih v razmerah, kakršne so v Sloveniji. Odločili smo se, da bomo skušali tiste, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, spodbuditi k uporabi samoevalvacije kot sredstva za presojanje ravni kakovosti, ki jo dosega, ter kot izhodišča za načrtovanje in vpeljevanje sprememb in novosti. Temeljne razloge za tako odločitev smo videli v naslednjem:

- V zadnjih letih smo, tako kot v drugih razvitih evropskih državah, tudi v Sloveniji pričala postopnemu vpeljevanju decentralizacije izobraževanja. Pomemben del odločanja o posameznih rešitvah se prenaša na nižje ravni, na raven izobraževalne organizacije ali celo učitelja. Izobraževalne organizacije tako pridobivajo večjo avtonomijo pri odločanju,

sorazmerno s tem pa se povečuje njihova odgovornost za kakovost izobraževalnih storitev. Tako zaradi svojega preživetja na vedno konkurenčnejšem izobraževalnem trgu kot tudi zaradi izkazovanja odgovornosti za kakovost lastnih izobraževalnih storitev se izobraževalne organizacije vedno bolj sprašujejo, kakšna je kakovost njihovega dela in kako bi jo še povečale. Načrtno presojanje in razvijanje kakovosti pa je hkrati tisto, kar politiki, financerji, predvsem pa gospodarstvo in drugi uporabniki pričakujejo od posameznih izvajalcev, zato ni čudno, da je v vse več državah sistematična skrb za lastno kakovost izobraževalne organizacije uzakonjena. Naš razmislek je bil povezan s poznavanjem razmer, da izobraževalne organizacije premalo poznajo načine, kako oblikovati lastne strategije za zagotavljanje kakovosti in kako to sistematično razvijati v praksi, da bi tako lahko uresničevali odgovornost, ki jim jo nalagajo procesi decentralizacije in s tem povečane avtonomnosti.

- Poleg odgovornosti za kakovost, ki jo ima izobraževalna organizacija navzven (do udeležencev, izobraževalnih oblasti, socialnih partnerjev), je naslednji razlog povezan bolj s kakovostjo notranjih procesov odločanja. Pogoste spremembe, s katerimi smo soočeni kot izobraževalci odraslih, nas namreč danes veliko bolj kakor v preteklosti postavljajo pred nove razvojne izzive in opozarjajo, da je odločitve treba hitro sprejemati. S tem so povezana manjša ali večja tveganja. Odgovorni za izobraževanje odraslih v izobraževalnih organizacijah morajo tako pogosto presojeti različne možnosti in se odločiti za najboljše rešitve. Da bi odločanje o razvoju potekalo na podlagi argumentov in dejstev, se v Evropi, v zadnjem času pa z različnimi projekti tudi v Sloveniji, vedno bolj uveljavljajo načela celostnega

obvladovanja kakovosti (*Total quality management – TQM*). To v izobraževalno organizacijo vpeljuje načrtnost pri presojanju različnih dejavnikov kakovosti, pri tem pa je prav metoda samoevalvacije lahko koristen pripomoček pri sprejemanju najpomembnejših menedžerskih odločitev. Želeli smo, da se ta prijem bolj uveljavi tudi v omrežju izobraževanja odraslih.

- Pri tej odločitvi so nam pomagala tudi strokovna spoznanja, ki že prevladujejo v Evropi, saj je načelo samoevalvacije, dopolnjeno z ustreznimi sistemi zunanjskega presojanja kakovosti, opredeljeno kot najprimernejši model za doseganje želenih standardov kakovosti v izobraževanju tudi na evropski ravni.² Sočasno je tudi v Sloveniji nastajal projekt *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti*, ki se je osredotočil predvsem na izobraževanje otrok in mladine in je prav tako v ospredje postavil samoevalvacijo.
- Razmislek o spodbujanju samoevalvacije je izhajal tudi iz vprašanja, ali bi bilo zaradi ciljev, ki smo jih želeli doseči, torej zaradi izboljšanja kakovosti izobraževanja odraslih, primerno spodbuditi notranje ali zunanje presojanje kakovosti. Čeprav tudi sami menimo, da je potrebno oboje, pa se nam je zdelo, da je bilo v tistem času, ko smo o tem razmišljali, treba najprej nekaj narediti za vpeljavo notranje presoje kakovosti. Na eni strani zato, ker so bile nekatere sestavine zunanjskega presojanja že vpeljane, čeprav nepovezano (npr. vpis v razvid izobraževalnih organizacij, šolska inšpekcija, zunanje preverjanje znanja na maturi), notranje presojanje kakovosti pa sploh ni bilo razvito. Na drugi strani se nam je zdelo, da bo tak prijem za izvajalce prijaznejši in bolj motivacijski: sami

Izobraževalne organizacije morajo oblikovati lastne strategije za zagotavljanje kakovosti.

si bodo določali standarde kakovosti, ki jih želijo dosegati, sami jih bodo preverjali in se na podlagi izidov odločali, kako bodo ukrepali. Ob tem procesu si bodo pridobili precej znanja o načrtovanju in izpeljevanju lastne strategije kakovosti. Tako bodo bolj strokovno usposobljeni, ko bodo v sistem izobraževanja vpeljane še druge sestavine zunanjega presojanja kakovosti.

- Omenili smo že motivacijo za sistematično delo pri razvijanju kakovosti. Morebiti bi kdo utegnil tezo, da je za resnično izboljšanje kakovosti potrebna dobra moti-

Izobraževalni trg sam izloča nekakovostno delo.

tivacija, zavriniti z utemeljitvijo, da izobraževalni trg izloča nekakovostno delo; če ga ne odstrani, pa poseže vsaj v javno omrežje država s svojimi ukrepi. Natančno opazovan-

je dogajanja v izobraževalnih omrežjih pa kaže, da to le deloma drži (ne samo za odrasle). Ker so interesi uporabnikov (udeležencev izobraževanja, financerjev) zelo različni, včasih tudi taki, ki s kakovostjo nimajo prav razčiščenih pojmov, je mogoče, da na izobraževalnem trgu (tudi javnem) preživijo celo organizacije z nižjo ravniyo kakovosti. Zunanje preverjanje kakovosti lahko nekoliko spodbudi gibanje za kakovostno delo, a le, če je podprto z notranjo motivacijo vsakega posameznika v sistemu in vsake izobraževalne organizacije. Zunanje presojanje kakovosti namreč pogosto spremlja tudi strah pred tistim, ki od zunaj preverja procese in njihove učinke. To sproža različne obrambne mehanizme in »Potjokinove vasi«, zlasti takrat, ko namen, cilji in strategije kakovostnega razvoja predtem niso bili premišljeni. Resnično notranjo motivacijo za razvoj kakovosti pa po našem mnenju lažje začnemo ustvarjati s prijemi, ki so do izvajalcev prijaznejši in imajo hkrati

pomembno podporno in svetovalno vlogo. Samoevalvacijo še vedno vidimo kot prijem, ki lahko zelo poveča motivacijo za načrtno delo pri razvijanju kakovosti.

- Prednost samoevalvacije smo videli tudi v tem, da jo opravljajo tisti, ki neki program ali proces najbolje poznajo, saj so njegovi ustvarjalci in zato tudi dobro vedo, kje so kritične točke kakovosti. Samoevalvacije lahko potekajo dokaj pogosto (ali stalno), zunanje evalvacije pa so omejene zaradi kadrovskih in denarnih zmogljivosti. Izsledki samoevalvacij so hitro na voljo, to pa omogoča tudi hitro učinkovanje na vpeljevanje potrebnih sprememb.

Vedeli smo, da moramo izobraževalcem odraslih v Sloveniji, če želimo, da bodo pripravljene in sposobni več vlagati v spremljanje in izboljševanje kakovosti svojega dela z uporabo samoevalvacije, pomagati pri razvijanju ustreznih pripomočkov in sredstev za uporabo v teh procesih. Hkrati je treba v izobraževanje odraslih v Sloveniji pripeljati več znanja, povezanega s procesi kakovosti in samoevalvacije. Odločili smo se, da bomo v ta namen razvili poseben model samoevalvacije, poimenovali smo ga model za presojanje in razvijanje kakovosti *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje - POKI*. In to, da bomo model oblikovali skupaj z njegovimi uporabniki, smo mislili zares: veliko rešitev v modelu smo zasnovali samo v začetni obliki, dokončno pa smo ga izoblikovali takrat, ko smo se o njih pogovorili z uporabniki in so ti posamezne rešitve preskusili v praksi. Vsako leto, ko model uporabljamo, mu dodamo različne novosti, ki so nastale na pobudo uporabnikov ali ob našem opazovanju, kaj se dogaja v praksi. Zato tudi govorimo o modelu s prepričanjem in zaupanjem, ki se je potrdilo na podlagi dolgotrajnega študija, teorije, preskušanja v praksi in sodelovalnega ustvarjanja modela skupaj z uporabniki.

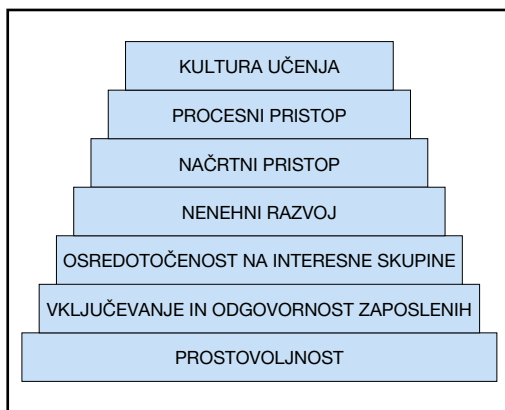
MODEL ZA PRESOJANJE IN RAZVIJANJE KAKOVOSTI POKI GRADNIKI ODLIČNOSTI – KONCEPTUALNA IZHODIŠČA

Tako kot večina v Evropi najbolj uveljavljenih modelov za presojanje kakovosti tudi model *POKI* v svojem izhodišču temelji na filozofiji celostnega upravljanja kakovosti. S tem se odmika od tradicionalnih konceptov kakovosti, ki so temeljili na končnem nadziranju kakovosti, ter se bolj približuje menedžerskim načinom vodenja organizacije. Ti so osredotočeni na kakovost, zasnovani na participaciji (sodelovanju) vseh zaposlenih v organizaciji in ustvarjanju omrežij z zunanjimi interesnimi skupinami ter usmerjeni v dolgoročen uspeh organizacije, ki pomeni zadovoljstvo notranjih in zunanjih interesnih skupin, blaginjo zaposlenih in širše družbe. Upoštevač takšen prijem je bil tudi model *POKI* konceptualno zasnovan na temeljnih gradnikih odličnosti. Gre za konceptualna (lahko bi jih imenovali tudi vrednotna) izhodišča, ki jih z različnimi dejavnostmi spodbujamo pri uporabi modela *POKI*.

PROSTOVOLJNOST

Odločitev za uporabo modela *POKI* v

Slika 1: Gradniki odličnosti v modelu *POKI*



izobraževalni organizaciji je prostovoljna. Temelji na razmisleku, da bi bilo treba nekaj narediti za to, da bi načrtno in poglobljeno presodili doseženo raven kakovosti in na tej podlagi vpeljali potrebne spremembe. Če ta sklep temelji na samostojni odločitvi, je mogoče pričakovati zadostno zavzetost in zavezanost, ki sta potrebni, da se presojanje in razvijanje tudi izpelje.

VKLJUČEVANJE IN ODGOVORNOST ZAPOSLENIH

Izkušnje kažejo, da so modeli kakovosti, ki temeljijo na metodi samoevalvacije in so usmerjeni v razvoj, uspešnejši, če jih podpira vodstvo, hkrati pa pri njihovem uresničevanju zavzeto sodelujejo učitelji in drugo osebje, ki se v izobraževalni organizaciji ukvarja z odraslimi. Prav zato so posamezni koraki pri uporabi modela *POKI* zasnovani tako, da spodbujajo sodelovanje vseh zaposlenih. Ena izmed temeljnih sprememb v razmišljanju zaposlenih, ki jih je pri načrtni skrbi in delu za razvoj kakovosti treba doseči, je spoznanje vsakega posameznika, da mora tudi on skrbeti za izboljšanje kakovosti. Le tako se lahko razvija kultura, ki spodbuja krepitev zaposlenih.

S posameznimi prijemi v modelu *POKI* želimo spodbujati miselnost, da je skrb za kakovost odgovornost vsakega posameznika v organizaciji in ne zgolj specialistov ali oseb, odgovornih za kakovost.

Kot je poudarjal Edvard Deming, se z miselnimi procesi, sproženimi s samoevalvacijo, porajajo nove zamisli, zato je pomembno, da zaposleni dejavno sodelujejo v tovrstnih procesih in se njihove zamisli upoštevajo pri vpeljevanju izboljšav kakovosti in inovacij (Deming, 1986).

Samoevalvacijo mora podpirati vodstvo.

OSREDOTOČENOST NA POMEMBNE INTERESNE SKUPINE – ODRASLE UDELEŽENCE IN DRUGE INTERESNE SKUPINE

Pomembna naloga izobraževalne organizacije, ki sistematično skrbi za kakovost, mora biti poznavanje, razumevanje in zadovoljevanje potreb interesnih skupin, ki so jim namenjene izobraževalne storitve. Pri tem je treba upoštevati tako notranje kot zunanje interesne skupine. Eno izmed najpomembnejših konceptualnih izhodišč modela *POKI* je namreč relativno pojmovanje kakovosti. Osnova takšnega razmišljanja izhaja iz domneve, da je kakovost »interesno relativna« (Pirsig, 1974; Burrows, Harvey in Green, 1992; Kump, 1996). Poglobitev v poznavanje teh različnih interesnih skupin in meril, ki jih uporabljajo za presojo kakovosti, je pri iskanju odgovorov na filozofsko vprašanje o naravi kakovosti morda boljši prijem kakor tisti, ko merila kakovosti postavljamo v skladu z eno samo definicijo kakovosti (npr. tisto, ki jo prispeva strokovna javnost, ali tisto, ki jo definirajo financerji izobraževanja). Ne zato, ker to ni teoretično, temveč zato, ker ozavešča različne interesne skupine in jim priznava pravico, da imajo različne perspektive ter v skladu z njimi oblikujejo definicije kakovosti (Harvey in Green, 1992).

Pomen, ki ga različne interesne skupine pripisujejo posameznim dejavnikom kakovosti izobraževanja odraslih, se lahko med interesnimi skupinami in celo v isti skupini zelo razlikuje. Tudi v isti interesni skupini se lahko teža posameznega dejavnika zelo razlikuje. Zaradi tovrstnih razlik nastanejo med interesnimi skupinami včasih napetosti in celo spori. Naloga menedžmenta kakovosti je tako tudi v tem, da išče nove poti za odpravljanje tovrstnih napetosti in nasprotij ter razvija takšne načine soočanja različnih interesnih skupin, ki bodo spodbujali dialog

in razumevanje, da so razlike v pojmovanju kakovosti med različnimi skupinami legitimne in jih je torej treba upoštevati, obravnavati ter iskati soglasje tam, kjer je mogoče in potrebno.

NAČELO NENEHNEGA RAZVOJA

Ob upoštevanju koncepta nenehnega razvoja lahko postane model *POKI* izobraževalni organizaciji koristno razvojno sredstvo. V bistvu izhaja takšen pogled na dejavnosti kakovosti iz koncepta, znanega pod izrazom *kaizen*, ki se je razvil na Japonskem in govori o nikoli končanem iskanju vedno višjih ravni kakovosti z ugotavljanjem vzrokov napak (Imai, 1986). Gre za pomemben premislek, ki ga morajo zaposleni v izobraževalni organizaciji upoštevati ob vpogledu v kakovost svojega dela ter pri iskanju novih in boljših poti delovanja.

NAČRTEN PRIJEM – UPRAVLJANJE NA PODLAGI DEJSTEV IN UTEMELJITEV

Model *POKI* temelji na metodologiji, ki ob upoštevanju Demingovega kroga kakovosti (plan/načrtuj – do/izpelji – check/presodi izide – act/ustrezno ukrepaj) zajema štiri bistvene sestavine:

- načrtovanje (samo)evalvacije,
- izpeljava (samo)evalvacije,
- presoja rezultatov,
- vpeljevanje izboljšav.

Jasna metodologija omogoča upravljanje na podlagi dejstev in utemeljitev. Odločitve o vpeljevanju izboljšav in potrebnih sprememb morajo temeljiti na objektivnih in relevantnih podatkih, dejstvih in utemeljitvah. Uporaba ustreznih sredstev in metod nam omogoča ugotavljanje prednosti in šibkih točk, odkrivanje bistvenih problemov, iskanje izhoda iz težav ter mogočih razvojnih poti.

PROCESNI PRIJEM – OSREDOTOČENOST NA VZROKE IN POSLEDICE

Model *POKI* temelji na procesnem prijemu: če želimo izboljšati kakovost, moramo najprej poznati delovanje najpomembnejših procesov dela z odraslimi v izobraževalni organizaciji. Pri tem je pomembno, da pri presojanju kakovosti upoštevamo načelo vzroka in posledice ter različne dejavnike presojava celostno. Na primer: kakovost znanja, ki si jo bodo pridobili udeleženci, je zelo odvisna od kakovosti načrtovanja in izpeljave izobraževanja, kakovosti dela učiteljev, motivacije udeležencev za izobraževanje ipd. Izide je torej treba povezati z dejavniki, ki so do njih pripeljali. Šele vplivanje na tovrstne dejavnike, npr. vlaganje v usposabljanje učiteljev, bo posledično pripomoglo k večji kakovosti izobraževalnega procesa, to pa se bo spet pokazalo v boljših dosežkih. Za tovrstno procesno usmerjenost je potrebna večdimenzionalnost v pojmovanju kakovosti; da bi lahko razumeli dosežke, je potreben celosten vpogled v vse tiste dejavnike, ki lahko vplivajo na izide.

KULTURA UČENJA

Da bi bil model za samoevalvacijo izobraževalni organizaciji koristen in predvsem učinkovit pripomoček, je treba v njej ustvariti ustrezno ozračje, ki spodbuja kulturo učenja iz lastne prakse in nenehen razvoj. Spodbujati želimo rast izobraževalne organizacije kot učeče se organizacije, ki se razvija s sproščanjem svojih razvojnih zmožnosti. V model *POKI* smo tako vpeljali spoznanja sodobne evalvacijske teorije, ki govorijo o tem, da je »dobra samoevalvacija lahko že sama po sebi sinonim za dobro nadaljnje izobraževanje odraslih. Izkušnja sodelovanja v evalvaciji skoraj vedno prinaša vsem, ki pri njej sodelujejo, novo znanje in nove poglede

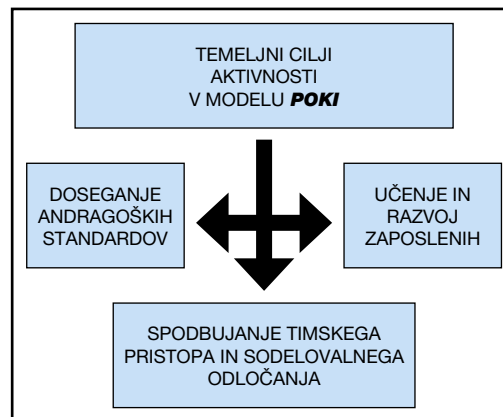
na določena vprašanja. Od njih zahteva, da se naučijo novih spretnosti in si pridobijo nove sposobnosti ter izboljšajo tiste, ki jih že imajo. Zato je samoevalvacija že sama po sebi oblika izobraževanja odraslih.« (Easton, 1997, str. 29)

Evalvacija spodbudi kakovost nadaljnjega izobraževanja.

TEMELJNI CILJI UPORABE MODELA *POKI*

V osnovi modela *POKI* so postavljeni trije temeljni cilji:

1. Dejavnosti samoevalvacije, za katere se uporabi osebje, ki uporablja model *POKI*, so podlaga za načrtovanje in vpeljevanje (pravih!) izboljšav kakovosti izobraževanja odraslih v izobraževalni organizaciji; tako se z uporabo modela *POKI* ustvarja dodana vrednost kakovosti.
2. Ko zaposleni sodelujejo pri ugotavljanju in presojanju kakovosti svojega dela, to spodbuja procese samorefleksije in učenja iz lastne prakse. Izsledki samoevalvacije se lahko hitro in neposredno uporabijo za izboljšanje in razvoj lastne delovne prakse. Tako začnejo zaposleni dojemati evalvacijske metode kot praktične pripomočke z merljivimi izidi.
3. Model *POKI* je s svojimi sestavinami



Slika 2: Temeljni cilji modela *POKI*

oblikovan tako, da spodbuja razvoj timskega dela zaposlenih v izobraževalni organizaciji. Pri načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije ves čas sodelujejo zaposleni na različnih ravneh (vodstvo, strokovni delavci, učitelji, administrativno osebje idr.). Pri tem prevzemajo različne vloge: sodelujejo pri procesih, načrtujejo, izpeljujejo, odločajo. Dejavnosti samoevalvacije so tudi priložnost za razpravljanje o skupnih težavah v organizaciji, o dosežkih in potrebnih izboljšavah. Zaposleni v njih sodelujejo s svojimi mnenji in predlogi, to pa je hkrati podlaga za sodelovalno odločanje.

POKI IN METODA SAMOEVALVACIJE

Model *POKI* temelji na metodi samoevalvacije. Gre za eno izmed bistvenih značilnosti modela, saj pomeni, da so vodstvo in osebje v izobraževalni organizaciji poglavitni pobudniki in nosilci vseh dejavnosti pri presojanju in razvijanju kakovosti. Sami odločajo:

- kdaj bodo izpeljevali samoevalvacijo,
- kaj bodo proučevali,
- kako bodo izbirali informacije o opazovanem pojavu,
- koga bodo pritegnili k presojanju,
- kakšna merila bodo uporabljali pri presojanju.

Hkrati to tudi pomeni, da zaposleni v izobraževalni organizaciji sami odločajo,

kako in za kakšne namene bodo uporabili izsledke samoevalvacije.

PODROČJA IN KAZALNIKI KAKOVOSTI V MODELU POKI

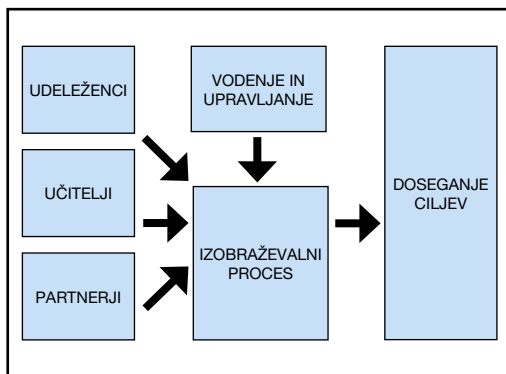
Preden smo začeli razvijati model *POKI*, smo opravili precej raziskovanja in primerjalnih analiz različnih modelov, ki se uporabljajo v Evropi v izobraževanju pa tudi v gospodarstvu (EFQM, ISO idr.). Analiza modelov, ki so se razvili v zadnjem desetletju in se tudi v praksi pokazali kot učinkoviti, je hitro pokazala, da izhajajo iz enakih ali podobnih konceptov in temeljne filozofije ter njej pripadajočih načel kakovosti. Precej teh spoznanj smo uvrstili tudi v model *POKI*. V modelu *POKI* je izjemen predvsem seznam področij, podpodročij in kazalnikov kakovosti izobraževanja odraslih,³ ki smo jih zbrali v priročniku *Kazalniki kakovosti* (<http://POKI.acs.si/potek/>).

Omenjeni model vsebuje šest področij, ki skušajo celostno zajeti različne vstopne, procesne, izstopne in kontekstualne dejavnike, na katere moramo biti pozorni pri presojanju in razvijanju kakovosti dela v izobraževanju odraslih.

Vsako od teh področij je v nadaljevanju razdeljeno na podpodročja, ki so vsebinsko zaokrožene celote in podrobneje opredeljujejo ali usmerjajo dejavnosti presojanja in razvijanja kakovosti na izbranem področju.

Tretji del strukture modela pa so kazalniki kakovosti, ki opredeljujejo temeljne

Izobraževalna organizacija, ki uporablja model *POKI* kot sredstvo za samoocenjevanje in razvoj kakovosti, ni dolžna dajati izsledkov evalvacije kateremukoli zunanjemu organu, npr. ministrstvu za šolstvo in šport, niti mu ni dolžna poslati samoevalvacijskega poročila. Če pa se izobraževalna organizacija tako odloči, lahko pokaže in razpravlja o izsledkih samoevalvacije s komerkoli (npr. s financerji, partnerskimi podjetji, udeleženci ali drugimi interesnimi skupinami). Tedaj postane to dobra predstavitev kakovosti dela izobraževalne organizacije, predvsem pa dober način sodelovanja pri vrednotenju dobljenih izidov in iskanju mogočih izboljšav ali nujnih sprememb.



Slika 3: Področja presojanja in razvijanja kakovosti po modelu POKI

dejavnosti, postopke in procese ter kažejo kakovost na določenem področju ali podpodročju. So nekakšen okvirni sklop najpomembnejših vprašanj, ki naj bi si jih v določenem časovnem obdobju postavila vsaka izobraževalna organizacija, ki se ukvarja z izobraževanjem odraslih, ter na podlagi dobljenih odgovorov in njihove analize razmislila o mogočih ukrepih za razvoj na obravnavanem področju.

UPORABA MODELA POKI V IZOBRAŽEVALNI ORGANIZACIJI

Spirala kakovosti v modelu POKI

Celoten proces uporabe modela POKI v izobraževalni organizaciji lahko opredelimo v nekaj korakih, poimenovali smo jih spirala kakovosti.

Začetek celotnega procesa temelji na prostovoljni odločitvi izobraževalne organizacije, da želi izboljšati raven svoje kakovosti izobraževanja odraslih. Seveda so lahko motivi za sodelovanje pri tovrstnem projektu zelo različni, izkušnje pa kažejo, da dosegajo večje uspehe organizacije, pri katerih je odločitev vodila predvsem želja po spremembah, učenju in izboljšavah. Vendar želja ni dovolj, dobre učinke je mogoče doseči le ob tehtnem razmisleku o lastnem poslanstvu, ciljih, ki jih želimo doseči, in strategijah,

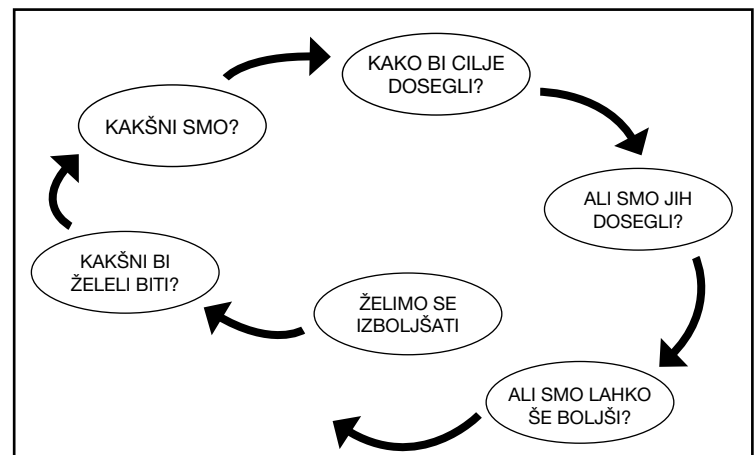
ki nas lahko do teh ciljev pripeljejo. Ta razmislek je druga faza, ki jo opravijo uporabniki modela POKI. Sledi ji natančno in poglobljeno presojanje kakovosti, s katerim izobraževalna organizacija dobi vpogled v svojo kakovost na področjih, ki si jih je sama izbrala za presojo. Glede na ugotovljeno stanje se izobraževalna organizacija zatre naprej in se vpraša, kaj je treba postoriti, da bo izobraževalna organizacija tudi zares takšna, kakšno bi želeli imeti. Začrta si jasne cilje izboljšav in jih tudi vpelje v svojo izobraževalno prakso. Ob koncu se je treba iskreno vprašati, koliko smo bili uspešni pri uresničevanju ciljev za izboljšanje kakovosti. Ob upoštevanju koncepta nenehnega razvoja se ob koncu enega »zavoja« v spirali kakovosti znova vprašamo, kako naprej. Zastaviti si je treba nove razvojne cilje.

Če smo se odločili za pot kakovosti, si moramo vselej znova zastavljati razvojne cilje.

TEMELJNI KORAKI PRI VPELJAVI MODELA POKI V IZOBRAŽEVALNO ORGANIZACIJO

Celoten proces, ki smo ga opredelili kot spiralo

Slika 4: Spirala kakovosti, ki prikazuje temeljni proces presojanja in razvijanja kakovosti po modelu POKI



kakovosti vpeljevanja modela za presojanje in razvijanje kakovosti v izobraževalno organizacijo, poteka približno od leta in pol do dveh let.

V prvem letu vpeljevanja modela se zaposleni v izobraževalni organizaciji osredotočijo na opredeljevanje in presojanje kakovosti. Izobraževalna organizacija imenuje skupino za kakovost, ki jo praviloma sestavljajo: ravnatelj/direktor, oseba, odgovorna za izobraževanje odraslih, in trije učitelji. Skupini je naložena koordinacija vpeljevanja modela *POKI* in izpeljava celotne spirale kakovosti. Naslednja zelo pomembna naloga skupine za kakovost pa je v tem, da morajo njeni člani odigrati vlogo multiplikatorjev znanja o kakovosti (filozofija kakovosti, načela kakovosti, znanje o samoevalvaciji) za druge zaposlene v organizaciji. Naloga skupine za kakovost je tudi, da skrbi za obveščanje zaposlenih o poteku projekta, dejavnostih, ki v njem potekajo, hkrati pa motivira zaposlene za aktivno sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti.

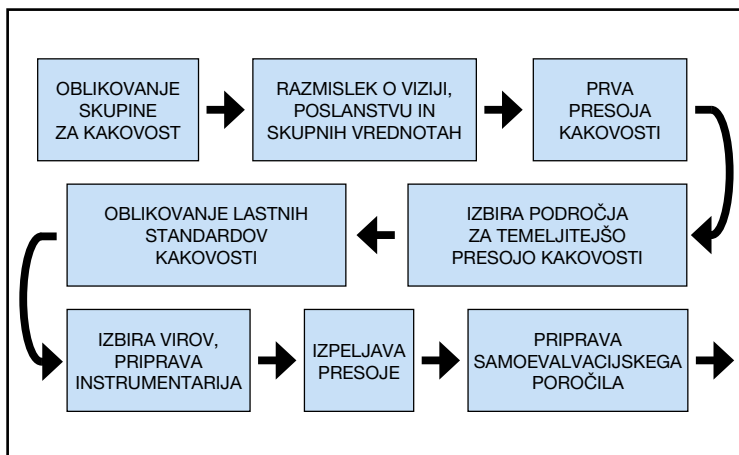
V nadaljevanju izobraževalna organizacija definira vrednote, poslanstvo in vizijo kakovosti izobraževanja odraslih. Zelo pomembno je, da ve, kam želi in kaj želi doseči, preden začne ugotavljati, kakšno kakovost že

dosega. Potem ko si z instrumentom *Samoevalvacijski profil* in nekaterimi drugimi pripomočki pridobi širši (splošen) vpogled v kakovost na vseh šestih področjih modela *POKI*, se skupina za kakovost v sodelovanju z zaposlenimi odloči za eno ali dve področji in tri ali štiri kazalnike kakovosti, za katere bo opravila bolj poglobljeno presojanje kakovosti. Za obravnavane kazalnike kakovosti opredeli standarde kakovosti – to stori tako, da si skuša odgovoriti na vprašanja: Kako bi si želeli delovati na izbranih področjih? Kaj bi radi dosegli? Sledita načrtovanje in izpeljava samoevalvacije. Med samoevalvacijo pripravi skupina za kakovost samoevalvacijski načrt in v njem natančneje opredeli predmet (samo)evalvacije, načine zbiranja podatkov in informacij, metode ter potek zbiranja podatkov in informacij. Med zbiranjem podatkov se izobraževalne organizacije odločajo za kvantitativne in kvalitativne metode. Med kvantitativnimi metodami najpogosteje posegajo po anketnih vprašalnikih, doslej uporabljene kvalitativne metode pa so predvsem: strukturirani vodeni pogovori, analiza dokumentacije, metoda fokusnih skupin in metoda z gledovanja. Da bi lahko dobili sistematičen vpogled v stanje kakovosti, je treba zbrane informacije in podatke razčleniti ter pregledno prikazati. V ta namen se pripravi samoevalvacijsko poročilo, iz katerega morajo biti razvidni: (a) področja, na katerih izobraževalna organizacija dobro deluje; (b) področja, na katerih so potrebne izboljšave; (c) predlogi ukrepov za izboljšave.

Dejavnosti v drugem letu vpeljevanja projekta so usmerjene v izboljševanje in razvoj kakovosti:

Samoevalvacijsko poročilo je podlaga za razpravljanje vseh zaposlenih o rezultatih in potrebnih vpeljavah izboljšav kakovosti. Na podlagi razprave o izsledkih se oblikuje akcijski načrt za razvoj kakovosti. V njem izobraževalna organizacija opredeli

Slika 5: Vpeljevanje modela *POKI* v izobraževalno organizacijo – prvo leto

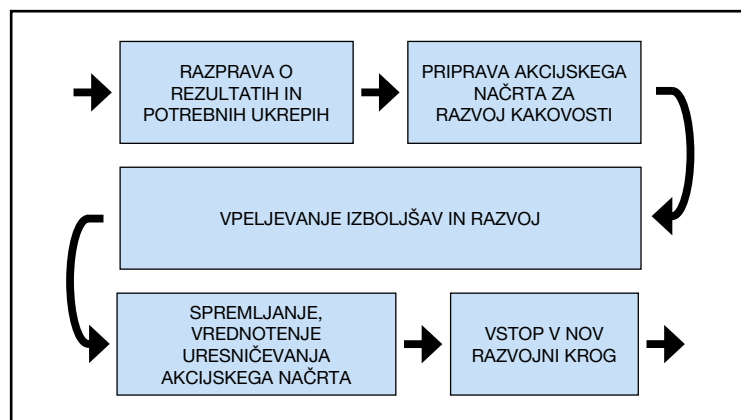


vprišanje, problem, ki ga želi izboljšati, opiše predvidene dejavnosti, čas, v katerem naj bi bile te izpeljane, in osebe, odgovorne za vpeljevanje načrtovanih izboljšav. Sledi najpomembnejša faza, ki poteka večino leta, in sicer vpeljevanje izboljšav in razvojnih projektov. Vpeljevanje izboljšav se redno spremlja, ob koncu leta se opravi končna evalvacija učinkov. Če je izobraževalna organizacija z dosežki zadovoljna, se lahko odloči za izbiro novega področja in vstopi v nov krog kakovosti.

RAVNI, NA KATERIH SE PRESOJA KAKOVOST PO MODELU POKI

Doslej smo vedno govorili, da po modelu *POKI* kakovost presojujemo in razvijamo na ravni izobraževalne organizacije, ker smo ob nastajanju modela imeli v mislih predvsem to, da mora model omogočati menedžment kakovosti z vidika vseh procesov, ki potekajo v izobraževalni organizaciji. Hkrati pa smo imeli v mislih tudi tole: ni nujno, da v določenem trenutku potekata presojanje in razvijanje kakovosti v celotni izobraževalni organizaciji, mora pa model omogočati tudi presojanje na programski ravni – na ravni enega ali več programov. Model je mogoče uporabljati še na nižji ravni – na ravni posameznega predmeta ali tematskega sklopa. Načelo menedžmenta kakovosti omogoča, da model uporabljamo ne samo na institucionalni ravni, temveč na primer tudi na ravni projekta.

Čeprav izhaja model iz filozofije celostnega menedžmenta kakovosti in torej predvideva kot nosilca procesov presojanja in razvijanja skupino, ki deluje na eni izmed opisanih ravni (celoten kolektiv, učitelji nekega programa, učitelji določenih predmetov), pa omogoča tudi individualno uporabo – lahko ga uporablja posamezen učitelj ali strokovni delavec. Tedaj vsi postopki ne bodo izpeljani



Slika 6: Vpeljevanje modela POKI v izobraževalno organizacijo – drugo leto

tako, kot če bi bil nosilec kolektiv ali druga skupina, temveč si posameznik lahko izbere za presojo in vrednotenje lastnega dela v izobraževanju odraslih sestavine modela, ki jih lahko izpelje.

Pomembna sestavina modela *POKI* je sistematično, specializirano usposabljanje osebja, ki je nosilec njegove vpeljave in izpeljave v izobraževalni organizaciji, podpira pa ga tako skupinsko kot individualno svetovanje. Več o tem v naslednji številki Andragoških spoznanj.

LITERATURA

- Burrows, A., Harvey, L., Green, D. (1992). *Is Anybody Listening? Employers Views on Quality in Higher Education*. Birmingham: QHE.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute.
- Easton, P. A. (1997). *Sharpening our tools: Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education: German Foundation for international Development.
- Enotni programski dokument 2004–2006 (2003). Služba vlade Republike Slovenije za strukturno politiko in regionalni razvoj.
- Imai, M. (1986). *Kaizen: the Key to Japan's Competitive Success*. New York: McGraw-Hill.
- Klemenčič, S., idr. (1995). *Mreža organizacij za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Klemenčič, S., Možina, T. (2004). *The care for quality in adult education – The case of Slovenia*. Lju-

bljana: Andragoški center Slovenije.

Kroflič, R. (1994). Evalvacija visokošolskega kurikulumuma kot sestavni del planiranja. *Sodobna pedagogika*, 4–5, str. 236–346.

Kump, S. (1995). Preverjanja kakovosti in načrtovanja visokega šolstva: zaključno poročilo o rezultatih opravljenega znanstveno-raziskovalnega dela na področju aplikativnega raziskovanja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Lizbonska deklaracija (2000). <http://ue.eu.int/>

Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 4, str. 8–26.

Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji. *Ib Revija*, let. XXXIV, 3–4. Ljubljana: Urad republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.

Možina, T. (2003). Kakovost v izobraževanju. Od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Nacionalni program izobraževanja odraslih: strokovne podlage (1999). Zv. 2, Cilji, dejavnosti, utemeljitve. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values*. New York.

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji (2004). Ur. l. RS, 70.

Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih: splošna izhodišča in primerjalni pregled stanja v Sloveniji: raziskovalno poročilo (1994). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Stocktaking report of the Copenhagen Coordination Group – Enhanced cooperation in vocational education and training (2003). European Commission, DG Education and Culture.

The Copenhagen declaration. http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf

¹ Študija raziskuje dosežke odraslih na treh področjih pismenosti (bralni, dokumentacijski, računski); pri tem se ukvarja z merjenjem pisnih spretnosti odrasle populacije, ki jih s testiranjem razvršča v ravni in pri tem za preskus pismenosti uporablja probleme in naloge iz resničnega življenja (Možina, 2000, str. 29–36).

Primeri:

(1) Skupina avtorjev (1994). *Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih: splošna izhodišča in primerjalni pregled stanja v Sloveniji: raziskovalno poročilo/vodja podprojekta Zoran Jelenc*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

(2) Klemenčič, S. (1995). *Mreža organizacij za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

(3) Skupina avtorjev (1999). *Nacionalni program izobraževanja odraslih: strokovne podlage*. 2. zv.: *Cilji, dejavnosti, utemeljitve*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

² *Kopenhagenska deklaracija (2002), Poročilo koordinacij-*

ske skupine za uresničevanje kopenhagenske deklaracije (2003), različno gradivo tehnične skupine za kakovost v poklicnem in strokovnem izobraževanju, CEDEFOP (2003) itn.

³ *Omenili smo že, da je sočasno z modelom POKI nastajal tudi projekt Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti. Ker smo vedeli, da se bosta oba projekta pojavljala v izobraževalnih organizacijah sočasno, smo temeljno shemo področij in podpodročij povzeli po tem projektu, da ne bi nastala zmeda. Posamezne kazalnike kakovosti na področjih pa smo nato prilagodili izobraževanju odraslih.*

RAZPRAVE O KAKOVOSTI

Spodbujanje interesnih skupin pri razvijanju kakovosti

Milena Zorić,
univ. dipl. ped.
Andragoški
center Slovenije

POVZETEK

Avtorica v prispevku opiše namen sodelovanja pomembnih interesnih skupin pri presojanju in razvijanju kakovosti v izobraževalni organizaciji, še posebno v razpravah o kakovosti v kolektivu. V Sloveniji razprave o kakovosti v izobraževalnih organizacijah niso prav pogoste, so pa za razvijanje kakovosti teh organizacij zelo pomembne. Zato tudi vse organizacije, ki sodelujejo pri projektu **Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI**, organizirajo po izpeljani presoji kakovosti razpravo o rezultatih in nadaljnjih dejavnostih za izboljševanje kakovosti; nanjo povabijo zaposlene, delodajalce, udeležence, zastopnike lokalne skupnosti idr. Pri spremljanju projekta se posebna pozornost namenja analizi opravljenih razprav o kakovosti, izsledki, pomembni za načrtovanje dejavnosti za izboljševanje kakovosti izobraževalnih organizacij, pa so opisani v prispevku.

Ključne besede: kakovost, samoevalvacija, sodelovanje interesnih skupin, razprave

Dandanes, ko nenehno doživljamo spremembe tako v vsakdanjem kot tudi v poklicnem življenju, se vedno znova hote ali nehotе sprašujemo, ali smo zares dovolj kakovostni, ali zares dovolj dobro delamo, ali sledimo vsem sodobnim gibanjem, ali smo konkurenčni. Nekatere organizacije, in teh je vedno več, pa se odločijo, da bodo o svoji kakovosti razpravljale sistematično z vsemi, ki jih bodisi posredno bodisi neposredno zadeva njihova kakovost, s t. i. pomembnimi interesnimi skupinami.¹

Obstaja veliko modelov, po katerih organizacije presojujejo in razvijajo kakovost tako, da z uporabo različnih metod in merskih instrumentov pridobijo mnenja vseh pomembnih interesnih skupin, ki so podlaga za nadaljnje izboljševanje kakovosti. To so predvsem modeli, ki temeljijo na interpretativno-konstruktivistično-naturalistični paradigmi,

po kateri so evalvatorji prepričani, da je realnost družbeni konstrukt vseh vpletenih in raziskujejo različne perspektive pomembnih interesnih skupin, te pa na koncu povežejo v smiselno celoto (Mertens, 1998), v nasprotju s pozitivistično paradigmo, v okviru katere prevladuje prepričanje, da obstaja le ena realnost in je naloga evalvatorja to realnost objektivno odkriti. V konstruktivistično paradigmo se uvršča mnogo vrst evalvacije, kot so responzivna, demokratična, pluralistična, participativna, uporabniška, naturalistična in iluminativna (Kump, 2000).

Tudi model za presojanje in razvijanje kakovosti *POKI*, ki smo ga predstavili v prejšnjem prispevku in se na Slovenskem uporablja za presojanje kakovosti v izobraževanju odraslih, temelji na konstruktivistični paradigmi. Zato bomo v nadaljevanju prispevka predstavili nekatere značilnosti modela, ki

kažejo na prvine konstruktivistične paradigme vpletenosti različnih interesnih skupin v presojanje in razvijanje kakovosti izobraževalnih organizacij.

PONUĐIMO ODRASLIM KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE

Model *POKI* uporabljajo za zdaj organizacije, ki se vključijo v razvojni projekt *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI* (v nadaljevanju projekt *POKI*). Osrednja metoda v modelu *POKI* je torej samoevalvacija, ki vpeljuje v izobraževalno organizacijo načrtnost pri spremljanju in vrednotenju lastnega dela. Projekt *POKI* skuša usposobiti zaposlene za izpeljavo samoevalvacije v izobraževalni organizaciji, zato se v ta namen v vsaki organizaciji ustanovi manjša skupina zaposlenih, ki presoja in razvijajo kakovost v sodelovanju z drugim kolektivom. V projektu *POKI* smo takšno skupino poimenovali kar skupina za kakovost; ta sistematično zbere podatke in informacije, potrebne za presojanje kakovosti organizacije, jih interpretira in ovrednoti. Izsledke in ugotovitve zapiše v poseben dokument, tj. samoevalvacijsko poročilo.

Tako kot je značilno za konstruktivistično paradigmo, ima skupina za kakovost v projektu *POKI* vlogo evalvatorke, ki dejavno presoja in razvija kakovost, saj sodeluje v

vseh fazah izpeljave samoevalvacije, še posebno v nekaterih (izpeljava presoje kakovosti in razpravljanje o rezultatih in nadaljnjih dejavnostih za izboljšanje kakovosti) pa

pritegne tudi pomembne interesne skupine, da izrazijo različne poglede na določen problem, na podlagi teh pa se na koncu oblikuje splošen konsenz (Calidoni-Lundberg, 2006). Ob tem je razviden predvsem participativni vidik načina dela v projektu *POKI*, pri katerem organizacije o istem problemu vprašajo

za mnenje zastopnike različnih interesnih skupin. Tako skušajo skupine za kakovost v projektu *POKI* z različnimi pogledi interpretirati trenutno realnost glede kakovosti njihove organizacije in jih povezati v celoto. V ta namen organizirajo tudi razprave o kakovosti: interesne skupine, ki so bile zajete v samoevalvacijo, razpravljajo o rezultatih in nadaljnjih dejavnostih za izboljšanje ugotovljenih pomanjkljivosti. To je pri samoevalvaciji zelo pomembno, zato se bomo tokrat nekoliko podrobneje ustavili na tej točki.

NAMEN RAZPRAV O KAKOVOSTI

Pri odločanju o nadaljnjih akcijah, s katerimi bomo izboljševali kakovost na ravni organizacije, je najpomembnejše, da k razmišljanju pritegnemo vse, ki sodelujejo v samoevalvaciji.

To je pomembno tudi glede na teorijo responzivne evalvacije, po kateri je evalvatorjeva naloga uporabnikom omogočiti, da se odzovejo na pridobljene informacije. Tudi Stake (v Možina, 2003, str. 142–150) poudarja, da je treba upoštevati sodbe in poglede različnih skupin ljudi, ki sodelujejo v izobraževalnem programu in imajo v njem svoje interese, ter da se vsi ti različni pogledi prikažejo v končnem poročilu evalvacije in ob končni presoji vrednosti nekega izobraževalnega programa. Po tej teoriji je evalvatorjeva naloga, da korektno predstavi

Razprave o kakovosti za večjo kakovost.

Zelo je pomembno, da se ob razpravi o kakovosti izobraževanja odraslih zberejo vsi, ki so kakorkoli povezani z izobraževanjem odraslih v izobraževalni organizaciji – tudi udeleženci in drugi zunanji partnerji, ki jih kakovost organizacije posredno zadeva. Tako vsem sodelujočim omogočimo, da se seznanijo s potekom samoevalvacije in predvsem z ugotovitvami.

V programu *POKI* naj bi vsem omogočili, da se opredelijo do izsledkov samoevalvacije, in sicer s **spodbujanjem razprave med sodelujočimi, tako o dobrih in tudi o malo slabših rezultatih**. Tako bodo dobri rezultati spodbuda za nadaljnje dobro delo, malo slabši pa iztočnica za pogovor o vzrokih zanje in mogočih poteh, da bi razmere, postopke in ravnanje spremenili. Skupina za kakovost bo k vpeljevanju izboljšav v organizaciji lahko pritegnila vse pomembne interesne skupine in še bolj druge zaposlene.

različna mnenja, poglede in vrednostne sodbe, ki jih o izobraževalnem programu izreče javnost. Evalvator mora tudi prikaz različnih resničnosti znova prenesti v razpravo in potrditev vsem, ki so pri evalvaciji sodelovali. Na podlagi skupne razprave in dialoga je treba doseči skupno presojo o izobraževalnem programu.

O vprašanih kakovosti pa je pomembno razpravljati tudi zato, ker pri izpeljavi samoevalvacije na ravni organizacije skupina za kakovost v projektu *POKI* ponavadi k presojanju kakovosti pritegne zaposlene, delodajalce, udeležence in druge interesne skupine. Z različnimi metodami (anketiranje, intervjuvanje, metoda z gledovanja – benchmarking, fokusne skupine) pridobi skupina za kakovost objektivnejši vpogled v stanje kakovosti. Tako vse pomembne interesne skupine posredno sodelujejo pri samoevalvaciji. Po teoriji participativne evalvacije (Easton, 1996) je zelo pomembno, da pritegnemo v evalvacijo tudi ljudi, ki se z njo ne ukvarjajo poklicno, a vendar lahko podajo svoje mnenje o kakovosti neke organizacije, ker z njo na različne načine sodelujejo. **Sodelovanje različnih interesnih skupin** v različnih fazah samoevalvacije celo **poveča uporabnost in verodostojnost izsledkov ter veljavnost samoevalvacije**, saj na določeni problem pogledamo z več zornih kotov (Brandon, 1998). Ti ljudje sodelujejo sicer v različnih fazah evalvacije in zelo različno, a tudi prispevajo svoj delež k izpeljavi samoevalvacije. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z vprašanji kakovosti (Kump, 2000; Medveš, 2000; Musek Lešnik,

2001), svetujejo, naj se pri samoevalvaciji upošteva dogovor, **da osebe, ki jih kakorkoli vključimo v samoevalvacijo, tudi obvestimo o izsledkih**. Tako bomo poskrbeli, da bodo različne interesne skupine sodelovale tudi v zadnji fazi izpeljave samoevalvacije, to je, da se bodo izsledki samoevalvacije uporabili v praksi in bodo skupaj z zaposlenimi uresničevali dejavnosti za izboljševanje kakovosti.

Sodelovanje interesnih skupin poveča uporabnost samoevalvacije.

RAZPRAVE O KAKOVOSTI V ORGANIZACIJAH ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

V izobraževalnih organizacijah v Sloveniji tovrstne načrtne razprave o kakovosti v kolektivu niso prav pogoste. Ker pa so takšne razprave za izboljševanje kakovosti organizacije zelo pomembne, jih skušamo tudi v projektu *POKI* spodbuditi v sodelujočih organizacijah. Vse organizacije, ki sodelujejo pri projektu, organizirajo po izdelavi samoevalvacijskega poročila razpravo o kakovosti. Ob tej priložnosti razpravljajo o izsledkih samoevalvacije ter nadaljnjih dejavnostih, s katerimi naj bi izboljšale kakovost svojega dela. Pri spremljanju projekta *POKI* smo namenili posebno pozornost tudi analizi razprav. V nadaljevanju prikazujemo nekaj izsledkov, pridobljenih s spremljanjem projekta *POKI* v organizacijah, ki so začele sodelovati pri njem leta 2005 in so četrta generacija organizacij, ki sodelujejo pri tem projektu (v nadaljevanju skupina *POKI* 4).

ANALIZA POTEKA RAZPRAV O KAKOVOSTI V PROJEKTU PONUDIMO ODRASLIM KAKOVOSTNO IZOBRAŽEVANJE – POKI

Razprave o kakovosti so opravile vse organizacije, ki sodelujejo pri projektu in so del skupine *POKI 4*: 14 organizacij za izobraževanje odraslih, čeprav v analizo nismo zajeli vseh, saj smo od nekaterih organizacij prejeli le ustno informacijo o poteku razprav v kolektivu in ne pisne povratne informacije. Tako smo v analizo zajeli 12 organizacij za izobraževanje odraslih, ki so razpravo v kolektivu izpeljale v obdobju od decembra 2005 do marca 2006.

PRIPRAVA NA RAZPRAVE O KAKOVOSTI

Pri pripravi razprav v projektu *POKI* so imeli najpomembnejšo vlogo člani skupin za kakovost in ti so si naloge porazdelili. Najprej je bilo treba o razpravi obvestiti vse udeležence razprave. Najboljše je, da vabimo tako, kot je v izobraževalni organizaciji v navadi, in pri tem uporabimo več medijev: pisno vabilo, elektronsko pošto, plakat na oglasni deski ipd. Dobro je razmisliti tudi o vsebini vabila: v njem sporočimo, za kakšno

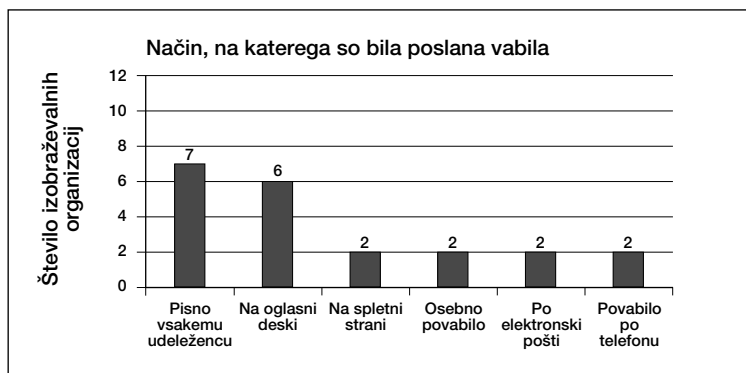
srečanje gre, in poleg tega napovemo, da bosta ob tej priložnosti potekala predstavitev izsledkov samoevalvacije in pogovor o predlogih za izboljšanje in nadaljnji razvoj kakovosti. Udeležence razprave skušamo že z vabilom motivirati, da razmislijo, kaj bi oni lahko prispevali k razpravi o kakovosti.

Izobraževalne organizacije, ki sodelujejo pri projektu *POKI*, so na razpravo o kakovosti vabile zelo različno. S slike 1 razberemo, da se je največ organizacij, kar 7 od 12, odločilo, da bodo vabila pošiljale po navadni pošti, 6 organizacij, torej polovica, se jih je odločilo za objavo na oglasni deski, po 2 organizaciji sta se odločili pošiljati vabilo po elektronski pošti ali pa za osebnejše povabilo po telefonu. Odločitev, kako so organizacije vabile na razpravo, smo prepuščali organizacijam samim, saj so uporabile tiste komunikacijske poti in načine, ki jih tudi sicer najpogosteje uporabljajo. Kar nekaj organizacij je kombiniralo različne načine in tako skušalo doseči sodelovanje čim več pomembnih interesnih skupin, npr. s kombinacijo pošiljanja vabila po pošti in osebnega povabila.

Vabilo na razpravo naj bi bilo namenjeno vsem sodelujočim v samoevalvaciji, tako zaposlenim kot tudi zunanjim partnerjem, zato si oglejmo, ali je bilo res tako, koga je torej skupina za kakovost povabila in kdo se je povabilu k razpravi tudi odzval.

Vsekakor je zelo pomembno, da je pri razpravi o kakovosti navzoče vodstvo organizacije (direktor/ravnatelj izobraževalne organizacije, pomočnik ravnatelja), saj s tem kolektivu sporoča, kako pomembni so pogovori o tej temi v njihovi organizaciji in prav tako tudi delo skupine za kakovost. Tako so bili v vseh organizacijah navzoči bodisi direktorji bodisi ravnatelji, ponekod pa oba, direktor in ravnatelj. V treh organizacijah je bil ravnatelj zadržan in se je namesto njega udeležil razprave direktor ali pomočnik ravnatelja.

Slika 1: Prikaz načinov, s katerimi so skupine za kakovost vabile na razpravo o kakovosti



Skupina vabljenih	Vloge vabljenih	³ POVABLJENI – število organizacij	NAVZOČI – število organizacij
Vodstvo organizacij	Ravnatelj	5	2
	Direktor	11	10
	Pomočnik ravnatelja	1	1
Učitelji	Učitelji v izobraževanju odraslih	7	6
	Učitelji, ki poučujejo mladino	2	1
	Učitelji, ki poučujejo mladino in odrasle	5	4
	Učitelji, ki so zunanji predavatelji	10	10
Strokovni sodelavci	Vodja izobraževalnega področja	8	8
	Organizator izobraževanja odraslih	7	7
	Vodja za mednarodno sodelovanje	1	1
	Vodja središča za samostojno učenje	1	1
	Prihodnji trenerji, ki se izobražujejo	1	1
	Svetovalec za kakovost	1	1
Administrativno osebje	Računovodja	1	0
Drugo osebje	Gospodinja hiše	1	0
Udeleženci	Udeleženci	1	1
	Diplomanti	1	1
Zunanji partnerji	Zastopniki lokalne skupnosti	4	4
	Delodajalci	2	1
	Zavod za zaposlovanje	4	1
	Zastopniki obrtne zbornice	2	1
	Zastopnik zveze podjetnikov	1	1
	Mediji (lokalna TV)	2	2 ³

Preglednica 1: Pregled povabljenih in navzočih interesnih skupin v razpravah o kakovosti (N = 12 organizacij)

K razpravi so bili povabljeni tudi učitelji, ki pomembno pripomorejo h kakovosti organizacije, saj prav oni največ časa preživijo z udeleženci in soustvarjajo kakovost ponudbe znanja. Podobno menijo tudi člani skupine za kakovost, saj so k razpravi vabili redno zaposlene učitelje in tudi zunanje sodelavce, ti pa so se razprave v večini organizacij udeležili. Vendar pa smo iz pogovorov s člani skupin za kakovost izvedeli, da se razprav o kakovosti zunanji sodelavci niso množično udeleževali. Tako je bilo predvsem v ljudskih univerzah in zasebnih izobraževalnih organizacijah, saj so zunanji sodelavci redno zaposleni kje drugje, pri njih pa imajo zgolj kakšno predavanje popoldan, za dodatno plačilo; zanje so vsakršne dodatne obveznosti, ki so prostovoljne, tudi dodatna obremenitev. Zato se ob projektu *POKI* veliko pogovarjamo tudi o tem, kako motivirati zunanje sodelavce za sodelovanje pri presojanju in razvijanju kakovosti organizacije, v kateri so sicer zaposleni honorarno, a vendar preživijo z udeleženci največ časa in vplivajo na kakovost ponudbe.

Razprave so se udeležili pomembni strokovni sodelavci: vodje izobraževalnega področja, organizatorji izobraževanja odraslih, vodja za mednarodno sodelovanje, vodja središča za samostojno učenje, svetovalec za kakovost. V eni od organizacij so se odločili, da bodo k razpravi povabili tudi sodelavce, ki v izobraževalnem procesu neposredno ne sodelujejo, posredno pa vplivajo na kakovost izpeljave izobraževalnega procesa s svojim delom. Povabili so prihodnje sodelavce, računovodjo in gospodinjo hiše, vendar so se odzvali le prihodnji sodelavci.

Kar nekaj izobraževalnih organizacij je k samoevalvaciji pritegnilo poleg zaposlenih tudi druge interesne skupine: udeležence, zastopnike lokalne skupnosti, delodajalce, zastopnike zavoda za zaposlovanje, obrtne zbornice in zveze podjetnikov. Iz preglednice 1 razberemo, da so organizacije tudi

njih želele seznaniti s pomembnimi ugotovitvami samoevalvacije in da so se ti razprave udeležili. Dve organizaciji pa sta se odločili, da bosta s skrbjo za kakovost seznanili širše lokalno okolje, v katerem delujeta, in sta k razpravi povabili lokalno televizijo ter na njej pozneje objavili prispevek o prizadevanjih organizacije za izboljševanje kakovosti. Na podlagi analize lahko ugotovimo, da so se razprave udeležile vse pomembne interesne skupine, ki bodisi vplivajo na kakovost organizacije bodisi so uporabnice izobraževalnih storitev in si želijo pridobiti kakovostno znanje. Vsekakor pa sta pomembna tudi ugotovitev in ravnanje izobraževalnih organizacij, da svojo kakovost kakorkoli sporočajo lokalnemu okolju.

GRADIVO ZA RAZPRAVO O KAKOVOSTI

Za razpravo ima skupina za kakovost ponavadi na voljo omejen čas in tedaj ne utegne predstaviti vseh izsledkov samoevalvacije, zato je pomembno, da pripravi nekaj gradiva za razpravo. Skupina organizacij *POKI 4* je izmed gradiva pripravila samoevalvacijsko poročilo; v 9 organizacijah je bilo dano na ogled, v 3 pa samoevalvacijskega poročila razpravljalci niso dobili. Je pa večina organizacij (9 organizacij) pripravila povzetek ugotovitev samoevalvacijskega poročila in so ga prejeli vsi udeleženci razprave. V 4 organizacijah so bile pglavitne ugotovitve predstavljene tudi na plakatih. Kot gradivo razprave je bil v eni organizaciji podan tudi predlog načrta delovanja za drugo leto sodelovanja pri projektu *POKI* in ta je bil podlaga za pogovor o dejavnostih, ki jih bodo v organizaciji skušali izboljšati. Ena od organizacij je poleg priporočenega gradiva udeležencem razprave razdelila tudi svoje glasilo, v katerem so bile na kratko opisane najpomembnejše ugotovitve iz samoevalvacijskega poročila.

Kot vidimo, so organizacije pripravile kar nekaj gradiva za razpravo, najpomembnejše od tega pa je samoevalvacijsko poročilo ali njegov povzetek. Ugotovili smo, da se 3 organizacije niso odločile pokazati samoevalvacijskega poročila svojim zaposlenim; to pa, kar zadeva seznanjanje vseh zaposlenih z izsledki samoevalvacije, ni najboljšo, saj naj bi imel vsak zaposleni možnost pogledati objektivne rezultate in si ustvariti svojo sliko o stanju kakovosti v svoji organizaciji. Povzetki ugotovitev so sicer uporabni za hiter vpogled v rezultate, vendar ne omogočajo vpogleda v celotno samoevalvacijo. Zato skušamo v projektu *POKI* organizacije spodbujati, naj bo samoevalvacijsko poročilo na voljo v čim več izvodih in v skupnih prostorih, kot so zbornica, tajništvo, knjižnica, kabineti in intranet, da bi si ga tako lahko ogledalo čim več zaposlenih.

POTEK IN VSEBINA RAZPRAVE

V vseh organizacijah, ki smo jih zajeli v analizo, so razprave potekale različno, vendar je bilo kljub temu mogoče zaznati nekatere skupne sestavine. Na začetku je bil najprej uvodni nagovor direktorja ali ravnatelja, kar v 10 organizacijah so predstavili tudi svoj pogled na kakovost in za kaj se kot vodstvo pri skrbi za kakovost zavzemajo. To je v takšnih razpravah zelo pomembno, saj s tem zaposlenim sporočajo, da podpirajo presojanje in razvijanje kakovosti v kolektivu. Vendar pa v 2 organizacijah direktorji ali ravnatelji tega niso storili.

Uvodnemu nagovoru vodstva je sledila predstavitev projekta *POKI*. Potek projekta *POKI* so predstavili bodisi zunanji zastopniki nosilca projekta (na željo organizacij) bodisi vodje skupine za kakovost. Sledile so predstavitve izsledkov samoevalvacijskega poročila, ki so potekale zelo zanimivo, saj so si člani skupine za kakovost delo porazdelili in je vsak predstavil nekaj najpomembnejših

ugotovitev iz poročila. V vseh organizacijah so bili udeleženci po predstavitvi ugotovitev povabljeni k razpravi o rezultatih.

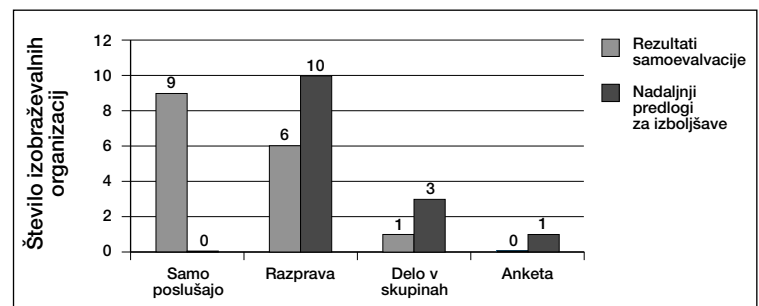
Razpravljalci so se odzvali zelo različno, saj so ponekod izrabili priložnost ter s člani skupine za kakovost in z vodstvom problematizirali nekatere malo slabše rezultate ter povedali, zakaj menijo, da so ti slabši, in kaj vse vpliva na to, ponekod pa niso imeli veliko pripomb k predstavljenim rezultatom. To posredno razberemo tudi s slike 2, kjer lahko vidimo, da je zgolj v 6 organizacijah potekala tudi razprava o samoevalvacijskem poročilu.

Razpravi o rezultatih samoevalvacijskega poročila je sledila še razprava o nadaljnjih predlogih za izboljšave. V tej pa so bili udeleženci razprave dejavnejši; potekala je kot razpravljanje in tudi kot delo v skupinah, v eni organizaciji pa so ob koncu razdelili anketni vprašalnik, z njim povprašali udeležence za mnenje o predlaganih izboljšavah o kakovosti in ali so pripravljeni sodelovati pri njihovem vpeljevanju (glej tudi sliko 2). Ob koncu razprav so v 7 organizacijah z zaposlenimi sprejeli dogovore o nadaljnjem izboljševanju kakovosti, v eni organizaciji le delno, v 4

Samoevalvacijsko poročilo o kakovosti mora biti dostopno vsem zaposlenim.

Zelo pomembno je, da vodja izobraževalne organizacije podpira projekt kakovosti.

Slika 2: Prikaz načinov vključenosti udeležencev v razpravo o rezultatih samoevalvacijskega poročila ter o nadaljnjih predlogih za izboljšave



pa ne. Če pogledamo z vidika aktivnega vključevanja interesnih skupin v vpeljevanje nadaljnjih izboljšav, bi lahko še v več organizacijah sprejeli dogovore o prihodnjih dejavnostih za izboljšanje kakovosti dela.

SKLEP

Razprave o kakovosti so pomembna sestavina načrtnih skrbi za kakovost izobraževalne organizacije ne le z zaposlenimi, temveč tudi z drugimi pomembnimi interesnimi skupinami, kot so udeleženci, delodajalci, zastopniki lokalne skupnosti ipd. So eden izmed mogočih načinov, kako se z udeleženci samoevalvacije pogovorimo o rezultatih in nadaljnjih dejavnostih za izboljševanje kakovosti. Na Slovenskem so takšne razprave v izobraževalnih organizacijah sicer redkejšje, vendar pa se z različnimi projekti kakovosti tudi spodbujajo in izpeljujejo.

Kljub nekaterim pomanjkljivostim pri izpeljavi razprav o kakovosti, ki smo jih zaznali, pa so bili v večini organizacij učinki predvsem pozitivni. Skoraj v vseh kolektivih so bile razprave o kakovosti dobro sprejete, saj si je kolektiv vzel malo več časa za pogovor o kakovosti dela organizacije kot sicer; to je pogosto obrobna tema na zborih in konferencah. Tako zaposleni kot tudi zunanji partnerji so bili zadovoljni, ker so sodelovali v razmišljanjih o načrtovanih dejavnostih za izboljševanje kakovosti. Zato je treba izobraževalne organizacije še naprej spodbujati, da sprožajo razprave o kako-

Pri večini organizacij je bilo mogoče opaziti, da v kolektivu o kakovosti ne razpravljajo pogosto. To se je kazalo predvsem pri razpravi o rezultatih samoevalvacije, saj so udeleženci le v polovici organizacij s skupino za kakovost in vodstvom o teh vprašanih res razpravljali. Ustrezneje se jim je zdelo razpravljati o predlogih za nadaljnje izboljšave.

vosti, ki kolektiv velikokrat združujejo in ne razdružujejo, to pa je pogosto največja bojazen izobraževalnih organizacij.

LITERATURA

- Brandon, P. R. (1998). Stakeholder participation for the purpose of helping ensure evaluation validity: Bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluations. *American Journal of Evaluation*, 3. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=1452840&site=ehost-live>
- Calidoni-Lundberg, F. (2006). Evaluation: definitions, methods and models. Östersund: ITPS, Swedish Institute for Growth and Policy Studies. [http://www.itps.se/Archive/Documents/Swedish/Publikationer/Rapporter/Arbetsrapporter%20\(R\)/R2006/R2006_002.pdf](http://www.itps.se/Archive/Documents/Swedish/Publikationer/Rapporter/Arbetsrapporter%20(R)/R2006/R2006_002.pdf)
- Easton, P. A. (1996). Sharpening our tools: improving evaluation in adult and nonformal education. Hamburg: UNESCO Institute for Education, German Foundation for International Development.
- Kump, S. (2000). Evalvacija izobraževanja odraslih. *Andragoška spoznanja*, 3, str. 86–93.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 4, str. 8–27.
- Mertens, D. M. (1998). Research methods in education and psychology: integrating diversity with qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Možina, T. (2003). Kakovost v izobraževanju: od tradicionalnih do sodobnih modelov ugotavljanja in razvijanja kakovosti v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Musek Lešnik, K., Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Razprava o samoevalvacijskemu poročilu v izobraževalnih organizacijah (interno gradivo v projektu POKI) (šol. l. 2005/06). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

¹ Zastopniki interesnih skupin ali angl. stakeholders so osebe, ki se zavzemajo za to, da se izboljša kakovost izobraževalne organizacije ali programa. Bodisi zato, ker so neposredno vpleteni v izobraževalni proces, to so predvsem udeleženci in učitelji, bodisi zato, ker kakovost izobraževalne organizacije ali programa vpliva nanje posredno, npr. delodajalci, zastopniki lokalne skupnosti, in jim je veliko do tega, da bi se kakovost bodisi ohranila, če je že na zadovoljivi ravni, bodisi izboljšala.

² Številke ne pomenijo števila vabljenih, temveč število izobraževalnih organizacij, ki so vabile te kategorije razpravljalcev. Opomba velja za vse številke v tej preglednici.

³ Nekateri izobraževalne organizacije imajo ravnatelja ali direktorja, nekatere pa oba. Tudi vseh naštetih kategorij učiteljev v vseh izobraževalnih organizacijah ne najdemo.

NASILJE VSAKDANJEGA ŽIVLJENJA

Andreja
Pšeničny in
Luna Jurančič
Šribar
Inštitut za razvoj
človeških virov

POVZETEK

Vsako družbeno obdobje povzroča psihosomatska obolenja, ki so posledica sinergije med družbenimi razmerami in posameznikovimi lastnostmi.

Zdi se, da je izgorevanje in izgorelost bolezen, ki tako v svojih vzrokih kot tudi v svojih simptomih odlikava duh časa, v katerem živimo. Najbolj želene, podpirane in družbeno sprejete osebnostne lastnosti so lahko hkrati tudi posameznikov »program za samouničenje«.

Obdobje »tekoče moderne«, kot današnje obdobje imenuje Zygmunt Bauman (2002), nas vse bolj prepušča nam samim. Družbene norme in vrednote seveda niso izginile, vendar se vse bolj spreminjajo, saj si moramo sami razviti svoj vrednostni sistem oziroma zgraditi hierarhijo lastnih vrednot. To se dogaja tudi na področju dela, področju, ki nam je dolga leta nudilo občutek varnosti in pomagalo ustvarjati jasno identiteto. Za današnje obdobje so značilni nestanovitna zaposlitev, individualizacija, spremembe vrednot, nezmožnost posameznikovega vplivanja in nadzora nad širšimi družbenimi spremembami, kar se pri posameznikih odraža v nasilju lastne prisile. Najvidnejša oblika nasilja so manipulacije, s katerimi lahko obvladujemo druge tako, da jih ustrahujemo.

Ključne besede: *izgorelost, strukturno nasilje, individualizacija, zaposlitev, osebnostna struktura, socializacija, zaposlitev, kapital*

Nasilje je lahko telesno, besedno, finančno itd. Pojem *strukturnega nasilja* (angl. structural violence) označuje nasilje, ki je posledica revnih razmer, v katerih so se ljudje znašli zaradi preoblikovanja gospodarskih in družbenih struktur. Pravza-

Sedanje generacije odraslih so se v našem okolju nepripravljene soočile s tranzicijskim obdobjem. Vsak dan se srečujejo z novimi (nasilnimi) zahtevami zasebnega in poklicnega življenja ter z razkorakom vrednostnih sistemov. Izobraževanje odraslih je postalo pomembnejše kot kdajkoli prej, saj je razumevanje procesov, v katerih smo se znašli, ključno za njihovo obvladovanje.

prav ta pojem opiše nasilje, ki ga doživljajo družbeno izločeni.

Izraz »nasilje vsakdanjega življenja« se nanaša na družbene skupine, ki živijo navidez urejeno življenje, brez večjih ekonomskih težav. Življenje je lahko nasilno tudi glede na to, koliko naporov mora posameznik prenesti v osebem in družbenem oziroma poklicnem življenju. Dolgotrajne prisile in pritiski družbenega življenja namreč puščajo posledice na vseh, še posebno na odraslih in starejših odraslih. Družbeni pritiski so še posebej očitni za starejše delavce, kajti iz njih skušajo na trgu dela pridobiti čim več. Podobno se dogaja mlajši generaciji, četudi gre v slednjem primeru za manj očitno obliko nasilja.

Četudi se zdi pojav družbene izločenosti močno razpršen in zato težko opredeljiv, je dobro vedeti, da so obdobja sprememb neizogibno tudi čas, ko se rojeva in zlagoma širi

Je negotova prihodnost že sama bo sebi oblika nasilja nad človekom?

nova družbena paradigma, tj. značilen skupek pojavov in zakonitosti. V marsičem je tako današnja obravnava družbene izločenosti podobna obravnavi revščine v 19. stoletju. Revščina je bila značilna za vstop v industrijsko obdobje, pred nastopom socialne države. Družbena izločenost pa danes zrcali krizo temeljev, na katerih je počivala industrijska družba, in sicer desetletja po tistem, ko je revščina iz industrijske družbe že skoraj izginila. Tako revščino kot družbeno izločenost pa povezuemo, kot pravi francoski sociolog Robert Castel, z začasno in negotovo zaposlitvijo,

Življenje je nasilno tudi glede tega, kaj vse mora nekdo narediti, da uspe.

s pomanjkanjem usposobljenosti, z negotovo prihodnostjo. Tako sta revščina nekoč in družbena izločenost danes posledici materialnega odrekanja, moralne ponižanosti in predvsem »desocializacije« tj. umika socializiranosti onih, ki so se znašli na robu poglobitnih družbenih dogajanj brez možnosti participacije in odločanja.

Nasilje, ki se rojeva zaradi razmer revščine, tako zaznamuje največ boleznin in smrti, brezposelnosti, brezdomstva, pomanjkanja izobrazbe ter vsakodnevno nasilje lakote,

žeje, telesne bolečine. Avtorji, ki so pisali o t. i. novih revnih, posebno etnografi, so uporabljali termin »nasilje vsakdanjega življenja«.¹ Arthur Kleinman v svojem delu *The Violences of Everyday Life*² (1992) omenjeni termin širše uporablja. Strukturno nasilje se pojavlja v različnih oblikah, ki prizadenejo ljudi skozi družbeni red. Avtor ne nasprotuje tezi, da družbene sile najbrutalnejše vplivajo na revno prebivalstvo. Vendar nasilne posledice družbene moči vplivajo tudi na druge družbene skupine na načine, ki jih ni moč z lahkoto prepoznati; mogoče zato, ker niso tako neposredni in jih velikokrat sploh ne označujejo kot nasilje.

Življenje je boleče tudi glede na to, koliko mora nekdo prenesti, s čim vse se soočiti in kaj in koliko narediti, da uspe. Življenje doživlja kot travmo, povzročeno pod prisilami družbenega življenja, ki puščajo posledice.

Ena izmed pogostih posledic je označena z besedo stres. »Soočamo se lahko s čimerkoli, prilagodimo se celo nečloveškemu režimu. Tudi stres, obremenitev, je oblika nasilja v vsakodnevnem življenju. Stres povzroča nasilje,³ je razložila Jane Huffberg. Družbeno nasilje, predstavljeno skozi zgodbo Jane Huffberg, je razprostranjeno, lahko je celo pogubno in povzroča, da človek v življenju ne more biti zadovoljen. Tovrstno nasilje je veliko težje prepoznati kot očitno kršitev človekovih pravic, veliko težje kot denimo fizično nasilje in zatiranje. Navad-

Izraz »nasilje vsakdanjega življenja« se torej nanaša tudi na druge družbene skupine, ki živijo navidez urejeno življenje, brez večjih ekonomskih problemov. Kleinman v svojem delu (2000, str. 229) izpostavlja primer Jane Huffberg. Njena zgodba je podobna mnogim drugim zgodbam nasilja vsakdanjega življenja srednjega razreda Severne Amerike. Jane Huffberg (42) je svetovalka v afriško-ameriški mestni šoli in trpi za kronično bolečino in izčrpanostjo. Nasilje vsakdanjega življenja opredeli kot nasilje predpisanega delovnega časa in pomanjkanje časa zase. Izgubo in pritisk časa doživlja z izčrpanostjo in jezo. Jane Huffberg čuti, da zunanje časovne prisile obvladujejo oziroma prevladujejo nad potrebami njenega notranjega časa. To razume kot nasilje, ki ga družbeni red prizadeva njej.

no o tovrstnih prisilah družbenega življenja ne govorimo kot o nasilju, zato se mu je še težje upreti, se z njim sprijazniti in ga vzeti za samoumevno. »Sprijazniš se s tem, kar pride, ko pride. Ne bojuješ se proti vojni ali proti življenju ali proti smrti. Pretvarjaš se. In edini gospodar tega sveta je čas.«⁴

BOLEZEN KOT POSLEDICA DRUŽBENIH SPREMENB

Izgorelost (*burnout*) bomo v tem prispevku izbrali kot primer bolezni zato, ker s svojimi vzroki in simptomi nazorno ponazarja družbene razmere današnjega časa. Najkrajše jo lahko opredelimo kot »kronično stanje skrajne psihofizične in čustvene izčrpanosti«. Christina Maslach (1998), vodilna raziskovalka izgorelosti v svetu, je izgorelost opredelila kot »psihološki sindrom, ki se izraža kot čustvena izčrpanost, depersonalizacija in zmanjšanje učinkovitosti ter je posledica kroničnih medsebojnih stresorjev pri delu«. Po državah Evropske unije je ta bolezen že dobro znana in diagnosticirana, pri nas pa se o njej govori šele v zadnjem času. Nemške, švedske in nekatere druge zdravstvene zavarovalnice diagnozo priznavajo kot razlog za invalidsko upokožitev.

Sindrom izgorelosti preučujejo šele zadnjih trideset let, njegova pogostost pa vsako leto narašča. Po ugotovitvah Mednarodnega urada za delo postaja izgorelost, poleg depresije, glavna poklicna bolezen 21. stoletja. Na razširjanje sindroma izgorelosti po vsem svetu opozarja tudi Svetovna zdravstvena organizacija (WHO), ki je že leta 1999 priporočila, naj države sprejmejo ukrepe za preprečevanje stresa in izgorelosti na de-

lovnem mestu. Raziskovalci povezujejo ta sindrom predvsem s stresom v delovnem okolju, šele v zadnjem času se usmerjajo tudi v osebnostne značilnosti oseb, ki izgorijo. Današnje družbene razmere so ugodne za nastajanje simptoma izgorelosti, kljub temu pa v enako obremenilnih okoliščinah

izgorevajo le nekateri posamezniki. Zatorej moramo upoštevati tudi osebnostne lastnosti, ki skupaj z družbenimi privedejo do bolezni. Skozi proces socializacije se oblikujejo določene lastnosti, osebnostne značilnosti, ki pripeljejo do vstopanja in vztrajanja v nerecipročnih življenjskih in delovnih odnosih. Vzgajani smo namreč v mišljenju, da je zadovoljevanje lastnih potreb sebičnost, saj je otrok pohvaljen predvsem takrat, ko zadovolji pričakovanja staršev. Naučimo se, da smo sprejeti in pohvaljeni, ko zadovoljimo pričakovanja drugih, svoje potrebe pa odložimo ali zanemarimo. S postavljanjem potreb drugih pred svoje vstopamo v nerecipročne situacije. Ta vzorec potem prenašamo v svoje osebne in delovne odnose. Herbert Freudemberger (1980) opredeljuje izgorelost kot stanje izčrpanosti, do katerega pride, ker predanost ideji, načinu življenja ali odnosu ne prinese pričakovane nagrade. Človek, ki je prej zmogel veliko, skoraj vse, začuti, da ne zmore več niti najmanjših telesnih in psihičnih naporov. Poleg tega se pojavi vrsta fizičnih in psihičnih simptomov. Med prvimi so najpogostejše težave s prebavili, srcem in ožiljem, alergije, padec imunskega sistema. Med psihične simptome spadajo občutki nemoči, jeze, ujetosti, cinizma, negativizma, odtujenosti od vsega in vseh, zmanjšanje koncentracije, oslabljenje spomina.

Raziskovalci izgorelosti opredeljujejo ta sindrom kot bolezen, ki nastane kot posledica neustreznih psiholoških okoliščin dela in se tudi kaže predvsem kot spremenjen odnos

Izgorelost postaja glavna poklicna bolezen 21. stoletja.

Vsako družbeno obdobje povzroči zanj značilna psihosomatska obolenja, ki so posledica neprimernih družbenih razmer in posameznikovih osebnostnih lastnosti.

Okrog 15 odstotkov ljudi v družbi potrebuje psihiatrično pomoč.

do dela. Prav povezanost z delovnim okoljem naj bi bila bistvena značilnost izgorelosti, ki naj bi jo ločevala od motenj s podobno simptomatiko: depresijo, anksioznostjo, sindromom kronične utrujenosti in posttravmatskim sindromom.

Prevladujoč tip osebnostne strukture se v svoji skrajni obliki kaže kot prevladujoča oblika psihopatologij v določenem obdobju (in tudi somatskih patologij, povezanih s psihosomatskimi bolejnimi). Odstotek ljudi, ki potrebujejo psihiatrično in psihoterapevtsko pomoč, je precej konstanten ne glede na družbeno-ekonomske okoliščine in se giblje okrog 15 odstotkov. Prevladujoča oblika psihopatologij znotraj tega odstotka pa se spreminja v odvisnosti od oblik nasilja vsakdanjega življenja. Iz tega trenda so izključene klasične psihoze – bipolarne psihoze, shizofrenija, paranoidna psihoza. Njihov odstotek je konstanten ne glede na družbeno-ekonomske okoliščine (2–3 %) (Praper, 1999).

Tako psihoterapevti poročajo, da v zadnjih par desetletjih »klasične« nevrose skorajda izginjajo, nadomestile pa so jih motnje, ki izhajajo iz t. i. mejne osebnostne strukture – narcisoidne, borderline in shizoidne strukture osebnosti. Skupne značilnosti vseh treh

tipov so: nezmožnost vzpostavljanja bližnjih čustvenih stikov (čustvena odtujenost), torej dolgotrajne pripadnosti, nezmožnost vzpostavitve stika s svojimi temeljnimi potrebami zaradi razcepa jaza na pristni in lažni jaz (Winnicot, 1980) ter prevladovanje slednjega, potreba po zunanjem priznanju (storilnost kot sredstvo, družbeni status kot cilj), potreba po moči in nadzoru nad drugimi (tudi s pomočjo materialnega ali družbenega statusa), manipulativnost in neravnotežje med libidoznim in agresivnim nagonom v korist slednjega (Praper, 2004).

Te značilnosti lahko prevedemo v jezik našega vsakdanjega življenja: pomanjkanje pripadnosti med delodajalci in delojemalci, potrošniška usmerjenost, storilnostne vrednote, tekmovalnost (tudi do uničenja drugega, čeprav to ne prinese neposredne koristi), nejasni vrednostni sistemi in stopnjevanje nasilja na osebni in družbeni ravni (od vojne in terorizma, preko nasilnih kriminalnih dejanj do mobinga in nasilja v družini).

ČLOVEK IN DRUŽBENI SISTEM

Človek kot družbeno bitje zmeraj živi v nekakšnem družbenem sistemu, ki se mu mora prilagajati. Vendar naj bi bila po nekaterih razmišljanjih prav družbena prisila tisto, kar nam daje svobodo. Človek, rešen

Družbeno-ekonomske okoliščine, vrednostni sistemi, psihološke okoliščine dela, socializacijski sistemi, torej okoliščine, ki sprožajo nasilje vsakdanjega življenja, so rezultat dinamičnih odnosov med tistimi, ki so nosilci tega nasilja, in tistimi, ki so žrtve. Oboji skupaj v svojem medsebojnem odnosu soustvarjajo produkcijske (in družbeno produkcijske) odnose. Družbeno-ekonomske okoliščine in vrednostni sistemi so povezani z obliko produkcijskih odnosov in oblikujejo socializacijske procese. Ti nadalje vplivajo na oblikovanje (socialno zaželenih) osebnostnih potez, vrednostnih sistemov in socialnih vlog, tako da lahko govorimo o bolj ali manj družbeno sprejemljivih osebnostnih potezah v določenih družbeno-ekonomskih okoliščinah. Družbeno podkrepljevanje določene vrste osebnostnih potez skozi socializacijske procese tako lahko pripelje do prevladujočega tipa osebnostne strukture v določenem obdobju, ki pomaga ustvarjati in vzdrževati (skupaj z razvojem produkcijskih tehnologij in stanjem resursov) obliko družbeno-ekonomskih odnosov.

družbenih omejitev (ali jim sploh nikoli ni bil podrejen), naj bi bil prej zver kakor svoboden individuum. Brez družbenih norm bi bilo življenje negotovo, živel bi v agoniji neodločnosti. Vzorci in rutina, ki jih vsiljujejo družbeni pritiski, naj bi nam prihranili to agonijo. Tako večino časa ne vemo, kaj naj počnemo, vemo pa, kaj je prav in kaj narobe, ter se le redko znajdemo v okoliščinah, v katerih sami odgovorno sprejemamo odločitve. Richard Sennett tako opozarja, da rutina sicer lahko ponižuje, lahko pa tudi varuje.⁵

Obdobje »tekoče moderne«, kakor današnji čas imenuje Zygmunt Bauman, pa človeka vse bolj prepušča samemu sebi. Družbene norme in vrednote seveda niso izginile, vendar se vse bolj spreminjajo, zato si moramo svoj vrednostni sistem sami graditi. To se dogaja tudi na področju dela, ki nam je dolga leta nudilo občutek varnosti in zagotavljalo jasno identiteto.

NESTANOVITNOST OZIROMA PROŽNOST ZAPOSLOTITVE

V industrijski družbi sta delo in poklic za življenje človeku pomenila veliko več kot le sredstvo za preživetje, bila sta os življenja. Odraslost je bila povsem navezana na delo ne samo zaradi dolgotrajnosti dela, temveč tudi zaradi oblikovanja prostega časa glede na delo. Če poznamo poklic svojega sogaovornika, mislimo, da poznamo njega oz. njo. V družbi, kjer je življenje navezano

na vrstico poklica, poklic pove tudi, kakšne dohodke imamo, kakšen družbeni položaj ter kakšne so naše govorne sposobnosti, kaj nas zanima, s kom se družimo.

Sistem zaposlovanja, ki smo ga poznali do sedaj, temelji na standardizacijah vseh svojih glavnih dimenzij: na standardizirani delovni pogodbi, na standardiziranem delovnem mestu in delovnem času. Samoumevno je postalo, da se delo opravlja na določenem kraju, v organizacijah in podjetjih. Meje med delom in »nedelom« so bile jasno začrtane, časovno in prostorsko opredeljene, prav tako ločnice med brezposelnostjo in zaposlenostjo.

Družina in delo sta človeku nudila temeljno varnost. Življenju sta celo dajala notranjo stabilnost. Danes sta tako družina kot tudi poklic izgubila svoje nekdanje varnostne in zaščitne funkcije. »Z izgubo poklica danes izgubljam notranjo hrbtenico življenja, tisto, ki je nastala v industrijski dobi.«⁶ (Beck, 2001)

Po Baumanovih (2002) besedah je bila »težka moderna doba čas vzajemne angažiranosti, tekoča moderna doba pa je čas neangažiranosti, izmuzljivosti, bega in brezupne gonje. V tekoči moderni vladajo tisti, ki so najbolj izmuzljivi, se svobodno premikajo in svojih premikov nikoli ne napovejo.«⁷

Dandanes si vsakdo sam izgrajuje svoj vrednostni sistem.

Z izgubo poklica izgubljam notranjo hrbtenico življenja.

Preoblikovanje dela in virov v dobrine je »utekočinilo« stoletja stare institucije, na katere se je človek dolgo zanašal pri zadovoljevanju svojih potreb po varnosti in identiteti.⁸ Karl Polany (2001) je dejal, da je obravnavati delo kot blago fikcija, in s tem razgrnil posledice družbene ureditve, ki temeljijo na tej fikciji. Delo je bilo mogoče najeti ali zaposliti skupaj z delavci, kar je omejevalo svobodo delodajalcev. Nadzorovanje delovnega procesa je zahtevalo nadzorovanje delavcev. Ta zahteva je postavila kapital in delo enega nasproti drugemu in ju tako ali drugače držala skupaj. Posledica je bilo močno nasprotovanje, a tudi veliko vzajemnega prilagajanja pri ustvarjanju znosnih pravil sobivanja.

Virtualne organizacije spreminjajo delovne vrednote.

Tehnologija je omogočila, da je delo mogoče posredno nadzorovati in upravljati. Posledice pa so povsod iste. Povezanost med družbenimi delovnimi in proizvodnimi

procesu se zrahlja. Namesto vidne podjetniške oblike, npr. stolpnic in tovarniških hal, nastopi nevidna organizacija podjetja. Prožnost delovnega časa, prestop iz polnega delovnega časa v delo na različnih delovnih mestih s skrajšanim delovnim časom pa se ne more izvršiti brez sprememb v osebnem dohodku. Z delitvijo delovnega časa, katerega cilj je razprostranjenje *podzaposlenosti*, pa hkrati pride tudi do prerazporeditve dohodka, do manjše socialne varnosti, do priložnosti za kariero, do

Veliko naučenih navad za obvladovanje življenja ni več uporabnih.

vse nižjega položaja. Manj je strokovne, poklicne in hierarhične diferenciacije. V nasprotju s trdo moderno sta glavni motiv in načelo delovanja tekoče moderne kratkotrajnost oz. takojšnjost, ki je tudi končni ideal. Racionalna izbira v dobi takojšnjosti, kakor piše Zygmunt Bauman (2002), pomeni prizadevati si za zadovoljitev, a izogibati se posledic, zlasti pa odgovornosti, ki jih take posledice lahko im-

plicirajo. Trajne sledi današnje zadovoljitve ovirajo možnosti jutrišnjih zadovoljitev. Trajnost se spreminja iz prednosti v breme. Glavni vir velikih dobičkov so postale ideje in ne več materialni predmeti. Ideje so narejene le enkrat, nato prinašajo bogastvo, pač glede na število kupcev, ki jih pritegnejo. V dobi tekoče moderne, kjer prevladuje želja po takojšnjem, je večina naučenih navad za obvladovanje življenja izgubila uporabnost in smisel.⁹ Prožnost je postala moto dneva. Če jo uporabimo za trg dela, oznanja konec službe, kakršno poznamo. Napoveduje začetek dela s kratkoročnimi pogodbami, prehodnimi pogodbami in brez pogodb, posledice, ki nimajo zagotovljene varnosti, pač pa člen, ki pravi »do nadaljnjega«.¹⁰

NEGOTOVA ZAPOSLOITEV IN NJEN VPLIV NA OBLIKOVANJE SAMOPODOBE

Delo je človeku dolga leta nudilo občutek varnosti in možnost identifikacije, sedaj delovno življenje prežema negotovost. Na delovnem področju podjetja ne skrbijo ustrezno za primerne delovne razmere zaposlenih. Produktivnost in konkurenčnost skušajo povečati z večjim številom delovnih ur in posledično s slabšimi delovnimi

Robert Reich (1991) deli ljudi, ki so zdaj v ekonomski dejavnosti, na štiri širše kategorije: (1) »manipulatorje simbolov«, tj. ljudi, ki si izmišljajo ideje in načine, da postanejo ideje zaželeni in tržni; (2) ljudi, ki so zaposleni z reproduciranjem dela (učitelji ali različni funkcionarji državne blaginje); (3) ljudi, zaposlene z zagotavljanjem osebnih storitev, ki zahtevajo neposredno srečanje s prejemniki storitev; jedro te kategorije so prodajalci proizvodov in proizvajalci želje po proizvodih; (4) ljudi, ki zadnje stoletje in pol tvorijo »družbeni podsloj« delavskega gibanja. Gre za »rutinske delavce«, privezane k tekočim trakom ali računalniškim mrežam in avtomatskim elektronskim napravam. V današnjem ekonomskem sistemu je te ljudi najlažje pogrešati, zavreči in zamenjati. Razpisi za njihova delovna mesta ne zahtevajo posebnih spretnosti in ne sposobnosti družbene interakcije s strankami. Tudi sami vedo, da jih je zlahka mogoče zamenjati in ne razvijejo navezanosti na delovna mesta ali trajnih vezi s sodelavci. To je po Baumanu (2002) naravni odziv na prožnost trga dela.

razmerami, čeprav študije kažejo, da med učinkovitostjo štirideset- in petdeseturnega delavnika ni bistvene razlike. Vse je usmerjeno v kratkoročne dobičke. Človek je za podjetje vreden samo toliko, kolikor lahko naredi v kratkem času. Lastniki kapitala so prepričani, da je virov dovolj in da je vsak zaposleni, ki izgori, takoj nadomestljiv. V najslabšem položaju se je tako znašla Reichova četrta kategorija ljudi, rutinski delavci, ki so še najlažje zamenljivi.

Ljudje vlagajo v odnose in tudi delovne odnose zato, ker pričakujejo, da bodo tako zadovoljili nekatere svoje potrebe. Potrebe, ki naj bi jih zadovoljilo naše delovno razmerje, so poleg ustreznega plačila za delo tudi pozitivna potrditev za dobro opravljeno delo (potreba po sprejetosti), razmeroma stabilni delovni pogoji (varnost), nadzor nad delovnimi okoliščinami, jasno opredeljene naloge ... Pričakujemo recipročnost med vloženim delom in nagradami (zadovoljitvijo

potreb). Danes nam področje dela nudi vse manj recipročnosti, naše potrebe tako niso zadovoljene, kar lahko vodi v izgorelost. Po modelu ERI (*Model of Effort-Reward Imbalance*) (Siegrist, 2002) zaposleni pristajajo na nerecipročnost med zahtevami in nagradami iz naslednjih razlogov: (1) delovna pogodba je slabo opredeljena ali nimajo izbire, ker bodisi nimajo dovolj izobrazbe, ker je trg dela zasičen ali ker niso mobilni, (2) delovno pogodbo sprejmejo zato, ker denimo pričakujejo izboljšanje svojega položaja v prihodnosti, (3) zaradi prevlade notranje motivacije pri preveč zavzetih osebah, ki tega ravnotežja pravzaprav ne zmorejo zaznati.

Po drugi strani pa tudi zaposleni, vključno z vrhunskimi menedžerji (Dupuy, 2005), ne izkazujejo pripadnosti delovnemu mestu (ali lastniku kapitala), temveč sledijo svojim individualnim ciljem (večja materialna nagrada in tako več materialnih dobrin, boljši



Pomemben del samopodobe vsakega posameznika je njegova poklicna samopodoba. V sedanjih okoliščinah je ta manj zgrajena na znanju (resursih) in bolj na operacionalizaciji znanja (tj. na dosežkih, ki jih navadno merimo z materialno vrednostjo in/ali družbenim statusom). Poklicna samopodoba je torej vse bliže pojmu storilnostno pogojene samopodobe (Hallsten idr., 2005), ki pa je labilna, podvržena nenehnemu vrednotenju samega sebe v luči trenutnih dosežkov in v primerjavi z dosežki drugih v referenčnem okolju (ter tudi zunaj njega). Absurden primer tega je Guinnessova knjiga rekordov.

V individualizirani družbi se moramo očitno naučiti, da samega sebe dojemamo kot središče svojega delovanja.

družbeni položaj in prestiž). Torej določena stopnja nezavezanosti ustreza tudi delojemalcem, saj bi jih pričakovanje zvestobe oviralo pri uresničevanju njihovih individualnih ciljev. Posledica je torej določena

stopnja depersonalizacije v odnosu do delovnega mesta, nadomešča jo identifikacija s svojimi (individualnimi) poklicnimi dosežki. Ti pa spet povečujejo (ali zmanjšujejo) človekovo tržno vrednost na trgu delovne sile.

Potreba po vzdrževanju pozitivne samopodobe (gre za notranjo motivacijo), ki je zgrajena na prevladujočem načelu delovanja (doing), prav tako vgrajenem v družbeni sistem vrednot, in manj na načelu bitja (being), žene posameznika v nov krog storilnosti.

V nasprotju z modelom *ERI* Batsonova teorija večanja spoštovanja do samega sebe (Batson, 1998) pravi, da vloga tistega, ki daje podporo, prispeva k njegovemu večjemu ugledu in je že sama po sebi družbeno nagrajujoča.

OBDOBJE INDIVIDUALIZACIJE

Soočanje s pritiski vse bolj negotovega trga dela pa je v današnji dobi še hujše, saj se morajo posamezniki, kljub temu, da gre za družbeni pojav, z njimi soočati predvsem sami. *Obdobje individualizacije* se je začelo že po drugi svetovni vojni, ljudje so

se začeli izločati iz tradicionalnih razrednih okoliščin in družinskih povezav ter so postajali vedno odvisnejši od samih sebe in svoje lastne usode na delovnem trgu. Od posameznikov se tako vedno bolj pričakuje, da bodo »individualno uporabili domiselnost, resurse in podjetnost ter se dvignili na bolj zadovoljujoč položaj in odpravili vse vidike svojega zdajšnjega položaja, ki jih morebiti motijo«. ¹¹ Tako nastajajo individualizirane življenjske oblike in položaji, ki ljudi silijo v to, da sami sebe – zaradi lastnega materialnega preživetja – naredijo za središče svojih lastnih življenjskih načrtov in načina življenja. Ljudje so se osvobodili iz vnaprej danih določitev, življenjske možnosti so odprte, zanje se morajo samostojno odločati. Ulrich Beck uporablja izraz »institucionalni individualizem«, ki se nanaša na to, da je tudi pravna država s svojimi pravicami in dolžnostmi vedno bolj ustvarjena za posameznike in ne za družine.

V individualizirani družbi se mora vsakdo in ob stalni zapostavljenosti naučiti, da samega sebe dojema kot središče svojega delovanja. Snovati mora svoje življenje, usmeritve, partnerstvo, prepoznavati in razvijati svoje sposobnosti. Za posameznika njegov položaj ni samo posledica dogodkov in razmer, temveč tudi posledica odločitev, ki jih je sam sprejel in jih mora videti in predelati kot take. Če so te dogodke nekoč obravnavali kot udarec usode, za katere nismo bili odgovorni, jih danes obravnavamo bolj kot osebni poraz, pa naj gre za neopravljeni izpit, ločitev ali brezposelnost. Svoje življenje

moramo oblikovati bolj dejavno, kot so to počele prejšnje generacije, sprejeti moramo odgovornost za posledice svojih dejanj in za življenjske navade, ki jih prevzemamo. Vsi, kakor razmišlja Anthony Giddens, moramo živeti na bolj odprt način z več refleksije kakor nekoč. Možnosti so bolj odprte, vendar individualizacija ljudem prinaša tudi »nove skrbi in nove strahove«. ¹²

INDIVIDUALIZACIJA, SPREMEMBE VREDNOT IN POSLEDICE

Obdobje sprememb je pripeljalo do krize vrednot. Nekdanji vrednotni sistem ne velja več, zdaj si mora vsakdo, namesto da bi internaliziral jasno opredeljen sistem zunanjih vrednot, kar daje bolj ali manj velik občutek varnosti, postaviti svoj osebni sistem vrednot in ga vsak dan sproti preverjati v stiku s spreminjajočim se družbenim okoljem. Vsakdo je odgovoren sam zase, zasluge za uspeh ali neuspeh se pripisujejo njemu. V socializmu je bil poudarek na kolektivnem delu za skupno dobro, tako je bila naravnana socialistična miselnost. Danes sta napredek in uspešnost stvar posameznika.

Raziskave kažejo, da »skoraj praviloma pregorijo najsposobnejši, najodgovornejši, najbolj zavzeti in najučinkovitejši ljudje, tisti, ki so bili do zloma uspešnejši od povprečja. Govorimo torej o prezavzetih osebah« (Siegrist, 2002). Gre za ljudi, ki so jim privzgojili storilnostno naravnano samopodobo. Se pravi, da so zadovoljni le, če veliko in dobro delajo ter jih tako drugi hvalijo. Sami sebi se zdijo vredni le toliko, kolikor naredijo, toda tudi ob največjih dosežkih ne čutijo zadovoljstva, dokler ne dobijo zunanje pohvale. Pri tem pa se ne zavedajo, da gre za lažno potrebo po potrjevanju in za pohvalo kot manipulacijo. Ne zavedajo se, da pri tem zadovoljujejo predvsem potrebe drugih, pri čemer svoje

temeljne potrebe, kot so počitek, druženje, osebna rast, kreativnost in podobno, popolnoma potlačijo. Tak človek zaradi potlačitve pravih potreb čuti tesnobo in nezadovoljstvo, ve, da je nekaj narobe, a misli, da se bo bolje počutil, če bo še več delal in bo še bolj pohvaljen.

Sedanje družbeno obdobje še posebej spodbuja te ljudi, saj je vsak odgovoren sam zase in od posameznika je odvisno, kakšen položaj si bo v družbi ustvaril, koliko bo

v življenju dosegel. Do kakšnih meja lahko sega današnja kapitalistična naravnost, se je pokazalo ne dolgo nazaj v televizijski oddaji *Polnočni klub* (17. 3. 2006). Eden izmed udeležencev je izjavil, da deloholikov ne bi smeli enačiti z drugimi zasvojenici, saj gre pravzaprav za družbeno koristno zasvojenost. Zato jim ne bi smeli braniti, da delajo toliko, kolikor sami hočejo. Ustvarjali naj bi več kakor drugi in s tem prispevali k družbenemu blagostanju. V resnici pa je glede na analize deloholizem precej manj produktiven. Podjetje dolgoročno z začasno povečano produktivnostjo na račun preobremenjenosti in izgorelosti več izgubi kot pridobi.

Generacija sedanjih staršev odraščajočih otrok v našem okolju je mogoče še toliko bolj vzgajala oziroma pritiskala na svoje otroke, da morajo biti povsod najboljši, ker so sami najmočneje doživeli in občutili ta družbeni prehod, spremembe vrednot, poudarjanje individualizma. Skrbi jih za lastno življenje in varnost, svoje strahove pa prenašajo na svoje otroke.

Individualizacija je eden od pomembnih vzrokov za močno ogroženost samostojnih podjetnikov s sindromom izgorelosti. Podatki iz ZDA kažejo, da je izgorelost lastnikov

Pogosteje pregorijo sposobnejši in bolj zavzeti ljudje.

Izgorelost lastnikov je že vodilni vzrok za zapiranje majhnih in srednjih podjetij v ZDA.

eden vodilnih vzrokov za zapiranje majhnih in srednjih podjetij. Zaradi majhnega obsega kapitala, s katerim razpolagajo, so nadvse ranljivi za najmanjše spremembe na trgu, prav tako nimajo resnične družbene moči in socialnega položaja, da bi lahko vplivali na družbeno-ekonomske okoliščine.

Žrtve individualizacije so tudi t. i. podjetniška elita, vrhunski menedžment, kot pravi Francois Dupuy v *La fatigue des élites, Le capitalisme et ses cadres* (2004). Znašli so se v vlogi upraviteljev premoženja lastnikov kapitala. Njihova naloga je povečevati dobiček lastnikom, pri čemer pa nimajo možnosti in pristojnosti, da bi zaščitili sebe ali zaposlene, prav tako jih ne ščitijo več niti podjetje niti lastniki. Ta položaj je pripeljal tudi do krize avtoritete vodilnih, saj jim sam položaj ne daje moči, temveč si jo morajo postaviti sami, čeprav so v enakem

položaju najete delovne sile kot drugi zaposleni.

Zaradi višje izobrazbe so sicer bolj (poslovno) mobilni in zato v boljšem položaju kot drugi zaposleni, vendar so v kriznih situacijah tudi bolj

prepuščeni samim sebi.

Posledica tega položaja sta razočaranje in nihilizem, ki se lahko obrne tako proti podrejenim kakor tudi proti lastnikom ali proti

samemu delu. Morda smo na pragu novega spopada dveh elit: lastnikov kapitala in lastnikov znanja za upravljanje s kapitalom.

NASILJE, IZHAJAJOČE IZ LASTNE PRISILE

Posebnost današnjega obdobja je v tem, da mnogi ne potrebujejo več zunanjih dejavnikov, ki bi jih gnali čez rob, temveč so zunanje prisile ponotranjili tako močno, da ženejo sami sebe. Tuja pričakovanja so internalizirali tako, da so postali njihove vrednote in potrebe. Navzven delujejo skrajno močno in avtonomno, objektivno pa v sebi ves čas nosijo vgrajene zapovedi in vzorce obnašanja. Za njihove potrebe jim vedno zmanjka časa in energije.

Nasilje notranje prisile lahko deluje po dveh kanalih: preko (vsiljenih) integriranih potreb drugih in preko intrapersonalnega vrednostnega sistema, kar pripelje do ravnanja »v korist lastne škode«.

Poleg zapovedi in prepovedi neposrednega okolja internaliziramo tudi cilje in vrednote širšega socialnega okolja. Iz obojega gradimo tudi svoj vrednostni sistem, ki je sam po sebi močan izvor motivacije. Če so razlike med zunanjim (npr. vrednostnim sistemom podjetja) in našim notranjim vrednostnim sistemom zelo velike, spet sprožajo notranje

Je na pragu spopada med lastniki kapitala in lastniki znanja?

Internalizirane potrebe drugega (introjekte) so nam vsilili (zato ne moremo nevtralizirati njihove agresivne razsežnosti), čeprav jih na zavedni ravni ne doživljamo kot take. Zato delujejo, v nasprotju z našimi temeljnimi potrebami, ki so del našega (odrinjenega) pristnega jaza, kot notranja prisila in so polne agresivnega naboja (Praper, P., 2004). Prisila je pravzaprav dvojna: na eni strani gre za pritisk temeljnih potreb in aktiviranje nam vsiljenih potreb. Posledično je tudi izvor agresivnih impulzov dvojen. Motivacija, ki izhaja iz nam vsiljenih potreb, se zato hrani z energijo agresivnega nagona, ki ni bil nevtraliziran, saj v vsakem primeru izhaja iz (dvojnega vira) frustracije. Neuravnoteženo agresivno energijo spremljajo okrnjeni adaptacijski mehanizmi (Klein, 1998). Zato notranja prisila privede do tega, da se agresivni impulzi in izražanje teh močno povečajo in postajajo vse bolj destruktivni. Kadar gre za skrajno obliko frustracije zaradi vsiljenih potreb, lahko ta pripelje celo do samomora.

napetosti. Ta razlika lahko pripelje do treh procesov: adaptacije (vedenjskega prilagajanja), internalizacije in integracije (prevzemanja vrednot okolja) ali do zavračanja. Če so razlike prevelike in ni možna niti adaptacija, notranja prisila neprestano deluje. Drug vir napetosti je lahko razlika med internaliziranimi vrednotami ter temeljnimi potrebami. Ta razlika je pri posameznem človeku sama zase uničujoča oziroma ga uničuje.

NEZMOŽNOST VPLIVANJA IN NADZOROVANJA

Po eni strani so torej vse pomembne odločitve in njihove posledice preložene na nas same, po drugi strani pa nimamo nadzora nad svojim širšim okoljem in ne moremo vplivati nanj. Posameznik se je resda individualiziral in povlekel iz tradicionalnih družbenih okvirov, vendar to še ni uspešno osvobajanje, saj v veliki meri ostaja odvisen od negotovega trga delovne sile. To vpliva na vse vidike njegovega življenja.

Individualizacija gre, pravi Ulrich Beck (2001), z roko v roki z močno standardizacijo. Ravno tisti mediji, ki povzročajo individualizacijo, povzročajo tudi standardizacijo. Standardizirani so trg, denar, pravo, mobilnost, izobrazba itd. Posameznik pa je vseskozi odvisen od trga (dela), od česar je odvisen tudi njegov osebni položaj. Tako ravno individualizirani obstoj postaja vedno odvisnejši od razmerij in razmer, na katere ima nekdo malo ali nič vpliva. Nastajajo

konfliktni položaji, ki se upirajo vsakemu individualnemu razreševanju. Še najočitneje pride do prekrivanja te vrste pri ženskah, za večino katerih še vedno velja družinski ritem, poleg tega pa še izobraževalni in poklicni ritem, iz česar nastajajo konfliktna situacije in stalno nezdržljive zahteve.

Kako močan je vpliv pričakovanih družbenih spolnih vlog, ilustrirajo rezultati finske raziskave *When It Is Better to Give Than to Receive: Long Term Health Effects of Perceived Reciprocity in Support Exchange* (Vaanaanen idr., 2005). Raziskovali so vpliv vloge dajalca in prejemnika podpore v medosebnih odnosih na zdravstveno stanje

Ženske so sprejele družbeno vlogo dajalca podpore.

(podatki o odsotnosti z dela za devet let). Rezultati so pokazali, da so moški bolj zdravi, ko so v vlogi prejemnika podpore v medsebojnih odnosih, ženske pa v vlogi dajalca podpore. Pisci raziskave so odkrili, da neuskklajenost z družbeno spolno vlogo žensk (dajalca podpore) in moških (prejemnika podpore) slabša zdravstveno stanje zaposlenih.

Zasebna sfera ni več tisto, kar se zdi. Z odvisnostjo od institucij pri individualnih položajih nastaja občutljivost za krize. Institucije namreč delujejo v pravno fiksiranih okvirih »normalnega življenja«, ki mu je dejanskost vedno manj podobna. Hrbtenica normalne biografije je normalno delovno razmerje. Obenem narašča število tistih, ki četudi želijo, ne zmorejo vstopiti v sistem zaposlovanja ali to zmorejo le s trudom.

Primer, ko nezmožnost vpliva posamezniku povzroča frustracije, je prikazovanje nasilja v medijih. Prikazovanje nasilja v medijih sprejemamo kot obliko družbene izkušnje. Mediji ustvarjajo strah in napetost. V želji po pritegovanju občinstva mediji o nasilju poročajo na senzacionalističen, spektakularen način. Gledalci so preplavljeni s prikazi nasilja in trpljenja, na katere pa nimajo vpliva. Po eni strani v njih to povzroča čustveno otopelost, po drugi pa frustracije zaradi nezmožnosti, da bi nanje vršili vpliv. Preobilje nasilnih medijskih podob povzroča »moralno izčrpanost, izčrpanost empatije in političen obup«. ¹³

Družbi, ki izstopa iz industrijskega načina življenja, določenega z družbenimi razredi, družino, vlogami spolov in poklicem, stoji nasproti sistem svetovalnih, upravnih in političnih institucij. Te prevzemajo nekakšno namestniško funkcijo za iztekajočo se industrijsko dobo.¹⁴

V družbi moderne se nimamo na nikogar opreti in nikomur upreti.

Vendar tudi institucije moderne države izgubljajo moč in ljudem ne morejo več zagotavljati varnosti. Politika, ki je včasih odločala o tem, katere stvari morajo biti narejene in kdo jih bo naredil, nima več moči, da bi spodbujala ljudi k delu. Medtem ko vsi dejavniki političnega življenja ostajajo tam, kjer so bili, zvezani s svojimi položaji, se moč in oblast pretakata daleč onkraj njihovega dosega. »Naša izkušnja je podobna izkušnji potnikov na letalu, ki visoko v zraku odkrijejo, da pilota ni v letalu,«¹⁵ piše Zygmunt Bauman. Ljudje ne vedo več, na koga bi se pri svojih težavah obrnili, in ni nikogar, ki bi se mu mogli upreti. Prej je bilo drugače. Delavci so natanko vedeli, kdo je kriv za neprimerne življenjske razmere, in so se lahko uprli.

Peyrefitte je opozoril, da sta bila podjetje in zaposlitev najpomembnejša za vzpostavljanje zaupanja. To, da je bilo v kapitalističnem podjetju tudi polno konfliktov in konfrontacij, nas ne bi smelo zavesti. Ni namreč tekmovalja brez zaupanja. Zaposleni so se bojevali za svoje pravice, ker so zaupali v obliko moči. Danes ljudje ne pričakujejo več, da bodo celo svojo delovno dobo preživeli v enem podjetju. Tudi svoje prihranke raje zaupajo investicijskim skladom ali zavarovalniškim družbam, kot pa da bi računali na pokojnine, ki bi jih morala zagotoviti podjetja, v katerih delajo. Na zaščito in pomoč države ni več moč računati, saj ji moč upada, ker to ustreza globalnim podjetjem.

Kapital je postal premičen, nič več ni

ustaljen na določenem ozemlju, kar mu omogoča izsiljevanje nosilcev politike, ki pa so ustaljeni na nekem ozemlju. Vsaka vlada mora upoštevati grožnjo kapitala, da se bo odselil drugam, da bo umaknil svoje investicije. Vlade kapitala ne morejo prisiliti, da ostaja, lahko pa ga mamijo z ustvarjanjem čim boljših razmer za svobodno podjetnost, kar pomeni, da prilagodijo svoje politično delovanje pravilom svobodnega podjetništva. S propadom zaupanja v podjetja in državne institucije se manjša volja ljudi do političnega udejstvovanja in kolektivne akcije. Čeprav se mnogi soočajo s podobnimi težavami, do njih pristopajo individualizirano in ne skupaj. Delovno življenje je bilo sicer že nekdanj polno negotovosti, vendar današnja negotovost prinaša nekaj izrazito novega. Stvarem, ki grozijo, da bodo uničile naša sredstva delovanja in možnost, da se preživljamo, se ne moremo zoperstavljati združeno, s skupno pretehtanimi, dogovorjenimi in utrjenimi ukrepi. Problemi udarjajo nepričakovano, naključno, brez vidne logike. Današnja negotovost individualizira, ločuje namesto združuje, ideje o skupnih interesih pa so vse bolj meglene. S sodobnimi strahovi, bojznimi in stiskami se soočamo sami, življenjske strategije preživetja so odvisne od posameznikov. Zaposlovanje je postalo kratkoročno in nezanesljivo, pravila napredovanja in odpuščanja ne veljajo več ali se neprestano spreminjajo. Zmanjšuje se obojestransko lojalnost in vzajemnost ter možnost za grajenje dolgoročnih odnosov.

POSLEDICE NEZMOŽNOSTI VPLIVANJA IN NADZOROVANJA

Danes torej izgublamo občutek nadzora nad svojim življenjem, kar lahko štejemo za enega izmed družbenih dejavnikov, ki vplivajo na obolevanje za izgorelostjo. Med boleznijo se ta občutek vedno bolj krepi. Izgorelost

zato lahko pripelje celo do bilančnega samomora. Sproži ga občutek ujetosti, objektivne nemoči in izgube nadzora nad svojim življenjem, ne pa izguba volje do življenja. Imamo namreč temeljne psihološke potrebe: potrebo po zmožnosti, potrebo po tem, da razumemo svet, in potrebo po socialnih interakcijah. Če pogledamo vprašanje zmožnosti in družbeno okolje, ugotovimo, da smo zmožni na svoji ravni, od tam dalje pa ne, saj živimo v družbenem okolju, ki ima svoje zakonitosti. Nimamo vpliva denimo na to, kakšna bodo zakonska določila, nimamo direktnega vpliva na vrednostni sistem. V svojem mikro okolju se sicer lahko uveljavimo in družbeno-ekonomski položaj nam daje večjo vplivnost, vendar je povsod neka meja. Na širše okolje, ki nam določa način življenja in vrednote, torej nimamo vpliva. Centri moči so nejasni, mreže vplivanja in vzvodov oblasti zapletene, kar nam otežuje, če ne že onemogoča, da bi dejavno spreminjali širše družbeno okolje.

MANIPULACIJA S STRAHOM

K temu, da se ljudje v sodobnem življenju počutijo negotove, da izgubljajo nadzor nad svojim življenjem in jih je strah, pa ne pripomorejo le spreminjajoče se socialno-ekonomske razmere in njihovi vplivi na življenje posameznika. Poleg sprememb, ki jih posamezniki doživljajo ali opažajo, je Frank Furedi¹⁶ pokazal, da ljudje danes vse pogosteje in vse množičneje podlegajo strahovom, ki niso utemeljeni na njihovih osebni izkušnjah. Ti strahovi so potencialni, nanašajo pa se na osebno zdravje, okolje, tehnologijo, nove proizvode, nevarnost terorizma, naravnih nesreč itd.

Razvoj tehnologije je omogočil, da ljudje o potencialnih nevarnostih vedo veliko več. Slišimo o njih, beremo o njih. Grožnje naj bi prežale vsepovsod, vendar se vedenje o tem, v kakšni meri smo zares ogroženi,

izmika presoji, ostaja prepuščeno domnevam, zunanjim manipulacijam. Poznavanje tveganja torej s pomočjo sodobne tehnologije narašča. Opozarjanje, prikazovanje in razkrivanje sodobnih nevarnosti in tveganj je močan dejavnik gospodarskega razcveta. To je posebej očitno pri razvoju ustreznih gospodarskih panog; enako tudi pri naraščajočih javnih izdatkih za varstvo okolja, boj proti civilizacijskim boleznim itd. Industrijski sistem ima korist od nezdravih razmer, ki jih proizvaja. S proizvodnjo tveganja, kakor razlaga Beck, se potrebe dokončno iztrgajo iz svojih preostalih naravnih sidrišč. Trženje tveganja je neskončno. S spreminjajočimi se opredelitvami raznih oblik tveganja je mogoče ustvariti povsem nove potrebe in trge.¹⁷

V občutku ogroženosti je torej gospodarstvo našlo novo tržno nišo, našli pa so jo tudi politiki in njim podložni mediji. Kakor razlaga magister Goran Klemenčič, je strah danes eden največjih mobilizacijskih dejavnikov v zahodnih družbah: »Dosti tega strahu je iracionalnega. Kar pa ne spremeni dejstva, da so v tem strahu najprej mediji, nato pa tudi politika – zavedno ali nezavedno – našli tržno nišo za mobilizacijo javnega mnenja in volilnega telesa, ki se je že pred časom prenehalo odzivati na velike ideje in izčrpane leve in desne ideologije.«¹⁸

Glavni namen poudarjanja novodobne ogroženosti in nevarnosti je psihološki. S tem se ustvarja ozračje strahu in negotovosti, ki vpliva na večjo podredljivost ljudi. »Manipulacija s strahom je sredstvo družbenega nadzora, ki se uporablja na raznih nivojih družbenega življenja v različnih družbeno

Občutek nemoči in nadzora nad lastnim življenjem lahko pripelje do bilančnega samomora.

Opozarjanje na nevarnosti in vzbujanje strahu v ljudeh je močan dejavnik gospodarskega razvoja.

zgodovinskih kontekstih.«¹⁹ Strah v ljudeh ustvari trajen občutek tesnobe, jih ohromi in jim oteži samostojno razmišljanje in upiranje krivicam sistema.

ZA ZAKLJUČEK O POSLEDICAH VSAKDANJEGA NASILJA DRUŽBENEGA SISTEMA

Življenje med množico tekmujočih vrednot, norm in življenjskih slogov, brez trdnega jamstva, da delamo prav, brez nekdanjih

Življenje v množici tekmujočih vrednot ima svojo ceno.

institucij, ki so nam ponujale varnost, z mediji, ki pretirano prikazujejo nevarnost, je tvegano in ima visoko psihološko ceno. Zaradi procesa individualizacije se družbeni problemi, ki jih na

podoben način doživljajo mnogi, sprevržejo v individualne probleme, oziroma se družbeni problemi »neposredno sprevržejo v psihične dispozicije: v osebno nezadostnost, občutenje krivde, strahove, konflikte in nevrose. Nastane – precej paradoksalno – nova povezanost med posameznikom in družbo, povezanost med krizo in boleznijo, pri čemer se družbene krize kažejo kot indi-

Zdi se, da izgorevanje in izgorelost tako v svojih vzrokih kot tudi v svojih simptomih odlikavata duh časa, v katerem živimo. Najbolj želene in družbeno sprejete osebne lastnosti so istočasno tudi posameznikov »program za samouničenje«. Skozi socializacijske procese kot osnovno merilo za vrednotenje samega sebe in svojega družbenega položaja vgrajujemo tisto, kar nekdo producira. S tem je vgrajena notranja prisila, ki jo zunanji nadzor le vzdržuje. Zaradi individualizacije smo osamljeni, na podporo drugega – tekmeča in družbenega okolja – ne moremo računati.

vidualne in jih tedaj ne zaznamo več ali pa le zelo posredno zaznamo njihov družbeni značaj.«²⁰ Tako se s problemi soočamo sami, jih jemljemo kot osebne neuspeh in jih tako težje ali pa sploh ne rešujemo. V svojih stiskah se počutimo osamljeni, pa čeprav gre za družbeno problematiko.

Svet se spreminja hitreje, kot ga večina od nas utegne dohajati in se miselno ter fizično prilagajati novim vrednotam, življenjskim slogom. Dobro se znajde le peščica vodilnih ljudi, ki tudi postavljajo in zapovedujejo prioritete. Nekdanji varnosti se ne moremo miselno odpovedati kar čez noč, zlasti ne brez vsaj megleno vidnih obrisov alternativ, ki naj bi nam povrnilo občutek nadzora nad življenjem.

Vrednost (ali ceno) tistega, kar nekdo producira, postavlja okolje (trg, vključno s trgov delovne sile). S produciranjem povečuje kapital drugega, tistega, ki ga je programiral, ki mu v zameno daje sredstva za preživetje in najpomembnejše – priznanje skozi njegov družbeni položaj in občutek družbene moči (čeprav ta v resnici pripada le lastnikom kapitala). Tega pa je možno obdržati samo z novimi in novimi produkti. Zaslug ni več, so samo novi dosežki.

Na izčrpavanje svoje produkcijske energije (menjalne vrednosti) se nekdo, ki izgoreva, torej odzove tako, da poveča storilnost, da postane zasvojen z delom. Občutek ujetosti, čeprav na videz iracionalen, saj vendar živimo v družbi, ki nam daje možnost številnih izbir, je povsem utemeljen. Priznan sem, torej obstajam, samo če produciram, zadovoljujem potrebe drugega.

Izgorelost v svoji končni obliki (adrenalna izgorelost) posamezniku za dolgo časa ali trajno odvzame njegovo produkcijsko zmogljivost, njegovo menjalno vrednost. Pojmujemo jo lahko kot zadnji obrambni mehanizem nagona po preživetju, saj bi notranja prisila (podprta z družbenim priznanjem) lahko privedla do dokončnega

izčrpanja energetskih rezerv – torej do smrti, samouničenja. Za smrt zaradi prevelike delovne izčrpanosti in samomor zaradi izgo-relosti pa so na Japonskem celo oblikovali novi besedi: *karoši* in *karojisatsu*.

Zdravljenje in odpravljanje posledic izgorelosti je spet usmerjeno v obnavljanje produkcijskih zmožnosti ter s tem navideznega nadzora nad življenjem. Zato velika večina terapevtskih programov (KVT) jemlje za izhodišče, da ima človek, ki izgoreva, neustrezne strategije za spoprijemanje s stresom na delovnem mestu. Ljudi usmerjajo v to, da je stres nekaj, kar prihaja od zunaj, le znati se je treba boriti z njim, pa bomo lahko spet dobro delali.

Alternativa je invalidska upokojitev – torej izguba družbenega statusa in vpliva, ki si ga nekdo zagotavlja s tem, da producira. Temu sledi tudi zmanjšanje sredstev za preživetje. Če parafraziramo psihoanalitike, je v širšem kontekstu prenesena vloga (neoprijemljivega) falusa (moči) v sistem družbene moči (statusa), zato je možna le abstraktna potrditev, ki jo daje (neoprijemljiv) center moči. Avtoriteto očeta je prevzela avtoriteta (spet neoprijemljive) institucije družbenega sistema. Ta je odvezel očetu moč s tem, da mu je odvezel možnost potrjevanja (in kaznovanja). Očetovo priznanje je nevredno, če ga ne potrdi družbeni sistem – preko ugleda, statusa in družbene moči.

Kastracija je popolna. Moč je posamezniku (ne glede na spol) odvzeta, prav tako izvor moči. Abstraktna avtoriteta (kapital – falus) pa daje potrditve samo tistemu, ki ga reproducira, povečuje falus. Posamezniku preostaneta samo dve možni vlogi (spet ne glede na spol) – *doing* (subjekt, ki povečuje falus, a ga ne more dobiti, dobi lahko samo nadomestno zadovoljitev – priznanje in tako s pomočjo projektne identifikacije dobi občutek moči) ter regresivni *being* (subjekt, ki se odpove svoji identiteti s simbiotičnim zlivanjem z nosilcem *doinga*), ki preko pro-

jektne identifikacije s subjektom, tistim, ki (re)producira (in se sam projektno identificira s falusom) spet dobi nadomestne zadovoljitve (in s tem nadomestek moči).

Edini falus (moč in s tem moč nadzora) je torej kapital. Absurd je, da ta ne daje objektivne moči niti svojemu lastniku, saj je postal sistem reprodukcije kapitala tako kompleksen, da lastnik za njegovo vzdrževanje in reprodukcijo potrebuje druge (upravljalce kapitala).

Kapital-falus-moč-nadzor je torej postal avtonomen. Posamezniku preostane le navidezna vloga moči, ki mu jo ta (falus) dodeljuje, ter neskončno prikrivanje in odpiranje občutka nemoči. Kolektivno nezavedno je vse večje in vse bolj agresivizirano. Zato je tudi individualizacija kot imperativ – odcep od kolektivnega nezavednega, ki edino lahko ogrozi avtonomni falus.

Ker avtonomni kapital lastnika (nadzornika) več ne potrebuje, vgrajuje v tiste, ki bi to po svojih lastnostih lahko postali, »program za samouničenje« – predispozicijo za izgorevanje.

Morda se sliši kot *Krasni novi svet*, morda pa ta svet že živimo. Vanj smo vstopili neosveščeni in »programirani«, da ga reproduciramo. Tukaj pa imajo ključno vlogo izobraževanje in izobraževalci, da osvestijo in usposablajo ljudi za prepoznavanje in spreminjanje teh mehanizmov.

VIRI IN LITERATURA

- Arendt, H. (1985). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
 Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba/*cf.
 Batson, C. D. (1998). *Altruism and prosocial beha-*

Zaslug ni več, štejejo samo novi dosežki.

Kapital je postal avtonomen, niti lastniki kapitala nimajo več nadzora nad njim.

- vior. V Gilbert, Fiske & Lindzey (ur.), *The handbook of social psychology*, 2, str. 282–316. New York: McGraw-Hill.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misere du monde*. Pariz: Seuil.
- Debord, G. (1999). *Komentarji k družbi spektakla*. Ljubljana: Študentska založba.
- Dupuy, F. (2005). *La fatigue des élites. Le capitalisme et ses cadres*. Pariz: Le Seuil.
- Freudenberger, J., Richelson, H. G. (1980). *Burnout: How to Beat the High Cost of Success*. New York: Pergamon.
- Furedi, F. (2005). *Culture of fear: Risk-Taking and the Morality of Low Expectations*. London, New York: Continuum.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hallsten, L., Josephson, M., Torgén, M. (2005). Performance-based self-esteem. A driving force in burnout proces and its assessment. *Arbete och Halsa*, 4, str. 117–139.
- Hobsbawm, E. (1998). *The nation and globalization*. Constellations, marec.
- Hughes, N. (1992). *Death without Weeping: The violence of everyday life in Brazil*. Berkeley: University of California Press.
- Jurančič Šribar, L. (2006). Vsakdanje nasilje družbenega sistema in njegove posledice za posameznika. *Seminarska naloga*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo.
- Klein, M. (1998): *Zavist in hvaležnost*. V *Zavist in hvaležnost*. Ljubljana: Studia Humanitatis, str. 477–554.
- Kleinman, A., Veena, D., Lock, M. (1997). Introduction. V Kleinman, Das, Lock (ur.), *Social Suffering*. California: University of California Press.
- Kleinman, A. (1997). *The Violences of Everyday Life: The Multiple Forms and Dynamics of Social Violence*. V Das, Kleinman, Ramphele, Reynold (ur.), str. 232.
- Kleinman, A., Kleinman, J. (1997). *The Appeal of Experience; The dismay of Images: Cultural Appropriations of Suffering in Our Times*. V Kleinman, Das, Lock (ur.), str. 9.
- Kleinman, A. (2000). *The Violences of Everyday Life*. V Veena, Kleinman, Ramphele, Reynolds (ur.), *Violence and Subjectivity*. Berkeley: University of California Press, str. 226–241.
- Klemenčič, G. (2006). *Koliko varnosti za koliko svobode? Delo, Sobotna priloga*, 25. marec.
- Maslach, C. (1998). *A multidimensional theory of burnout*. V Cooper (ur.), *Theories of Organisational Stress*. Oxford: University Press, str. 68–85.
- Peyrefitte, A. (1998). *La Societe de confiance: Es-sai sur les origines du developpment*. Pariz: Odile Jacob.
- Polany, K. (2001). *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. Boston: Beacon Press (1944, 2001).
- Povrzanović Frykman, M. (2006). *Zaboravljena večina, sjećanja civila na rat u Hrvatskoj 1991–92*. Zagreb: Biblioteka Nova etnografija, Institut za etnologiju i folkloristiku. V tisku.
- Praper, P. (1999). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
- Praper, P. (2004). *Od agresivnosti do iniciativnosti*. V Praper, Korenjak (ur.), *Agresivnost*. Zbornik prispevkov. 8. Bregantovi dnevi. Ljubljana: Združenje psihoterapevtov Slovenije, str. 39–57.
- Reich, R. (1991). *The Work of Nations*. New York: Vintage Books.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W. W. Norton & Co.
- Siegrist, J. (2002). *Effort-reward Imbalance at Work and Health*. V Perrewe, Ganster, (ur.), *Research in Occupational Stress and Well Being, 2: Historical and Current Perspectives on Stress and Health*. New York: JAI Elsevier, str. 261–291.
- Vaanaanen, A., Buunk, B., Kivimaki, M., Pentti, J., Vahtera, J. (2005). *When It is Better to Give Than to Receive: Long Term Health Effects of Perceived Reciprocity in Support of Exchange*. *Journal of Personality and Social Psychology*, let. 89, 2, str. 176–193.
- Winnicott, D. W. (1980). *Dijete, obitelj i vanjski svijet*. Zagreb: Naprijed.
- Wolf, R. E. (2002). *National Liberation*. V Vincent (ur.), *The Anthropology of Politics: A Reader in Ethnography, Theory and Critique*. Blackwell Publishers.
- Worsley, P. (1964). *The Third World*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- ¹ Schepher-Hughes, N. (1992). *Death without Weeping: The violence of everyday life in Brazil*. Berkeley: University of California Press, nav. po Kleinman, A. (2000). *The Violences of Everyday Life*. V Das, Kleinman, Ramphele in Reynolds (ur.), *Violence and Subjectivity*. Berkeley: University of California Press, str. 226–241.
- ² Kleinman, n. d., str. 227, 228.
- ³ Kleinman, n. d., str. 230.
- ⁴ Kleinman, n. d., str. 226.
- ⁵ Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W. W. Norton & Co., str. 44, nav. po Bauman, n. d., str. 29.
- ⁶ Beck (2001). *Družba tveganja: na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina, str. 203.
- ⁷ Bauman, n. d., str. 154.
- ⁸ Wolf, E. R. (2002). *National Liberation*. V Vincent (ur.), *The Anthropology of Politics: A Reader in Ethnography, Theory and Critique*. Velika Britanija: Blackwell Publish-

ers, str. 121.

⁹ Bauman, n. d., str. 160–164.

¹⁰ Bauman, n. d., str. 187.

¹¹ Bauman, n. d., str. 171.

¹² Giddens (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Velika Britanija: Folite Press, str. 37.

¹³ Kleinman, A., Kleinman, J., *The Appeal of Experience: The dismay of Images: Cultural Appropriations of Suffering in Our Times*. V Kleinman, Das, Lock (ur.), n. d., str. 9.

¹⁴ Beck, n. d., str. 196.

¹⁵ Bauman, n. d., str. 169.

¹⁶ Furedi, F. (2005). *Culture of Fear: Risk-Taking and the Morality of Low Expectations*. Continuum, London, New York, nav. po Povrzanović Frykman, Zaboravljena večina, sjećanja civila na rat u Hrvatskoj 1991–92. Biblioteka Nova etnografija, Institut za etnologiju i folkloristiku, Zagreb, v tisku (2006).

¹⁷ Beck, n. d., str. 67, 68.

¹⁸ Klemenčič, G. (2006). *Koliko varnosti za koliko svobode? Delo, Sobotna priloga*, 25. marec, str. 8–10.

¹⁹ Povrzanović Frykman, n. d.

²⁰ Beck, n. d., str. 145.



ZA BOLJŠO PRAKSO



Dr. Daniela
Brečko
Planet GV

RAZVOJ KARIERE V UČEČI SE ORGANIZACIJI

POVZETEK

Učna sposobnost zaposlenih in s tem celotne organizacije postaja zdaleč najpomembnejši dejavnik uspešnosti, prav tako pa tudi najpomembnejši dejavnik pri načrtovanju in razvijanju kariere. Zapisali smo že, da se v družbi znanja koncept delovne kariere umika pojmu izobraževalne poti. Posameznik bo uspešen in motiviran za delo le, dokler se bo pri delu tudi učil in osebno razvijal. Potrebe po znanju so torej izjemno velike. Vsi vemo, da za opravljanje dela že zdavnaj ne zadošča več zgolj znanje, ki ga posamezniki prinesejo iz šol. Prav tako vsi vemo, da je znanje vselej predstavljalo moč. Malo manj se zavedamo, da se znanje spremeni v moč organizacije šele takrat, ko ga v organizaciji delimo. Delimo pa ga seveda takrat, ko ga znamo prenašati na druge.

Ključne besede: razvoj kariere, učeča se organizacija, izobraževanje

Učečo se organizacijo je Garvin (1993) opredelil takole: »Učeča se organizacija je usposobljena v ustvarjanju, akumuliranju in prenašanju znanja ter usposobljena za spremembe vedenja na podlagi novo pridobljenega znanja.«

V organizacijskem okolju lahko ugotovimo najmanj pet razlogov, ki govorijo o nujnosti učeče se organizacije.

Konkurenčna ostrina – le organizacija, usmerjena v nenehno učenje, lahko vzdrži vse ostrejšo konkurenco v smislu hitrih in nepredvidljivih sprememb na področju trga, tehnologij in tudi demografskih ter političnih sprememb na vseh ravneh – od lokalnih, nacionalnih do globalnih. Tradicionalno učenje ne more več ujeti koraka z naštetimi spremembami. Prav zato se pojavlja potreba po nenehnem učenju, in to v vseh delih organizacije.

Progresivno samospreninjanje – pridobitve učeče se organizacije naredijo organizacijo in zaposlene manj dovzetne za uničevalne in

destruktivne vplive iz okolja, ki so posledica sprememb. Tehnologije in sestavo kapitala veliko lažje spremenimo. Vedno znova pa se zatakne pri zaposlenih, podvrženih tudi fizikalno-biološkim in psihosocialnim zakonitostim, ki ne dopuščajo prehitrega spreminjanja, sicer se aktivirajo obrambni mehanizmi. Učeča se organizacija si prizadeva za nenehno razvijanje sposobnosti za samotransformacijo oziroma nenehno spreminjanje, ki postaja tako rekoč stalnica življenja v organizaciji in nadomešča karierno pot z izobraževalno ali učno potjo.

Prilagodljivi in razmišljajoči zaposleni – nenehno učenje gotovo pomaga organizaciji, da ustvari zaposlene, ki so prilagodljivi in razmišljajo ob tem, kar delajo. To dvoje je nujno potrebno, da bi zaposleni popolnoma izrabili svoje ustvarjalne zmožnosti. V učenje usmerjeni zaposleni skupaj z organizacijo, usmerjeno v učenje, postajajo praktično delavci znanja (knowledge workers), ki bodo za vselej nadomestili proiz-

OD	PROTI (DO)
zaprtega sistema	odprtim sistemom v smislu vključevanja zunanjega okolja
avtokratskega menedžmenta	horizontalnim stilom vodenja
mehanicističnega modela zaposlenih, tj. pričakovanja, da bodo poskrbeli za natančno določene naloge,	poudarjanja in spodbujanja samovodenja, avtonomije, prevzemanja odgovornosti in iniciativnosti
pasivnih treningov, pri katerih sta bolj poudarjena merjenje učnih rezultatov in procedura,	aktivnemu samoučenju in spodbujanju pozitivne učne klime
strogo določenega sistema napredovanja glede na potrebe dela	fleksibilnim oblikam načrtovanja kariere glede na nove učne cilje
razumevanja koncepta kariere kot poklicne poti	novi opredelitvi kariere kot izobraževalne in življenjske poti

Tabela 1: Premik od tradicionalne k učeči se organizaciji

vodne delavce iz 80-ih let.

»Zdravljenje« izobraževanja – veliko je posrednih in neposrednih dokazov iz virov in poročil, na primer raziskava OECD, da je formalni izobraževalni sistem v skorajda vseh evropskih državah zatajil pri doseganju osnovne funkcionalne pismenosti in temeljnih kognitivnih sposobnosti (Poročilo OECD, 2000), zato so organizacije same prisiljene namenjati več pozornosti razvoju zahtevanih spretnosti zaposlenih.

Timsko delo – da bi dosegli resnično najboljše rezultate in visoko raven kakovosti ter uporabljali napredne tehnologije, je treba povečati stopnjo timskega dela in zniževati število individualnih nalog. Timsko delo je tako rekoč postalo nova paradigma, ki ji ne moremo več ubežati. V skladu s tem pa narašča tudi potreba po skupinskem učenju in izmenjavi izkušenj.

FLEKSIBILNE OBLIKE DELOVANJA UČEČE SE ORGANIZACIJE

Novo organizacijsko paradigmo učeče se organizacije lahko opazujemo kot dinamično pomikanje od tradicionalnih do vse

fleksibilnejših oblik delovanja organizacije.

Učeča se organizacija dosega prednosti na petih področjih:

1. sistematičnem reševanju problemov
2. preizkušanju novih pristopov
3. učenju na podlagi izkušenj
4. učenju iz primerov drugih
5. hitrem in učinkovitem prenašanju znanja v vse dele organizacije.

Za novo organizacijsko strukturo je značilen integriran, toda fleksibilen sistem. To pomeni, da je organizacija decentralizirana, spodbuja avtonomno delo skupin, dodeljuje večjo odgovornost posameznikom, na drugi strani pa razvija močan integriran sistem veljavnih organizacijskih vrednot in strategij, ki jo vsi sprejemajo. Učeča se organizacija ustvarja učinkovito in močno organizacijsko kulturo, ki drži organizacijo skupaj. Kot taka je odprta do zunanjega okolja, trga, politike, socialnih in finančnih vprašanj ter goji horizontalno politiko ravnanja z ljudmi pri delu, ki zajema predvsem zaupanje v svoje zaposlene, odgovornost in iniciativnost.

Učeča se organizacija spodbuja avtonomno delo skupin.

Nobena učeča se organizacija seveda ni bila ustvarjena čez noč. Pred tem je treba previdno, toda skrbno »kultivirati« vrednote in procese vodenja, ki zelo počasi pokažejo rezultate. Prvi korak pa je gotovo priprava takšnega delovnega okolja, kjer se bodo vsi radi učili. To bo seveda možno šele, ko bodo zaposleni vedeli, kaj lahko z novo pridobljeno močjo – znanjem naredijo.

V takšnem okolju je treba najti tudi čas za refleksijo (razmišljanje ob delu) in analizo. To pomeni, da moramo imeti na voljo **dovolj časa, da razmišljamo o strateških načrtih**, resničnih potrebah kupcev, izumljamo nove izdelke ...

Usmerjenost organizacije h kratkoročnim dobičkom ne pušča dovolj časa za izobraževanje.

Učenje je oteženo, če so zaposleni stalno na lovu za uresničevanjem finančnega načrta. Učili se bodo šele takrat, ko bo vodilni menedžment eksplicitno »zamrznil« čas, namenjen sistematičnemu izobraževanju (Brečko, 2006). Menedžment

se mora zavedati, da bo ta čas dvojno povrnjen, če bodo le zaposleni znali znanje pametno uporabiti. Pri tem je zlasti pomemben razvoj učnih sposobnosti, recimo reševanje problemov, vrednotenje eksperimentov, usposobljenost za akumuliranje idej (brainstorming) ...

Drugi korak pa je **odstraniti čim več ovir in spodbujati živahno izmenjavo**

izkušenj. Pozornost moramo osredotočiti na pretok informacij. Skrivanje informacij izolira določene posameznike ali celo skupine in če prenesemo vse več odgovornosti na zaposlene, jim moramo

v skladu s tem prenesti tudi informacije, ki jih potrebujejo za odločanje. V informacijah je moč in moč v učeči se organizaciji mora biti horizontalno razporejena. V praksi bi to pomenilo več konferenc, sestankov, skupnih

srečanj, projektnega dela z visoko stopnjo medorganizacijskih povezav ali povezav organizacije z zunanjim okoljem, kupci, partnerji, dobavitelji ... Vse to ne pospešuje le pretoka informacij, temveč tudi svež pretok idej.

UČENJE NA DELOVNEM MESTU ZAHTEVA SPREMEMBO VLOG MENEDŽERJEV IN ZAPOSLENIH

Kaj se zgodi, ko pride do spremembe na delovnem mestu? Spremembe so pogosto povsem fizične in zelo očitne, saj gre za spremembe pri oblikovanju in izvajanju del. Kakorkoli že, resnična funkcija izobraževanja ob spremembah je podpreti ljudi, da se te spremembe pokažejo tudi v njihovih vrednotah, pričakovanjih in navsezadnje v novem pristopu k delu. To pa je tudi glavno poslanstvo in naloga izobraževanja ter usposabljanja v učeči se organizaciji. Izvajanje te naloge lahko pospešijo le menedžerji sami, ki bi jih lahko v tej vlogi imenovali tudi pionirji učeče se organizacije.

Vsakdo v učeči se organizaciji se mora učiti, od vodilnega menedžerja do operativnega delavca na najnižji ravni. Vzводи za spremembe morajo priti od zgoraj. To pomeni, da morajo vodilni in vodstveni delavci promovirati kulturo učenja in jo »potiskati« navzdol do slehernega zaposlenega. Menedžerji morajo ozavestiti spremembe pri identiteti delavcev znanja. Ne gre več za vodenje po načelu »naredi, kar ti je bilo naročeno«, temveč bolj zato, da jim pokažemo najboljše možne načine izvajanja nalog in svetujemo, kako lahko prispevajo k svojemu poklicnemu in osebnostnemu razvoju. Klasična funkcija menedžerja se torej vse bolj seli na področje trenerja, svetovalca in mentorja zaposlenim. To pa predvsem pomeni, da morajo biti sami menedžerji zelo fleksibilni in dovezetni za spremembe

Menedžerji v učeči organizaciji so promotorji kulture učenja.

Menedžer kot izobraževalec

Pri preoblikovanju delovne organizacije pogosto priskoči na pomoč zunanja izobraževalna institucija. Toda tudi izobraževalna organizacija potrebuje napotke, če je še tako enkratno v poznavanju procesov reinženiringa. Že takoj na začetku bi se potemtakem morali vključiti v izobraževalni proces tudi menedžerji in drugi vodstveni delavci, ki so pobudniki procesa in ga bodo v nadaljevanju tudi usmerjali. Proces reinženiringa je obsojen na propad, če vodja sam ne daje zgleda. Prav zato morajo menedžerji pridobiti osnovne spretnosti posredovanja znanja in se oborožiti tudi s spretnostmi dobrega svetovanja. Če namreč menedžer ni sposoben upravljati procesa sprememb kot izobraževalec, svetovalec in zgled, potem tudi resničnih sprememb ne moremo pričakovati.

ter sposobni prevzeti nove vloge trenerja, mentorja in svetovalca.

Organizacija učnih aktivnosti v organizaciji zajema paleta nalog v povezavi z izobraževanjem oziroma usposabljanjem, pri čemer so pomembne zlasti funkcije profesionalcev na področju izobraževanja odraslih. Vodstveni delavci, še posebej tisti na srednji ravni, vse bolj postajajo odgovorni za ustvarjanje novih idej, moderatorji skupinskih diskusij, motivatorji timov ter posameznikov na eni strani ter vodniki, svetovalci, izobraževalci in informatorji podrejenih na drugi strani.

NOVI MODELI IZOBRAŽEVANJA

Tradicionalne metode izobraževanja niso več dovolj. Organizacija se namreč dnevno spreminja, zato je treba uporabljati tudi modele, ki so bolj pisani na kožo organizacije in resnično zajemajo neposredne potrebe. Za razvoj učeče se organizacije je najbolje, da izobraževanje poteka na samem delovnem mestu, kadar gre za znanje, ki ga potrebujemo za izvajanje določenih nalog. Kadar gre za vsebine, pri katerih je pomembna medosebna interakcija, je smiselno vpeljati izobraževanje v skupinah (notranjih ali zunanjih). In tudi iz tega izhaja nova vloga menedžerjev in vodstvenih delavcev. Znanje morajo namreč nenehno dopolnjevati z novimi in primernejšimi učnimi pristopi ter

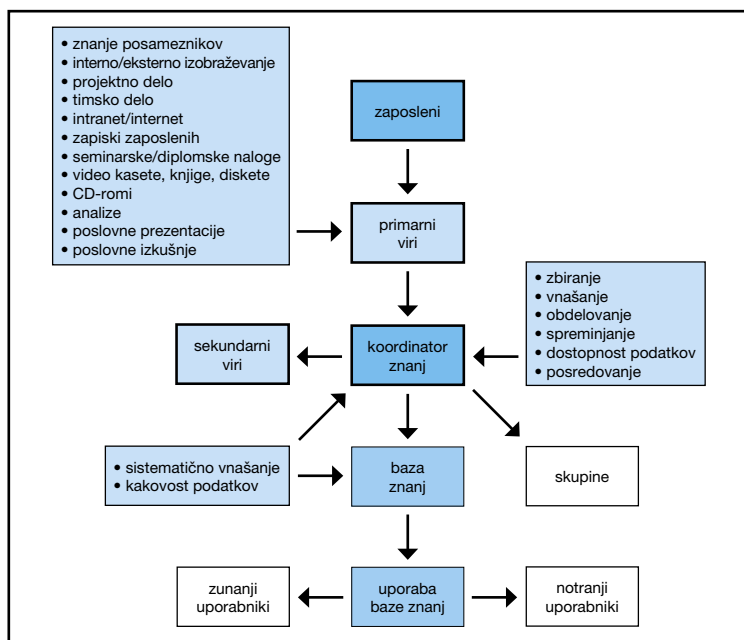
metodami. Prav tako kot se od timov v učeči organizaciji pričakuje, da bodo samostojno reševali notranje probleme, tako mora biti učeča se organizacija sposobna pospešiti procese lastnega učenja in razvoja.

Da bi takšno stanje lahko dosegli, je treba najprej jasno opredeliti potrebe po izobraževanju in usposabljanju ter jih tudi sistematično urediti in dokumentirati, da bi imeli zaposleni dostop do informacij glede izobraževanja, ki jih bodo nato uporabili za lastni poklicni in osebni razvoj. Tudi pri ugotavljanju izobraževalnih potreb imajo menedžerji pomembno vlogo, saj morajo biti sposobni prepoznati in ovrednotiti znanje zaposlenih.

ZAJEMANJE (TIHEGA) ZNANJA

Zaposleni imajo vselej več znanja, kot ga v organizaciji izrabijo, bodisi da določenega znanja organizacija ni znala prepoznati bodisi da ga posamezniki ne želijo deliti z drugimi. Ponavadi gre za znanje, pridobljeno po neformalnih poteh in nikjer zapisano, razen v glavah zaposlenih. Izraba tako imenovanega prikritega, implicitnega ali tihega znanja je postala nov izziv učeče se organizacije, ki želi vedeti, kakšno znanje imajo v organizaciji in kdo od zaposlenih ga ima.

Na sliki 1 je prikazan celovit model upravljanja znanja, ki so ga razvili v Zavarovalnici



Slika 1 : Model upravljanja (tihega) znanja v zavarovalnici Triglav, OE Murska Sobota

Triglav, OE Murska Sobota (Vild, 2003). Nekatere organizacije imajo sistem upravljanja (tihega) znanja že visoko tehnološko ter informacijsko podprt ter omogočajo zaposlenim postavitev osebne internetne strani, kjer je zapisano vse njihovo znanje. Sistem omogoča tudi iskanje znanja po različnih iskalnih parametrih. Na voljo je lahko le zaposlenim v organizaciji ali pa je dostopen tudi dobaviteljem oziroma drugim poslovnim partnerjem. To pomeni, da se učeča se organizacija širi tudi na druge vrste poslovne javnosti in da tako nastaja učeča se skupnost.

OBLIKE INTEGRACIJE DELA IN UČENJA NA DELOVNEM MESTU

Dolgo časa je veljalo, da je poklicni trening sestavljen iz seminarjev in tečajev, ki so se odvijali izven delovnega mesta. Delovno mesto je bilo torej v ozadju kot mesto učnega procesa. Vprašanje, ki se pri takšni tradicionalni praksi pojavlja samo po sebi,

je: Kako se potemtakem pridobljeno znanje in sposobnosti lahko uporabijo v praksi oziroma se vsebine seminarja prilagodijo potrebam konkretnega delovnega mesta? Transfer tako pridobljenega znanja je namreč preskromen za današnje potrebe po hitrem in učinkovitem pridobivanju znanja, ki je nemudoma uporabljeno v praksi.

Umetna delitev delovnega okolja od procesov učenja je v preteklih letih doživela veliko kritike in vse več pozornosti se je namenjala temeljnemu in nadaljnjemu izobraževanju na delovnem mestu. »Pravo« poklicno izobraževanje, ki je, kot smo to že ugotovili, tako izjemno pomembno za organizacijo, mora potekati v okviru osebnih in organizacijskih razvojnih projektov. Zato v ospredje prihajajo interni izobraževalni programi, za katere sicer lahko najamemo zunanjo izobraževalno institucijo, ki pa mora pri pripravi programa tesno sodelovati z matično organizacijo. Učeče se organizacije pogosto uporabljajo tudi druge, še učinkovitejše možnosti, da recimo izobraževanje in usposabljanje prevzamejo notranji trenerji.

Slabost, ki se kaže pri tem, je nezadostna pedagoško-andragoška usposobljenost tovrstnih trenerjev in izobraževalcev, ki se da odpraviti z načrtnim usposabljanjem kasnejših trenerjev. Prednosti učenja na delovnem mestu so več kot očitne: tesna povezava teorije s prakso, takojšnja uporaba znanja na delovnem mestu, preverjanje znanja na konkretnih nalogah in hitro odpravljanje napak. Pri učenju na delovnem mestu gre za obliko akcijskega učenja, pri čemer lahko naučeno sproti in nemudoma uporabimo v praksi. Vsekakor ne kaže zanemariti tudi zunanjih izobraževalnih institucij, ki so v časovni prednosti pri razvoju izobraževalnih programov, praviloma prej zaznajo nove izobraževalne potrebe in so velikokrat uspešnejše pri ugotavljanju izobraževalnih potreb kot organizacije

Že pred leti je postalo jasno, da formalni izobraževalni sistemi ne morejo več zadostiti potrebam poklicnega dela, v obdobju nenehnih sprememb pa bi bila takšna misel sploh iluzorna. Formalni izobraževalni sistemi so preveč togi, da bi se lahko pravočasno odzivali na potrebe prakse. Spremembe so prehitre, da bi jim bili kos. Poklici nastajajo in izginejo v vse krajšem časovnem obdobju. Omenili smo že, da je poklic letalskega inženirja v ZDA nastal in izginil v 15 letih. Nekateri poklici so podvrženi še hitrejšemu spreminjanju in vprašanje je, koliko je potemtakem sploh rentabilna naložba v razvoj formalnega izobraževalnega programa za pet generacij ali še manj. Po drugi strani pa je opaziti tudi vse hitrejšo menjavo ne le delovnih mest, temveč poklicev sploh. V Evropi naj bi sedanji tridesetletniki vsaj štirikrat v svoji aktivni zaposlitveni dobi menjali poklic. Kje bodo pridobili za to potrebno znanje? Odgovor je v večji izobraževalni aktivnosti gospodarske sfere, ki mora s tem prevzeti še aktivnejšo vlogo in odgovornost za izobraževanje ter usposobljenost svoje delovne sile.

same, predvsem zaradi profesionalnejše in razvitejše metodologije. Po drugi strani pa v organizacijo prinašajo tudi izkušnje drugih organizacij in to ni zanemarljivo.

Učeča se organizacija je pred dvojno nalogo pri izobraževanju zaposlenih: zadostiti mora tistim izobraževalnim potrebam, ki bodo omogočale opraviti trenutno delo s trenutnimi sposobnostmi, obenem pa mora pripravljati zaposlene, da bodo kos tudi prihodnjim nalogam, in jim razviti sposobnosti, ki bodo potrebne jutri. To je cilj učeče se organizacije, ki se lahko uresniči le s tesnim partnerstvom med formalnim izobraževalnim sistemom, sistemom poklicnega izobraževanja in notranjim internim organizacijskim sistemom ter navsezadnje tudi sindikati, če so zaposleni vključeni vanj.

VLOGE IN ODGOVORNOSTI PRI RAZVIJANJU IZOBRAŽEVALNE POTI V UČEČI SE ORGANIZACIJI

Hitre spremembe v tehnologiji in potreba po nenehnem izboljševanju kakovosti izdelkov in storitev sili organizacije k drugačni organizaciji dela. To pa nujno vključuje tudi potrebo po spremembi menedžerske filozofije. Tradicionalni menedžment, ki je temeljil na taylorističnem konceptu, je lahko

zadovoljil potrebe množične proizvodnje. V takšnem okolju je bilo delovno mesto organizirano vzdolž rigidnih, hierarhičnih in funkcionalnih linij. Sedaj pa delo zahteva večjo udeležbo zaposlenih pri oblikovanju delovnih mest. Menedžment se mora zavedati, da je visoka raven delovne učinkovitosti lahko le rezultat čim bolj izrabljenih sposobnosti in kompetenc zaposlenih, ki bodo vso svojo ustvarjalnost pokazali le takrat, ko bodo sami vpleteni v razvoj delovnega mesta in nalog, torej takrat, ko bodo sooblikovalci lastne kariere oziroma izobraževalne poti. O tem je bilo že veliko napisanega, še več izgovorjenega, a večina od tega je ostala le na ravni retoričnega diskurza, resnični premiki pa so zelo počasni. Toda razvoj gre nujno v tej smeri. Organizacije prihodnosti so organizacije, v katerih ne bo ne gospodarjev ne podrejenih, je vizionarsko zapisal sloviti guru menedžmenta Peter Drucker (Drucker, 2001).

Z drugimi besedami, v organizacijah, v katerih se odgovornost in pristojnosti selijo navzdol, sta klasična vloga menedžerja in s tem njegova moč seveda ogroženi. To pa še zdaleč ne pomeni, da v prihodnosti

V učeči se organizaciji mora vsakdo prevzeti odgovornost za lastno učenje.

menedžerji ne bodo potrebni, da bo torej poklic in funkcija menedžerja izginila. Nikakor ne. Še vedno bo potreben nekdo, ki bo usmerjal zaposlene, ki bo bdel nad njihovim poklicnim in osebnostnim razvojem, ki jim bo svetoval in jih vodil skozi delovni proces kot mentor. Tako kot se spreminja vsebina mnogih poklicev, se spreminjata tudi vloga in poklic menedžerja. Za razvoj učeče se organizacije bo treba sprejeti in izvajati to, za marsikoga popolnoma novo menedžersko filozofijo.

V Evropi naj bi sedanji tridesetletniki vsaj štirikrat v svoji aktivni zaposlitveni dobi menjali poklic.



Koncept učeče se organizacije bo torej lahko popolnoma zaživel le takrat, ko bo vsak prevzel odgovornost za učenje in osebni razvoj. To pomeni, da se skrb za karierni razvoj seli na področje posameznika, ki pri ustvarjanju lastne kariere ne sme biti več odvisen zgolj od nadrejenih in organizacije.

Ena izmed najopaznejših značilnosti pri razvijanju kariere v učeči se organizaciji je prav vključenost posameznikov in celo skupin v ta proces. V nadaljevanju si bomo ogledali vloge in odgovornosti različnih akterjev pri razvijanju kariere oziroma izobraževalne poti v učeči se organizaciji. Pri opisu vlog in odgovornosti smo izhajali iz prikaza vlog in odgovornosti v razvojni organizacijski kulturi pri vodenju kariere, ki jo je prva prikazala Simonsenova na način, da je opisala odgovornost posameznih vlog, načine za izpolnjevanje odgovornosti ter pričakovan rezultat (Simonsen, 1997, str. 115).

VLOGA MENEDŽMENTA

Menedžerji so bili še do pred nedavnim nagrajevani za svoje tehnično in strokovno znanje, danes pa je njihovo nagrajevanje zelo odvisno od sposobnosti razvijanja zaposlenih. Slednje je njihova operativna vloga. Podrejenim morajo nenehno sporočati cilje organizacije in jih usmerjati k njihovem doseganju. Pri tem opozarjajo na nove učne potrebe posameznikov, jih usmerjajo in poskrbijo za odpravo primanjkljajev, iščejo in ustvarjajo učne priložnosti, ki bodo obogatile tim. Na kratko bi lahko vlogo menedžmenta pri razvoju karier zaposlenih strnili v tri temeljne aktivnosti.

1. Menedžerji morajo postati svetovalci zaposlenim. To pomeni, da ustvarjajo takšne odnose z zaposlenimi, ki temeljijo na zaupanju in manj na nadzoru, spodbujajo prevzemanje tveganja, vodijo razgovore o potrebah in željah zaposlenih v zvezi z delom in prihodnjimi nalogami ter

AKTERJI VLOG	ODGOVORNOST	SREDSTVO	PRİČAKOVANI REZULTAT
Menedžerji	Zagotovitev podpore in priložnosti za nenehen razvoj	Stalne povratne informacije o sedanjem in prihodnjem delu, izobraževalnih potrebah ter ustvarjanju novih in novih priložnosti za doseganje kariernih ciljev	Motivirani zaposleni, ki prevzemajo lastno odgovornost za osebni in poklicni razvoj na delovnem mestu
Zaposleni	Prevzemanje osebne odgovornosti za vodenje kariere in osebnega razvoja	Samoocenjevanje, objektivna izbira kariernih ciljev, načrtovanje aktivnosti ter implementacija	Zadovoljstvo ob doseganju kariernih ciljev
Vodilni menedžment	Podpora vsem procesom	Jasne, nedvoumne in nenehne informacije o poslanstvu, viziji in ciljih organizacije ter v povezavi z njimi sporočanje informacij o novih potrebah ter priložnostih	Motiviranost in usposobljenost zaposlenih ter pripravljenost na sedanje in prihodnje organizacijske cilje ter potrebe
Mentorji	Zagotovitev realne ocene, informacije o organizacijski perspektivi, nenehno spodbujanje in bdenje nad izobraževalnim procesom	Vodenje odnosov z novinci in vodenje diskusije o pričakovanih in ciljih organizacije ter posameznikov	Prenos organizacijskega znanja in organizacijske kulture na posameznike
Vloga oddelka za razvoj kadrov	Pospeševanje in uvajanje sprememb – načrtovanje, organiziranje in nadzor sprememb	Vodenje zaposlenih k osebnemu in organizacijskemu razvoju, svetovanje in usposabljanje linijskih vodij ter mentorjev za pomoč pri razvijanju kariere zaposlenih	Zagotovitev uspešnega poteka procesa razvoja kariere v organizaciji

AKTERJI VLOG	ODGOVORNOST	SREDSTVO	PRIČAKOVANI REZULTAT
Svetovalci za razvoj karier	Zagotovitev vodenja, kontinuitete in organizacijske perspektive v razvojnem procesu	Zagotavljanje povratnih informacij o načrtovanih ter implementiranih aktivnostih razvoja in zagotavljanje zunanje komunikacijske vezi z organizacijo	Realna ocena posameznikovih zmožnosti, objektivna izbira kariernih ciljev ter prispevek k organizaciji v smislu racionalizacije razvojnega procesa z minimalnimi napakami
Upravno osebje	Iskanje in zagotavljanje informacij in virov ter upravno-administrativna pomoč pri pospeševanju razvoja	Redno informiranje in organiziranje različnih izobraževalnih srečanj, treningov, storitev ocenjevalnih centrov, dajanje organizacijskih informacij, upravljanje sistema nagrajevanja ...	Selekcionirane informacije, ki se nanašajo na karierni razvoj

Tabela 2 : Vloge in odgovornosti v učeči se organizaciji pri vodenju kariere

- pomagajo reševati probleme, ki izhajajo iz delovnih nalog.
2. Menedžerji morajo kot budni opazovalci nenehno dajati zaposlenim povratne in zanesljive informacije o njihovem vodenju, njihovi uspešnosti in njihovem napredovanju ... Rezultat tega je realen pogled zaposlenega na lastne zmožnosti in položaj v organizaciji. Sodelujejo s kadrovskimi oddelki pri načrtovanju in razvijanju karier zaposlenih v smislu ugotavljanja izobraževalnih potreb, vodenja izobraževalnih procesov, nadzora nad izpolnjevanjem učnih pogodb.
 3. Menedžerji morajo ozavestiti dejstvo, da je razvoj zaposlenih nujnost in ne le modna muha, ter verjeti v to, da bodo lahko uspešni le takrat, ko bodo uspešni njihovi zaposleni. V praksi je često opa-

ziti nasprotno interese med menedžerji in zaposlenimi ter bitko moči, pri čemer se menedžerjem zdi, da jih zaposleni in njihovo vse večje znanje ogrožajo, zato se trudijo čim manj vlagati v njihov razvoj ter vodijo aktivnosti le za povečevanje lastnih zmožnosti. Za mnoge menedžerje je aktivno podpiranje razvoja zaposlenih nova naloga in nova vloga, ki se je morajo šele naučiti. Zaradi premajhne motiviranosti vodij za vodenje in razvijanje kariere zaposlenih oziroma zaradi premajhne izkušenosti ter usposobljenosti se organizacije odločajo tudi za pomoč zunanjih svetovalcev, ki lahko to premostijo, vendar celotne vloge menedžerja kot svetovalca in inštruktorja nikakor ne morejo nadomestiti.

ZAPOSLENI

Ugotovili smo že, da se odgovornost za razvoj kariere vse bolj pomika pod okrilje posameznika. Zaposleni nosi polno odgovornost za lastno kariero in jo mora aktivno voditi ter opustiti mentaliteto »odvisnosti« od organizacije. Mentaliteta »odvisnosti« od organizacije vodi do tega, da za svoj neuspeh, svojo napačno karierno izbiro in sploh za vse, kar se dogaja negativnega na delovnem mestu, krivimo vodilne oz. druge zaposlene v organizaciji.

Morda je posameznik nekoč res lahko prežrl svoj razvoj in zgolj delal, kar mu je bilo naročeno. Danes pa je pogoj za razvoj organizacij kritična masa zaposlenih, ki sprejemajo popolno odgovornost za svoj razvoj in so pripravljeni na nove aktivnosti. Če smo prej dejali, da so zaposleni v učeči se organizaciji vse bolj vključeni v oblikovanje svojega delovnega mesta, potem je več kot jasno, da morajo sami poskrbeti tudi za novo znanje in spretnosti, ki jih bodo pri tem potrebovali. Od njih se pričakuje aktivno iskanje znanja, sodelovanje pri oblikovanju izobraževalnih programov, prevzeti morajo tudi odgovornost za prenašanje pridobljenega znanja in njegovo uporabo v praksi.

Paradigma novih konceptov načrtovanja kariere prisega na neodvisnost od organizacij in povečevanje konkurenčnosti na trgu delovne sile. To pa lahko dosežemo le s pridobivanjem vedno novega znanja, spretnosti, sposobnosti, veščin ...

VODILNI MENEDŽMENT

Prednostna naloga vodilnega menedžmenta je oblikovanje vizije razvoja kadrov v organizaciji. To je mogoče le, če vodilni menedžment verjame, da je razvoj kadrov pogoj za organizacijski razvoj. Razvoj kadrov bi moral biti tesno povezan s strateškimi cilji organizacije in pogoj njene konkurenčnosti. Kadrovski menedžerji v organizacijah, kjer vodilni menedžment posveča potrebno pozornost razvoju kadrov, so vpeti v strateške procese načrtovanja organizacije in tudi člani uprav, kjer imajo tudi svoj vpliv. Vodilni menedžment lahko svojo vlogo različno opravlja: z zgledom, da ob vsaki priložnosti s svojim vedenjem podkrepi vizijo razvoja kadrov. Osebni zgled je gotovo njegovo najmočnejše orožje v rokah. Poleg tega lahko uporabi tudi druga orodja, kot so:

- izvršilni nalogi in navodila,
- interno komuniciranje – objava obvestila na oglasni deski ali intranetu,
- neposredna (direktna) komunikacija,
- budno spremljanje uresničevanja procesa razvoja kariere.

Vsekakor bo vodilni menedžment svojo

Zaposleni v učeči se organizaciji razvijajo kariero na način samozaposlitve.

Ali vodilni menedžment verjame, da je razvoj ljudi in razvoj organizacije soodvisen proces?

Odgovornost zaposlenih pri razvijanju kariere v učeči se organizaciji je tudi stalno samocenjevanje, ki omogoča jasnejši pregled njihovih delovnih vrednot, pravilno izbiro ali nove opredelitve kariernih ciljev. Zaposleni morajo ustvarjati in razvijati svojo kariero na način samozaposlitve. To pomeni, da niso več odvisni od organizacije, ker se nepretrgoma učijo in razvijajo delo. Tako so lahko tudi veliko bolj motivirani, saj spremljajo in opazujejo lasten napredek in razvoj. Odvisnost od organizacije namreč generira krivdo, čezmerno uslužnost, pasivnost ali celo sovraštvo ob neizpoljenih kariernih ciljih in pogled v preteklost namesto v prihodnost.

vlogo bolje opravil, če bo uporabil več orodij hkrati. Pri tem je treba še posebej poudariti, da ima odgovorno vlogo tudi pri razvoju kariere svojih neposredno podrejenih, na katere sicer prelega odgovornost za implementacijo kariernega razvoja zaposlenih. Hkrati pa je odgovoren tudi za lastni karierni razvoj, pri čemer mu lahko na pomoč priskoči kadrovski menedžer, ki mu lahko pomaga pri samooceni, mu torej svetuje.

MENTORJI

Mentorstvo je pri razvoju delovne kariere zelo pomembno, še zlasti pri začetni karieri. Mentor uvaja novozaposlenega v delo, organizacijsko kulturo, strokovno znanje ... Raziskave v Veliki Britaniji kažejo na tem področju dokaj žalostno sliko in sicer, da je le ena oseba izmed petih deležna mentorstva, ko se prvič zaposli. Zaposleni pa nasprotno temu sistem mentorstva zelo cenijo in ga postavljajo na 7. mesto na lestvici pomembnih dejavnikov, zaradi katerih so izbrali določeno organizacijo oziroma bi v njej ostali (prav tam).

Mentorstvo je torej proces, ki omogoča novincu spoznati delovno okolje, naloge in odnose, ki vladajo v njem, prav tako pa mu

pomaga bolje spoznati sebe, lastne sposobnosti, vrline, prepričanja, vrednote, skratka lastno osebnost. Ponavadi je namenjeno le popolnim novincem, torej tistim, ki prvič vstopajo v svet dela.

Toda primerno in potrebno je tudi pri vseh kariernih premikih, bodisi ko oseba zamenja poklic ali delovno mesto v isti organizaciji bodisi da se v kasnejših letih oziroma v obdobju srednje ali pozne kariere odloči za karierni premik. Tudi v zvezi s tem prehodom ima mentorstvo skorajda

popolnoma enake naloge in pomen kot pri razvoju začetne kariere.

Mentorstvo lahko poteka v formalni ali neformalni obliki. Pri formalni obliki organizacijska pravila natančno določajo, da novinec dobi mentorja, ki ima jasno določene naloge:

- uvaja zaposlenega v strokovne naloge, pri čemer mu pokaže, ne le kaj, temveč predvsem, kako se dela (sem sodi tudi spoznavanje organizacijskega sistema – »know-how«);
- novincu omogoča dostop do ekspertnega znanja;
- uvaja posameznika v pravila organizacijske kulture, protokol organizacije in skriti kurikulum, ki ga je moč zaslediti prav v vsaki organizaciji;
- pomaga usmerjati in načrtovati razvojne aktivnosti, ki so mnogo širše od dela, ki ga novinec trenutno opravlja;
- pomaga novincu reševati delovnopravna vprašanja;
- pripravlja novinca na strokovni ali pripravniški izpit;
- skrbi za »prepoznavnost« novincev v organizaciji, tako da aktivira svoj socialni kapital in jih priporoči svoji mreži poznanstev v okviru organizacije, s čimer jim pomaga do polnopravnega članstva.

Simonsenova (1997, str. 160) poleg tega navaja še druge odgovornosti mentorjev pri razvoju kariere, ki se nanašajo predvsem na razmerje med mentorjem ter novincem:

- ustvarjanje ugodne klime;
- izbira realnih pričakovanj in ciljev, na podlagi katerih se pripravi akcijski načrt mentorstva;
- aktivno poslušanje in odprtost za ideje novinca;
- ohranjanje dobrih medsebojnih odnosov;
- spodbujanje profesionalnega vedenja in pomoč novincu, da preseže negativne

Mentorstvo se v učenci se organizaciji uporablja za vse kariernne premike.

težnje, stališča ter neprimerno vedenje;

- razkrivanje težav in morebitnih ovir pri začetnem kariernem razvoju ter iskanje načina za njihovo premagovanje;
- pomoč v kritičnih situacijah;
- sprožitev procesa samozavedanja pri novincu in graditev njegove sposobnosti samoopazovanja;
- delitev kritičnega znanja z novincem – takšnega znanja, ki ga ni moč dobiti izven organizacije, oziroma ga imajo tudi v organizaciji le redki posamezniki;
- opogumljanje novince, da raziskuje lastne možnosti za karierni razvoj v organizaciji.

Mentorstvo je torej posebno razmerje med mentorjem in novincem, ki temelji na zaupanju in spoštovanju med dvema posameznikoma, povezanimi z namenom, da bi se dosegali skupni in dogovorjeni cilji, ki temeljijo na razvoju in učenju. Nanaša se na naložbo v času in zahteva od obeh vpletenih energijo ter sodelovanje.

Vlogo mentorja v organizaciji najpogosteje prevzamejo menedžerji ali izkušeni strokovnjaki. Mentor je za svoje delo tudi nagrajen, njegovo delo pa vodi in koordinira oddelek za razvoj kadrov oziroma kadrovska služba v organizaciji.

Mentorstvo lahko poteka tudi v neformalni obliki, toda v tem primeru zahteva spontano pobudo zaposlenega in mentorja. V takšnih primerih prevzame vlogo mentorja vodja ali pa tisti, ki mu je novinec »dodeljen« oziroma sedi v njegovi pisarni.

Organizacije, ki želijo razviti sodoben sistem načrtovanja in razvoja kadrov, mentorstvo spodbujajo oziroma uvajajo formalne oblike mentorstva kot »strukturo in serijo postopkov, s katerim dosežemo uresničitev učinkovitega mentorskega postopka z vodenjem skozi želeno obnašanje vključenih« (Coleman, 1997).

ODDELKI ZA RAZVOJ KADROV

Sistematično načrtovanje kariere in pomoč, ki jo pri tem zagotavljajo oddelki za razvoj kadrov, so pravzaprav temeljno delo teh oddelkov, na katerih kadrovski strokovnjaki ustvarjajo svoj ugled in dodajajo organizaciji novo vrednost. Njihova osnovna naloga v organizaciji je, da na podlagi učinkovitega sistema za razvoj kadrov zagotavljajo organizaciji potrebne razvojne vire in oblikujejo mehanizem, ki bo ohranjal karierni razvoj živ in dinamičen. V tej luči, torej pri uvajanju sistema razvoja kadrov, lahko naštejemo nekaj temeljnih odgovornosti oddelkov za razvoj kadrov:

- izbira učinkovitih načinov selekcije novo zaposlenih;
- sistem kompetenc in organizacijskih vlog v organizaciji, ki jasno določa, katere kompetence (torej znanje, sposobnosti, vrednote in prepričanja) so potrebne za določeno organizacijsko vlogo oziroma delovno mesto;
- določanje vertikalnih in horizontalnih možnosti za karierne premike;
- oblikovanje sistema nagrajevanja, ki bo v skladu z vertikalnimi in horizontalnimi shemami napredovanja;
- oblikovanje sistema izobraževanja in usposabljanja ter spremljanja učinkov ter rezultatov izobraževanja;
- uvajanje sistema za identifikacijo in razvoj posebnih darov v organizaciji (upravljanje talentov);
- zagotavljanje podpore posamezniku pri kariernem razvoju v organizaciji;
- usklajevanje organizacijskih virov in zbiranje ter vodenje podatkov o zaposlenih s stališča potreb organizacije;

Kadrovski menedžer je v učechi se organizaciji agent sprememb.

- usklajevanje in organiziranje informacij ter uvajanje internega komuniciranja, ki omogoča zaposlenim, da so seznanjeni z dogajanjem v organizaciji in z vsemi informacijami, ki utegnejo biti pomembne za razvoj in načrtovanje kariere;
- oblikovanje sistema svetovanja vodjem, ki so neposredno odgovorni za razvoj kariere zaposlenih, na primer strokovna pomoč pri oblikovanju sistema komuniciranja, ki omogoča nenehno povratno informacijo (redni letni razgovori vodje z zaposlenimi);
- določanje strateške vloge kadrovske funkcije, katere strategija mora biti povezana s strategijo razvoja organizacije in mora prevzeti vlogo strateškega svetovalca upravi organizacije za nadaljnji razvoj in konkurenčnost;
- skrb za nenehen razvoj stroke in uvajanje novih rešitev na področju razvoja karier.

Kadrovski menedžer je v tej luči pravi agent sprememb v organizaciji, ki mora poskrbeti tudi za njihovo uspešno uvajanje.

SVETOVALCI ZA RAZVOJ KARIERE

V odgovorno delo načrtovanja in razvoja kariere zaposlenih organizacije k sodelovanju velikokrat pritegnejo tudi zunanje svetovalce, strokovnjake na posameznih področjih, ki organizaciji in posameznikom pomagajo uresničiti ali izpeljati posebej zahtevne korake pri razvoju kariere in uresničevanju kariernih ciljev. Manjše organizacije lahko zunanjemu svetovalcu v celoti zaupajo skrb za razvoj kariere in s tem tudi vlogo oddelka za razvoj kadrov.

Najučinkovitejše rešitve so tiste, pri katerih svetovalec prevzame le del skrbi za razvoj kariere zaposlenih in ne odvzame vodjem

njihove naloge, ki jo morajo pri tem nujno odigrati sami. Vodja je namreč vselej odgovoren za razvoj kariere zaposlenih in nikakor ne more v celoti preložiti tega bremena na ramena zunanjih svetovalcev, ki pridejo v podjetje le občasno in niso vsak dan v stiku z zaposlenimi. Največkrat prevzamejo zunanji svetovalci vlogo trenerja, torej vodijo posamezne delavnice o razvoju in vodenju kariere zaposlenih, prav tako pa se velikokrat znajdejo v vlogi ocenjevalca razvojnih virov organizaciji. Tovrstne aktivnosti je vsekakor bolje prepustiti zunanjim svetovalcem. Velikokrat je zunanji svetovalec tudi v vlogi pospeševalca sprememb, ki vnaša v organizacijo nove poglede, nove usmeritve ter evalvira delo kadrovske službe.

UPRAVNO OSEBJE

Upravno osebje zbira informacije in zagotavlja nujno potrebne vire za delovanje sistema razvoja kadrov v organizaciji. To so lahko posamezni referenti v oddelku kadrovske službe, v manjši organizaciji pa so lahko to tudi tajnice, poslovne sekretarke ali poslovne asistentke. Vloga upravnega osebja pri razvoju in načrtovanju kariere v učeči se organizaciji pa je predvsem v tem, da:

- iščejo nove vire, ki utegnejo podpreti sistem razvoja kariere (recimo pridobivanje različnih ponudb za izobraževanje, svetovanje, treninge);
- so pri oskrbovanju z viri lojalni in etični do organizacije;
- skrbno vodijo evidence razvoja kadrov;
- varujejo poslovne skrivnosti.

Kot smo videli, ima veliko ljudi pomembno vlogo pri vzdrževanju optimalnega sistema razvoja kadrov in kariere v organizaciji. Vsi lahko po svoje podprejo sistem, še vedno pa to ne pomeni, da lahko posameznik prenese odgovornost za razvoj svoje kariere na dru-

ge. Gre za vzajemno pomoč pri odkrivanju učnih priložnosti, ki pa jih mora navsezadnje vedno »zgrabiti« posameznik.

UČEČA SE ORGANIZACIJA – ZGOLJ RETORIČNI DISKURZ?

O učeči se organizaciji se v zadnjem času vse več govori in glede na pogostost pojavljanja tematike v javnosti bi lahko dejali, da gre resnično za novo poslovno paradigmo, ki na novo opredeljuje tudi sistem razvoja kariere v organizacijah. Na retorični ravni se s paradigmo učeče se organizacije načeloma tudi vsi strinjamo. Toda v praksi se stvari zataknejo in bo že držalo, da se o stvareh največ govori in piše takrat, ko tega dejansko v praksi ni, vendar bi si to želeli. In kje so ovire? Na makroekonomski ravni, v nacionalnih vrednotah ali morebiti v osebni filozofiji menedžmenta? Kariernega razvoja si ni več moč predstavljati brez znanja. Za to pa je treba znanje tudi deliti. Znanje je moč in če delimo znanje, delimo tudi moč, in vprašanje je, ali jo resnično želimo deliti in zakaj. Še vedno je namreč v mnogih organizacijah opaziti konzervativno prakso načrtovanja kariere, ki ne upošteva pomena znanja, prav tako pa imajo konzervativen, da ne rečem nevaren odnos do znanja, ki ga gledajo kot strošek in ne kot naložbo. Da je tako, gotovo priča ustaljena praksa organizacij, ki varčevalne ukrepe začnejo (in končajo) pri zmanjšanju sredstev za izobraževanje in usposabljanje.

Še posebno pozornost kaže nameniti premalo izrabljenemu »tihemu znanju« v organizacijah, torej znanju, ki ga posamezniki imajo, ne da bi organizacije za to vedele, in ki bi ga lahko prenašali tudi na druge. Nekaterne organizacije se že lotevajo popisa tako imenovanega tihega znanja. To so prvi sistematični poskusi, da bi tiho znanje napravili vidno. Toda ljudi ne moremo

prepričati, od njih ne moremo zahtevati in jim zapovedati, naj tiho znanje delijo z drugimi, lahko le ustvarimo takšno okolje, v katerem bodo zaposleni pripravljeni in ponosni na svoje tiho znanje in ga bodo tudi radi delili z drugimi. Ustvarjanje spodbudnega okolja za prenašanje znanja in izkušenj pa je naslednji izziv pri oblikovanju učečih se organizacij, s katerim se bomo morali spopasti, če želimo od retoričnega diskurza preiti k praksi. Tretji izziv pa je gotovo ta, da organizacije in posamezniki sprejmejo realnost nove kariere, pri čemer se kariera razume kot izobraževalna in razvojna pot ter ne več kot (zgolj) niz vertikalnih stopničk proti vrhu.

Na koncu se lahko vprašamo le še, zakaj smo pravzaprav prisiljeni sprejeti paradigmo učeče se organizacije, četudi si tega morda ne bi želeli. Odgovor je dokaj preprost. Zato, ker v zelo konkurenčnem tržnem okolju lahko le znanje in moč vseh zaposlenih ustvarita izdelek oziroma storitev, ki bosta omogočala organizaciji preživetje tudi jutri in bosta ohranjala delo. In to realnost že živimo. Proizvodne delavce so nadomestili delavci znanja, ki se želijo razvijati, imeti občutek osebnega napredovanja in bodo z organizacijami sklepali raznovrstne pogodbe. Ena izmed njih je gotovo tudi psihološka in učna pogodba, ki postaja vse pomembnejši in nepogrešljiv instrument razvoja kariere v učeči se organizaciji.

NAMESTO ZAKLJUČKA

V prispevku je predstavljena paradigma učeče se organizacije, v kateri »proizvodne« delavce nadomeščajo delavci znanja. Ugotovili smo razloge za uvajanje učeče se organizacije. To je organizacija, ki je sposobna ustvarjati, akumulirati in prenašati znanje na vse zaposlene. V njej se koncept razumevanja delovne kariere na novo opredeli kot izobraževalna pot. V tej luči se v

Koncept kariere v učehi se organizaciji nadomešča koncept izobraževalne poti.

učehi se organizaciji nujno spreminja vloga menedžerjev in zaposlenih, prav tako pa tudi oblike učenja in dela. Vsakdo mora prevzeti odgovornost za razvoj kariere, pri čemer smo podrobno opisali in izpostavili vloge ter odgovornosti vodilnega menedžmenta, linijskih vodij, zaposlenih, mentorjev, oddelkov za razvoj kadrov, sveltovalec za razvoj kariere in upravnega osebja. Koncept mentorstva se vrača in pridobiva osrednjo vlogo pri vseh kariernih premikih, ne le pri začetnem usposabljanju posameznikov, ki pridejo v organizacijo.

Ugotavljali smo tudi razloge, ki zavirajo uvažanje učeh se organizacije, in poudarili nujnost presežanja konzervativnih paradigem o načrtovanju in razvoju kariere. Znanje je moč, kot takšno pa je predmet mnogih sporov, konkurenčnih bojov in medosebnih konfliktov. Deliti znanje z drugimi pomeni deliti moč. V učehi se organizaciji si morajo torej zaposleni želeli deliti moč, to pa zahteva visoko stopnjo osebnega razvoja vseh zaposlenih, zlasti pa vodilnega menedžmenta, ki je vselej najmočnejši zgled.

LITERATURA

- Allinger, G. M., Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, str. 331–340.
- Brečko, D. (1998). *Kako se odrasli spreminjamo*. Radovljica: Didakta.
- Brečko, D. (2006). *Načrtovanje kariere*. Ljubljana: Planet GV.
- Cascio, W. F. (1987). *Costing Human Resources: The Financial Impact of Behavior in Organizations*. Boston MA: Kent.
- Coleman, M. (1997). *Managing Induction and Mentoring*. V Bush, Middlewood (ur.), *Managing People in Education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., str. 155–168.
- Drucker, F. P. (1985). *Innovations and Entrepreneur-*

- ship: Practice and Principles*. New York: Harper & Row.
- Drucker, F. P. (2001). *Managerski izzivi v 21. stoletju*. Ljubljana: GV Založba.
- Garvin, D. A. (1993). *Building a Learning Organisation*. Harvard Business Review, julij/avgust.
- Holton, E. F. (1998). *Performance Domains: Bounding the Theory and Practice*. Advances in Developing Human Resources. Washington D. C.: ISPI Press.
- Human Resource Development and Training Strategies: the Experience and Results of the Eurotacet Programme* (1995). Luxembourg: European Commission.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McLagan, P. A. (1989). *Models for HRD Practice*. Training and Development, 9, str. 49–59.
- Simonsen, P. (1997). *Promoting a Development Culture in Your Organization. Using Career Development as a Change Agent*. Palo Alto California: Davied-Black Publishing.
- Swanson, R. A. (1995). *Human Resources Development: Performance in Key*. Human Resources Development Quarterly, 2, str. 207–213.
- Swanson, R. A., Holton, E. F. (1997). *Human Resources Development Handbook: Linking Research and Practice*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Vild, V. (2003). *Upravljanje znanja v Zavarovalnici Triglav*, OE Murska Sobota. Interno gradivo.

ZNANJE KOT STRATEŠKI ELEMENT KONKURENČNE PREDNOSTI

Dr. Boris Dular
Krka d. d.

Primer KRKE

POVZETEK

Poslovna uspešnost je najtesneje poveza z znanjem. Krka, tovarna zdravil, d. d., Novo mesto, je od začetka delovanja svojo razvojno in raziskovalno ter tržno uspešnost povezala z znanjem kot strateško usmeritvijo in konkurenčno prednostjo. V sodelovanju z znanstvenimi in raziskovalnimi ustanovami je z načrtnim izobraževanjem in usposabljanjem zagotovila kritično maso znanja, ki ji zagotavlja poslovno uspešnost na globalnem trgu.

Ključne besede: globalizacija, znanje, izobraževanje, razvoj kadrov

Spremembe v procesu globalizacije so kompleksne in neposredno zadevajo organizacije in države ter se posredno ali neposredno dotikajo tudi vsakega posameznika. S krepitvijo globalnega poslovanja, mednarodne konkurenčnosti, krepitvijo multinacionalk in tujih vlaganj so najbolj izrazite in deležne največje pozornosti mednarodne ekonomske spremembe. Te so mogoče prav zaradi ljudi, ki so sodelovali in oblikovali te procese. Globalizacija torej temelji na učinkovitem upravljanju človeških virov, kar se je v zadnjih letih še posebej poudarjalo, saj je nesporno sprejeto, da je mogoče upravljanje človeških virov dejansko uveljaviti kot konkurenčno prednost

podjetja (Zupan, 1996).

Vse bolj smo v svetu priča izjemno hitrim spremembam na trgu, ki so plod tehnično-tehnološkega razvoja, še posebej na področju informatike in telekomunikacij. To je izjemno okrepilo ne samo dinamiko poslovanja ter mednarodno konkurenčnost, temveč tudi potrebo po ljudeh, ki bodo ne le sledili, temveč te procese tudi pospešeno oblikovali. Spremembe so postale tako hitre, da je postavljanje ciljev postalo negotovo, potrebovali bi več novih idej in domiselnosti, tako pri postavljanju ciljev kot pri njihovi realizaciji. Šolski sistem je zasnovan na znanju, ki so ga v organizacijah potrebovali nekoč, zato je v sedanjem času, ko delamo timsko, ko de-

Organizacija postaja bolj sploščena, kar pomeni, da se odgovornost za rezultate razširja po vsej organizaciji. Pri takšnih spremembah se morajo organizacije zavedati, da je mogoče nove razmere delovanja učinkovito premagovati le z namenjanjem večje pozornosti zaposlenim, naložbam vanje, njihovem razvoju in sproščanju ustvarjalnih zmožnosti. Zaradi vseh teh sprememb lahko pričakujemo veliko vsebinskih premikov prav v izobraževanju.

Pri delu potrebujemo prihodnje izkušnje, šola pa nas uči preteklih.

lovno mesto ni stabilno in se učimo dela za stabilno delovno mesto, čutiti izredno raz-

hajanje med tistim, kar nas je naučila šola, in tistim, kar potrebujemo v praksi. V resnici šola daje pretekle izkušnje, pri delu pa potrebujemo prihodnje ... Z izobraževanjem bo treba doseči spremembo vedenja, ki bo temeljilo na znanju, in ne znanja (Lipičnik, 1998, str. 37–38).

Globalizacijski tokovi so izrazito posegli na trg delovne sile in še posebej na odnos in pristop k celovitemu razumevanju kadrovskih tokov v svetu. Te spremembe močno posegajo v temelj upravljanja človeških virov. Če se je samozadostnost kazala v preteklosti tudi na kadrovskega področju in je bilo sodelovanje v mednarodnih ekonomskih odnosih privilegij posameznikov tako v zahodnih kot v vzhodnih ekonomijah, pa je mednarodna konkurenčnost nastopila tudi na tem segmentu upravljanja kadrov. Tako kot ne moremo trditi, da je globalizacija že v celoti uveljavljena, tudi ne moremo trditi, da se je to že zgodilo na področju kadrovskih virov (Brewster idr., 2000). Ta proces je spodbudil k dvigu kakovosti kadrov organizacije, ki se zavedajo nujnosti usposobljenosti za komuniciranje v svetovnih jezikih ter ob-

Posameznik naj bi se v svoji delovni karieri vsaj štirikrat preusposobil.

vladovanja menedžerskih in predvsem vodstvenih znanj za delo z ljudmi. Spremembe v organizaciji in poslovanju podjetij kažejo na bistveno spremenjene odnose v podjetjih in med podjetji ter zato na velik pomen, ki ga imajo menedžerji in tudi drugi strokovnjaki ter sodelavci, da kot tim uspevajo dosežati zastavljene poslovne cilje. Proces iskanja ključnih strokovnjakov in menedžerjev bo prav zaradi globalizacije na področju organizacijskih povezav v multinacionalke ter siceršnjega mednarodnega

povezovanja manjših ali majhnih podjetij vse pomembnejši.

Spremembe na področju upravljanja človeških virov pa ne zadevajo samo ključnih strokovnih in menedžerskih kadrov, temveč to terja permanentno učenje praktično vseh zaposlenih. Predvsem podjetja, ki se zavedajo nujnosti sledenja tehnološkim spremembam, to zagotavljajo tudi z nujnimi dokvalifikacijami, prekvalifikacijami svojih delavcev ter s pridobivanjem znanja v drugih oblikah, ki omogočajo konkurenčnost v poslovanju na globalnem trgu. V nasprotnem primeru bi morale podjetje prej kot v desetletju zamenjati celotno strukturo zaposlenih. Posameznik bi moral biti pripravljen na (pre)usposabljanje vsaj trikrat do štirikrat v svoji delovni karieri (Merkač in Možina, 1998, str. 475). Vendar pa je ob tem potrebno ugotoviti, da »učee se organizacije« ne pričakujejo več, da bi morale vsa znanja posredovati šole, temveč za prenos organizacijsko specifičnih znanj na svoje zaposlene poskrbijo same. Učenje postaja vse pomembnejši del dela (Svetlik, 1998, str. 8).

Proces globalizacije je močno dinamiziral upravljanje človeških virov ter ga umestil kot enega osnovnih strateških dejavnikov svetovne poslovne uspešnosti. Bolj ko se podjetja tega zavedajo, bolj so lahko uspešna in učinkovita pri doseganju svojih poslovnih ciljev.

ZNANJE JE TEMELJ KAKOVOSTI ČLOVEŠKIH VIROV

Uspešnost podjetja temelji na kakovosti zaposlenih, ki vključuje njihov celotni osebostni in strokovni potencial, znanja, sposobnosti in veščine. Za uspešno delovanje podjetja ni dovolj le nabor vseh teh dejavnikov, temveč je potrebno stalno sistematično delovanje za dvig njihove ravni. Prav zato se v okviru

DeSimone & Harris (1998, str. 3) opredeljujeta razvoj človeških virov kot splet premišljenih sistematičnih in načrtovanih aktivnosti v podjetju, ki zagotavljajo, da se zaposleni seznanijo in opremijo z nujnimi znanji, veščinami in spretnostmi za opravljanje dela v skladu s sedanjimi in prihodnjimi zahtevami na delovnem mestu. Aktivnosti za razvoj človeških virov se začnejo z vstopom posameznika v podjetje in se nadaljujejo skozi njegovo celotno kariero ne glede na to, na katerem delovnem mestu dela. Prav zato mora razvoj človeških virov kot primarna funkcija upravljanja človeških virov zagotoviti izobraževanje in usposabljanje ter razvoj vseh zaposlenih, organizacijski razvoj in razvoj karier.

upravljanja človeških virov posebej načrtno skrbi za njihov razvoj.

Znanje je vse pomembnejši kapital človeških virov. Uspešno uresničevanje poslanstva, poslovne strategije in sprejetih ciljev podjetja je tesno povezano z znanjem zaposlenih, njihovimi veščinami in izkušnjami. V interesu menedžmenta je, da so zaposleni kot dejanski izvajalci strateških ciljev sposobni kakovostno in učinkovito opravljati svoje delo. Za to ni dovolj le dosežena ustrezna stopnja strokovne izobrazbe, temveč so potrebna tudi druga znanja in veščine, ki jih morajo zaposleni pridobiti pred samo zaposlitvijo ter z usposabljanjem na delovnem mestu in s študijem ob delu. Milkovich in Boudreau (1994, str. 490) opredeljujeta takšno izobraževanje kot »sistematični proces za pridobivanje veščin, pravil, zamisli in vedenj, katerih rezultat bo izboljšanje in prilagoditev lastnosti zaposlenih z zaposlitvenimi zahtevami«.

Kovač (1999, str. 5) poudarja pomen učeče se organizacije, ki z uporabo znanja kot komparativno tržno prednostjo, sposobnostjo prilagajanja, zaupanja in sodelovanja oblikuje novo poslovno kulturo vodenja sprememb. Zaradi tega se podjetje oziroma njegov menedžment tudi odloča za vlaganje v zaposlene. Prvo med njimi je vlaganje v izobraževanje in usposabljanje za potrebe opravljanja tekočega in prihodnjega dela. Zaposlenim omogočajo pridobivanje določenih znanj, spretnosti in veščin predvsem zaradi potreb uresničevanja poslovne

strategije in operativnih ciljev. Pri tem pomeni izobraževanje (Mayo, Lank, 1996, str. 51) »odkrivanje novega znanja, zamisli, idej na relativno programiran način. Običajni cilj je izboljšanje znanja ali preoblikovanje vedenja ali prepričanja«. Usposabljanje pa ima za cilj naučiti, kako se določene stvari delajo, torej je bolj usmerjeno k oblikovanju določenih veščin.

Glavni cilj izobraževanja in usposabljanja je, da pomaga podjetju doseči svoj osnovni namen z dodajanjem novih vrednosti njihovemu ključnemu potencialu – zaposlenim. Cilji izobraževanja in usposabljanja so naslednji (Armstrong, 1996, str. 529):

- razvoj sposobnosti zaposlenih in izboljšanje njihovega dela,
- pomoč zaposlenim, da rastejo z organizacijo – s ciljem, da bodo takoj, ko bo mogoče, vključeni v kadrovske potrebe podjetja,
- skrajšanje začetnega časa učenja zaposlenih pri novem delu ob imenovanju, prerazporeditvi ali napredovanju in zagotovitev, da bodo postali strokovno in ekonomsko odgovorni takoj, ko bo to mogoče.

Ti cilji omogočajo, da si podjetje kratkoročno in dolgoročno zagotovi nujno dinamičnost in kreativnost zaposlenih, ki zagotavlja, da upravljanje človeških virov deluje kot živ organizem, ki ob pravih pristopih zagotavlja podjetju rast in razvoj.

Odločitev za vlaganje v človeške vire in sledenje omenjenim ključnim ciljem izobraževanja, ki so strateško pogojeni, daje tudi

konkretne učinke, ki jih lahko strnemo v naslednje (Armstrong, 1996, str. 530):

- do skrajnosti zmanjša stroške izobraževanja in usposabljanja,
- izboljša individualno, timsko in podjetniško delovanje z vidika proizvodov, kakovosti, hitrosti in splošne produktivnosti,
- izboljša optimalno fleksibilnost pri širitvi vrste veščin, ki jih imajo zaposleni (več funkcionalnosti),
- s ponudbo izobraževanja in usposabljanja privablja visoko kakovostne zaposlene, povečuje nivoje njihove strokovne usposobljenosti in izboljšanje njihovih veščin ter jim omogoča večje zadovoljstvo pri delu, višjo plačo in notranje izboljšanje organizacije,
- poveča pripadnost zaposlenih s spodbujanjem njihove identifikacije s poslanstvom in cilji podjetja,
- pomaga oblikovati spremembe tako, da poveča razumevanje vzrokov sprememb in oskrbi zaposlene z znanjem in veščinami, ki jih potrebujejo v novi situaciji,
- pomaga razvijati pozitivno kulturo podjetja, ki je usmerjena na prihodnje učinke,
- poskrbi za višji nivo storitev za kupce.

Zahteve po širokem znanju zaposlenih so vse večje zaradi vodenja oziroma upravljanja ljudi in samih proizvodnih procesov. Zato sta izobraževanje in usposabljanje kot vlaganje v zaposlene trajna in nepretrgana procesa, kar velja tako za posameznika kakor tudi za podjetje.

PRIMER KRKE

Predstavitev družbe

Krka, tovarna zdravil, d. d., iz Novega mesta, je nastala pred triinpetdesetimi leti iz majhnega farmacevtskega laboratorija z devetimi delavci. Prva desetletja delovanja so bila usmerjena predvsem na izgrajevanje celovitega sistema delovanja farmacevtskega podjetja, in sicer z ustanovitvijo razvojnega

inštituta in novih obratov farmacevtske proizvodnje ter s prvimi izvoznimi koraki. Sledila je širitev dejavnosti podjetja na turistično in zdraviliško dejavnost ter predvsem uspešno sodelovanje z vodilnimi svetovnimi farmacevtskimi podjetji. V sedemdesetih in osemdesetih letih je širila svoje proizvodne zmogljivosti, vlagala v nove tovarne in varovanje okolja. Pomemben korak je bila pridobitev prve registracije za proizvodnjo farmacevtskih učinkovin pri ameriški Upravi za hrano in zdravila (FDA). Pospešeno je razvijala lastne izdelke in se v devetdesetih letih uspešno prilagodila spremembam v Evropi. Svoj položaj na mednarodnem trgu je utrjevala z ustanavljanjem 43 podjetij in predstavništev v tujini. Na inovativen način je razvijala kakovostna lastna generična zdravila z že znanimi učinkovinami in se uvrstila v vrh uspešnih slovenskih podjetij ter pridobila pomembne tržne deleže na tržiščih srednje in vzhodne Evrope.

Konec leta 2006 je bilo v skupini Krka zaposlenih 5759 delavcev, od tega 2113 delavcev v podjetjih in predstavništvih v tujini. Hitra rast poslovanja in širitev trgov se odraža v pospešenem zaposlovanju, pri čemer se beleži največja rast zaposlenosti v predstavništvih in podjetjih v tujini na področju marketinga in prodaje. Število zaposlenih v podjetjih in predstavništvih v tujini se je zaradi doseganja strateških ciljev Krke od leta 2001 povečalo za skoraj trikrat in predstavlja že 37 odstotkov vseh zaposlenih v skupini Krka. To kaže na izrazito internacionalizacijo Krke.

Znanje je temeljni dejavnik razvoja

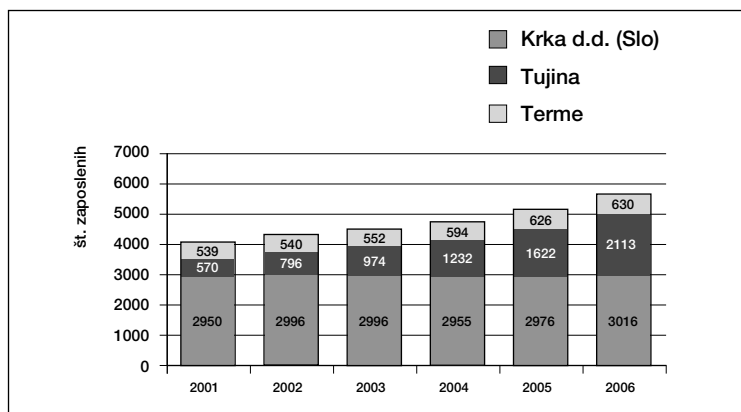
Farmaceutvska industrija je tehnološko in tehnično zelo zahteva, saj mora za zagotavljanje poslovne uspešnosti in konkurenčnosti izjemno veliko vlagati, da se lahko dokaže z visoko kakovostjo, varnostjo in učinkovitostjo svojih izdelkov. Uspešno poslovanje lahko zagotavlja le s kakovostnimi, visoko uspo-

sobljenimi strokovnjaki in menedžerji. Ne glede na to, s katerega vidika opazujemo strateško delovanje farmacevtskih podjetij, so visoko usposobljeni strokovnjaki in menedžerji tisti, ki odločilno vplivajo na oblikovanje strateških razvojnih usmeritev in obseg potrebnih človeških potencialov za njihovo uresničevanje (Kovač, 1999).

Krka je v začetni fazi delovanja veliko vlagala v šolanje mladih strokovnjakov, saj je takrat imela več študentov kot je bilo zaposlenih. Šlo je za preiščeno strateško usmeritev, ki velja še danes, saj s štipendiranjem vsa leta pridobiva pomemben del potrebnih novih strokovnjakov. Krka letno štipendira od 80 do 100 študentov, ki se že v fazi študija intenzivno povezujejo s podjetjem, ga spoznavajo ter opravljajo potrebno študijsko prakso ter pripravljajo diplomske naloge. To omogoča, da se po diplomi hitreje in uspešneje vključijo v delo. Do sedaj je podelila 1312 štipendij, od tega 548 za univerzitetno stopnjo.

Posebno uveljavljeno je širše nacionalno in mednarodno spodbujanje mladih k znanstveno-raziskovalnemu delu preko Krkinih nagrad, ki jih podeljuje že 36 let. Tako spodbuja ustvarjalnost mladih srednješolcev, raziskovalcev, univerzitetnih diplomantov, magistrantov in doktorantov ter jim omogoča uveljavitev na zaključku študijske in na začetku delovne poti. V vseh letih je bilo podeljenih 2147 nagrad.

V farmacevtski industriji je predvsem inovativno razvojno znanje tisto, ki omogoča ustvarjanje nove vrednosti na trgu. Krka skoraj 10 odstotkov prihodkov od prodaje nameni področju razvoja in raziskav. Seveda ni mogoče pričakovati, da bi Krka sama lahko zagotovila vse potrebno znanje za uspešno razvijanje novih izdelkov. Prav zato sodelujejo z nacionalnimi inštituti na področju farmacije in kemije ter univerzami doma in po svetu. Financirajo ali sofinancirajo skupne projekte in razvojno raziskovalne naloge s ciljem pridobivanja novih znanstvenih



Graf 1: Rast števila zaposlenih v skupini Krka od leta 2001 do 2006
Vir: Poročila o delu Kadrovske službe od leta 2001 do 2006

in raziskovalnih dognanj, ki omogočajo razvoj in trženje novih izdelkov. Pri tem aktivno sodelujejo njihovi strokovnjaki – doktorji in magistri znanosti. Pretok znanja med industrijo in akademsko sfero dejansko zagotavlja oblikovanje kritične mase raziskovalno-razvojnih dosežkov za razvoj in trženje Krkinih izdelkov ter uveljavljanje človeških virov kot konkurenčne prednosti (Zupan, 1996).

Krka je v svojih začetkih imela več študentov kot zaposlenih.

Z IZOBRAŽEVANJEM IN USPOSABLJANJEM DO NOVEGA ZNANJA

Krkine strateške in razvojne usmeritve temeljijo na upoštevanju znanja kot ključnega dejavnika uspešnosti. Njena strategija temelji na znanju in celovitem vlaganju v izobraževanje in usposabljanje ter razvoj zaposlenih. Zaradi tehnološkega in tehničnega razvoja farmacevtske industrije znanje na tem področju izjemno hitro zastareva in bi lahko zanemarjanje tega dejstva pomenilo nepremostljivo oviro pri uspešnem razvoju in poslovanju.

Farmacevtska dejavnost se lahko uspešno razvija samo ob močni podpori njenih raz-

Glavni cilji Krke na področju izobraževanja so:

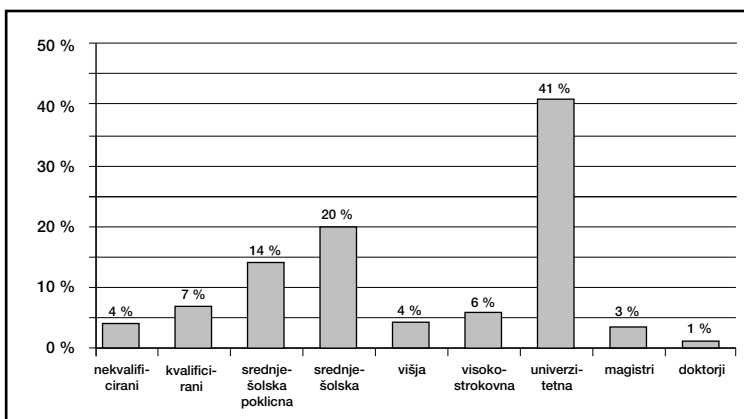
- dvigniti raven splošnega, strokovnega in specialnega znanja zaposlenih,
- izboljšati izobrazbeno strukturo zaposlenih,
- usposobiti zaposlene za hitro prilagajanje spremembam znotraj podjetja in na trgu,
- v izobraževanje in usposabljanje vključiti vsakega delavca,
- razvijati humane odnose med sodelavci v delovnem procesu,
- sistematično pripravljati lastne kadrovske potenciale za vse funkcije v podjetju,
- načrtno vlagati v izobraževanje in usposabljanje posameznika za razvoj delovne kariere in njegove osebne rasti.

vojnih dejavnosti ter hitrem sledenju novostim v proizvodnji in prodaji. To zahteva velika vlaganja tako v razvoj in raziskave kot tudi v izobraževanje in usposabljanje zaposlenih (Milkovich in Baudreau, 1994). Prav zato Krka stalno spodbuja in pospešuje izobraževanje ter razvoj svojih zaposlenih. Strateško razumevanje pomena znanja in njeno dejansko upoštevanje se v Krki najbolj odraža v spremembi izobrazbene strukture zaposlenih, saj se je v zadnjih letih izrazito spremenila. Delež delavcev z visokostrokovno (VII/0) in univerzitetno (VII/1) izobrazbo ter magisteriji (VII/2) in doktorati (VIII) se je povečal z 31 odstotkov v letu 2001 na 52 odstotkov v letu 2006. V Krki je zaposlenih 162 magistrov in 63 doktorjev znanosti. To pomeni izjemen kadrovski potencial, ki ima tudi visoke zahteve in pričakovanja pri delu in v osebnem razvoju.

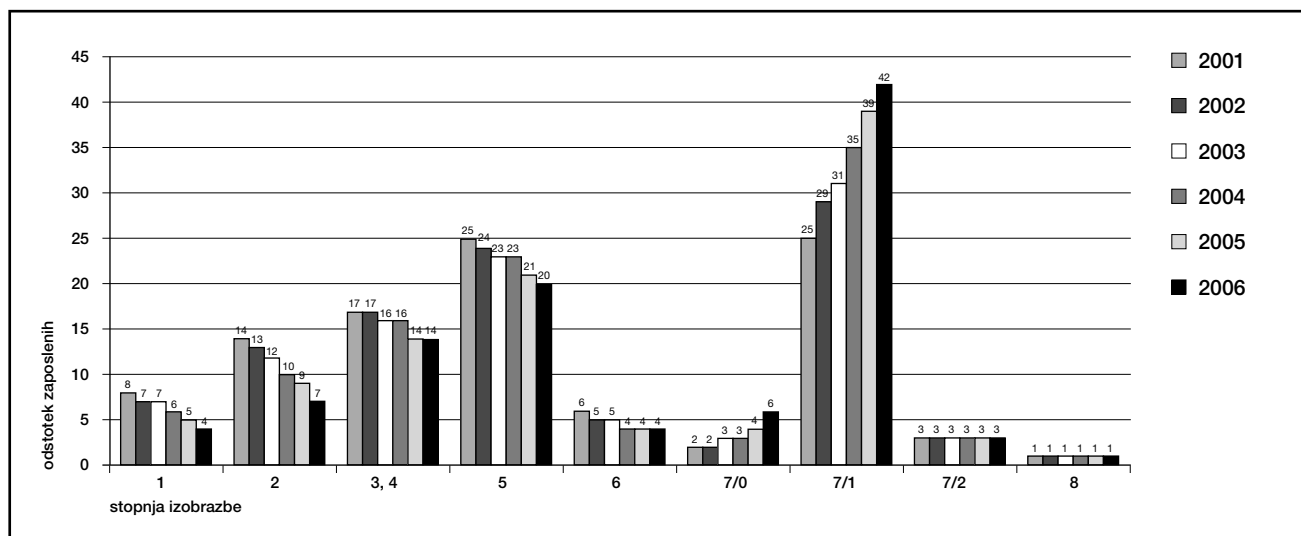
Od leta 2001 se je delež vseh univerzitet-

no izobraženih sodelavcev povečal za 60 odstotkov. Univerzitetno izobraženi delavci so ključni za uspešno poslovanje in razvoj Krke, zato je nujna permanentna skrb za njihovo rast in razvoj, saj to potrebujejo tako za strokovni kot tudi osebni razvoj in uspešno delo. Na drugi strani se je delež delavcev z najnižjo, tj. I. in II. stopnjo izobrazbe, zmanjšal za 50 odstotkov, kar je rezultat izobraževanja in usposabljanja delavcev ter dejstva, da Krka zaposluje nove delavce, ki morajo glede na spremembe v tehnološkem procesu tudi za najosnovnejša dela imeti najmanj srednjo strokovno izobrazbo. Izrazito povečevanje deleža zaposlenih z univerzitetno izobrazbo vpliva sicer na zmanjševanje strukturnih deležev zaposlenih na drugih stopnjah izobrazbe.

Krka je po prvem obdobju intenzivnega pridobivanja ključnih strokovnih kadrov sistematično vlagala v pridobivanje znanja vseh zaposlenih. Še posebej je bilo to pomembno v devetdesetih letih prejšnjega stoletja za delavce v farmacevtski proizvodnji, ker zanje v sistemu izobraževanja ni bilo ustreznih izobraževalnih programov. Tako so Krkini strokovnjaki na nacionalni ravni sooblikovali programa za izobraževanje dveh poklicev na IV. in II. stopnji izobrazbe – farmacevtskega procesničarja ter upravljalca farmacevtskih strojev in naprav. Z načrtnim izobraževanjem so v več letih izobrazili in usposobili preko 700 svojih delavcev. Na ta način si je Krka zagotovila, da je lahko sledila tehničnim in tehnološkim spremembam



Graf 2: Izobrazbena struktura v skupini Krka na dan 31. 12. 2006



Graf 3: Sprememba izobrazbene strukture zaposlenih v skupini Krka od leta 2001 do 2006

Vir: Poročila o delu kadrovske službe Krke za leto 2001 do 2006

v farmacevtski industriji ter preprečevala, da bi prišlo do socialne izključenosti neustrezno izobraženih delavcev. Do te bi nujno prišlo, saj ne bi bilo zagotovljenega enakomerno porazdeljenega znanja in dela, kar bi se neizogibno pokazalo v presežku neustrezno usposobljenih delavcev (Svetlik, Pavlin, 2003). Aktualne potrebe po hitrejšem in učinkovitejšem dodajanju novih znanj in predvsem omogočanje uradnega priznavanja v praksi pridobljenih znanj zaposlenim je Krka kot prva v Sloveniji v skladu z zakonodajo in smernicami EU sama razvila in izvedla izobraževanje po certifikatnem sistemu nacionalne poklicne kvalifikacije (NPK) za šest poklicev v farmacevtski proizvodnji. Izobraževalni center Krke je na ravni države edini uradno priznani center za preverjanje in potrjevanje NPK za farmacevtsko in kemijsko dejavnost. Za realizacijo navedenih in ostalih programov je v Krki na teh in drugih področjih aktivnih 180 notranjih predavateljev in 360 mentorjev. Do konca leta 2006 je že bilo podeljenih 247 certifikatov, ki delavcem dejansko priznavajo osvojena znanja, spretnosti in veščine, ki so sedaj ne le dejanska znanja, temveč tudi formalizirana.

Vse to omogoča delavcem večjo fleksibilnost in konkurenčnost na trgu delovne sile. Na ta način Krka tudi dejansko omogoča permanentno izobraževanje in usposabljanje ter preprečuje socialno izključevanje delavcev in zagotavlja interakcijo eksplícitnega in tacitnega (skritega) znanja (Svetlik, 1998).

Krkin Izobraževalni center, ki je bil ustanovljen že leta 1969, načrtno organizira izpopolnjevanje in usposabljanje v podjetju, kar zaposlenim približa izobraževanje in usposabljanje. Prehod na interno organiziranje seminarjev in tečajev je omogočilo vsebinsko prilagajanje potrebam ciljnih skupin udeležencev. Dve tretjini vsega izobraževanja zaposlenih v skupini Krka poteka v okviru Izobraževalnega centra, tretjina pa v zunanjih ustanovah v Sloveniji in tujini. Zunanji seminarji so namenjeni zaposlenim za različna strokovna področja, kjer so udeležbe namenjene majhnemu številu zaposlenih zaradi ozko specializiranih znanj ali oblik, ki zahtevajo mešano sestavo in trajajo daljši čas.

Krka poleg organiziranega izobraževanja in usposabljanja za vse zaposlene spodbuja tudi institucionalni, formalni študij zaposlenih.

Sistem izobraževanja in usposabljanja v Krki zagotavlja intenzivno in sistematično izobraževanje in usposabljanje vseh zaposlenih na področjih kakovosti, stroke, tujih jezikov, informacijske tehnologije, vodenja in medsebojnih odnosov. Visok delež (93 %) sodelovanja vseh zaposlenih v različnih oblikah izobraževanja in usposabljanja potrjuje tudi povprečno 45 ur izobraževanja na zaposlenega v letu 2006. Vsak delavec se povprečno udeleži šestih izobraževalnih oblik v Izobraževalnem centru v Krki, izobraževalnih ustanovah v Sloveniji ali tujini. Na ta način zaposlenim dodajajo potrebna nova znanja, veščine in usposobljenost za delo.

Do sedaj je v Krki tak študij zaključilo 1765 delavcev. V letu 2006 je ob delu študiralo 350 delavcev. Med njimi jih 38 odstotkov študira na podiplomskih programih, predvsem na področju farmacije. Krka glede na skladnost interesov zaposlenih in podjetja spodbuja ta študij s plačevanjem šolnin in z drugimi študijskimi ugodnostmi.

Poseben poudarek pri izobraževanju in usposabljanju v Krki je poleg ostalim področjem namenjen vodenju in osebni razvoju. Znanja, vezana na izboljšanje vodenja, veščine komuniciranja, organiziranje dela, osebni razvoj in poslovna znanja so vsebine, ki jih Krka organizirano namenja vodjem. Kljub temu še vedno ostajajo novi izzivi na področju izobraževanja vodij za delo z ljudmi. Prav zato je bila kot nova oblika izobraževanja uvedena Krkina mednarodna šola vodenja in Krkina šola vodenja, ki je na dveh nivojih namenjena vrhnjemu in srednjemu menedžmentu ter operativnemu menedžmentu. S 14- do 20-dnevnim izobraževanjem in usposabljanjem ter še dodatnim samoizobraževanjem in e-učenjem vodje pridobivajo znanja s področja

dela s sodelavci in vsebine, ki jih pri svojem organiziranju in vodenju sodelavcev nujno potrebujejo.

PROJEKT RAZVOJA KADROV

Uresničevanje strateških usmeritev in ciljev v Krki tesno povezujejo z osebnim razvojem posameznika. Krka ugotavlja, spremlja in razvija zmožnosti, ambicije in želje zaposlenih. S tem namenom je že leta 1986 začela razvijati sistem skladnega razvoja posameznika, ki ga je poimenovala Projekt razvoja kadrov. Sistem sproti dopolnjujejo z novostmi in spoznanji na področju teorije in prakse razvoja kadrov doma in v svetu.

Cilji, postavljeni v projektu razvoja kadrov, so opredeljeni izrazito v smeri praktičnega doseganja želenih sprememb sodelavca in podjetja. Temelj je aktiviranje strokovnih in osebnostnih potencialov sodelavcev za doseganje večje uspešnosti podjetja in osebne ter strokovne razvoja posameznika. Pomembno je spodbujanje želje in odgovornosti delavcev za lastni razvoj, večje znanje in njegovo uporabo. Za doseganje obojestranske koristi je nujna uskladiitev

Tabela 1: Izobraževanje in usposabljanje v letu 2006

Vir: Poročilo o delu Izobraževalnega centra Krke v letu 2006

Vrsta izobraževanja	Število udeležb	Število ur	Ure na zaposlenega
Izpopolnjevanje znanja	17862	97.722	30
Usposabljanje po SOP	2404	12.769	4
Študij za poklic	350	35.488	11
SKUPAJ	20616	145.979	45

ambicij posameznika z njegovimi sposobnostmi in s potrebami podjetja ter prevzem najustrežnejšega delovnega mesta (Armstrong, 1996).

Poseben pomen projekta je zagotavljanje strokovnih podlag za odločitve vodstva podjetja o ključnih strokovnih in menedžerskih kadrih, ki so se sposobni odzivati na stalne spremembe v sodobnem poslovnem svetu. Sistem razvoja kadrov v Krki zagotavlja ugotavljanje teh potencialov, znanj in zmožnosti posameznika. Omogoča spremljanje in analiziranje njihovega razvoja strokovnega in osebnostnega potenciala ter načrtovanje razvoja in kariere posameznika z usmerjanjem v strokovno ali vodstveno delo ter temu primerno izobraževanje in usposabljanje. Načrt razvoja posameznika temelji na potrebah podjetja ter sposobnostih, interesih, željah in zmožnostih delavca. Vse tri komponente načrta razvoja posameznika – strokovna, delovna in osebna – tvorijo celoto. Program izobraževanja vsebuje vsebinsko in terminsko določene načrte pridobivanja ciljnih znanj za opravljanje dela in vodenja.

ZAKLJUČEK

Krka s svojim razvojem in uspešnim poslovanjem praktično dokazuje, da je znanje temelj njenega uspeha. Znanje se je v Krki uveljavilo kot strateški element razvoja na vseh ključnih področjih delovanja, še posebej v razvoju in raziskavah, tehnološkem razvoju in trženju. To je Krki uspelo zagotoviti s sistematičnim vlaganjem v izobraževanje in usposabljanje zaposlenih ter z oblikovanjem in udejanjanjem razvoja zaposlenih, ki temelji na upoštevanju skladnega osebnega in strokovnega razvoja, povezanega in uravnoteženega z interesi podjetja. Nove metode in sistemi dela z zaposlenimi zagotavljajo potrebno dinamičnost za inoviranje razvojnih procesov.

LITERATURA

- Armstrong, M. (1996). *A Handbook of Personnel Management Practice*. London: Kagen Page Limited.
- Brewster, C., Mayrhofer, W., Morley, M. (2000). *New Challenges for European Human Resource Management*. London: Macmillan Press Ltd.
- DeSimone, R. L., Harris, D. M. (1998). *Human Resource Development (Second Edition)*. United States of America: The Dryden Press.
- Dular, B. (2002). *Lastninjenje in upravljanje človeških virov*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kovač, B. (1999). *Globalizacija v nepravi politični obleki*. Delo, 77, 3. april 1999, Ljubljana.
- Lipičnik, B. (1998). *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Milkovich, G. T., Baudreau, J. W. (1994). *Human resource management*. USA: Irwin.
- Moya, A., Lank, E. (1996). *The Power of Learning*. London: The Cromwell Press, Wilts.
- Merkač, M., Možina, S. (1998). *Raziskovanje in promoviranje kadrovskih virov*. V Možina, S., Jereb, J., Florjančič, J., Svetlik, I., Jamšek, F., Lipičnik, B., Vodovnik, Z., Svetic, A., Stanovjević, M., Merkač, M., *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Poročilo o delu Izobraževalnega centra v letu 2006. Krka, Novo mesto.
- Poročila o delu Kadrovske službe v letu 2001 do 2006. Krka, Novo mesto.
- Svetlik, I. (1998). *Kakovost delovnega življenja skozi samostojnost in znanje*. Ljubljana, Industrijska demokracija, št. 11, november.
- Svetlik, I., Pavlin, S. (2003). *Znanje v na znanju temelječi družbi/gospodarstvu*. Raziskovalni projekt Dejavniki in indikatorji na znanju temelječe (slovenske) družbe.
- Zupan, N. (1996). *Human resources as a source of competitive advantage in transitional companies: the case of Slovenia*. Slovenska ekonomska revija, let. 47, 5-6, Ljubljana.

Anja Loberger

ALFABETSKA IN FUNKCIONALNA (NE)PISMENOST

POVZETEK

Na podlagi mednarodne raziskave (Možina, 2000) o funkcionalni pismenosti iz leta 1998 je možno sklepati, da je funkcionalna nepismenost Slovencev zaskrbljujoča. Raziskava je pokazala, da zgolj trije odstotki ljudi dosegajo 4. in 5. raven pri besedilni pismenosti, pet odstotkov jih to dosega pri dokumentacijski in slabih 10 odstotkov pri računski pismenosti. Minimalno raven, ki omogoča delovanje v sodobni tehnološki družbi, dosega še nadaljnjih 20 odstotkov, kar pomeni, da je 70 odstotkov slovenskega prebivalstva nezmožnega, da bi se primerno odzivalo na razmere okolja in samostojno reševalo probleme na osnovi razumevanja osnovnih vsakodnevnih življenjskih situacij. Nekateri pokazatelji funkcionalne nepismenosti ljudi se pojavijo npr. pri razumevanju voznega reda, tvorjenju krajših ali daljših besedil (dopisi, pisma, prošnje, sporočila), upoštevanju navodil ali branju lekarniških pojasnil, razumevanju svojih bolezni, odločanju o načinu zdravljenja, uporabi medijev, sodobne tehnologije itd. Reševanje problema funkcionalne nepismenosti se dotika dviga ravni splošne izobrazbe, socializacije posameznika in širjenja socialne mreže, kar omogoča posamezniku socialno in akcijsko kompetenco, po drugi strani pa sledi trendom v novih oblikah dela in preživetja pod vplivom globalizacije, ki terja od posameznika vseživljenjsko izobraževanje in dvigovanje dodane vrednosti delovnega mesta. Funkcionalno nepismene osebe so zaostale v osebnotnem razvoju in niso sposobne, da prevzamejo odgovornost za svoje vseživljenjsko izobraževanje. Zato se same ne morejo izkoptati iz stanja, v katerem je njihov razvoj obstal.

Ključne besede: *alfabetska pismenost, funkcionalna pismenost, socializacija, vseživljenjsko izobraževanje, dodana vrednost delovnega mesta, socialna mreža*

Najprej moramo pomensko ločiti analfabetsko pismenost in funkcionalno pismenost, ker se v različnih pisnih virih pri nas kaže težnja, da se izraz »funkcionalna« izpušča in se uporablja samo izraz pismenost, vendar se na ta način v slovenskem jeziku in slovenskem pojmovnem svetu pojav bistveno zamegli. Poenostavljanje gre pripisati vplivom prevodov iz tuje literature, kjer sicer včasih uporabljajo samo izraz pismenost (ang. literacy), ker o analfabetizmu

že zdavnaj ne govorijo več. Če upoštevamo pismenost v svetovnih razmerjih, poznajo izraz »alfabetizem«, ki pomeni temeljno pismenost (poznavanje črk in števil). Ker smo v Sloveniji odpravili analfabetizem že v drugi polovici 19. stoletja in se z dejansko nepismenostjo nismo več ukvarjali, sta zamrla izraza analfabetizem in analfabet. Z izenačevanjem pismenosti in funkcionalne pismenosti se pri nas pojav funkcionalne pismenosti lahko zelo zamegli, to pa otežuje

Alfabetna pismenost je problem nerazvitih držav, medtem ko za funkcionalno pismenost velja, da gre za problem razvitih držav in držav v razvoju. Funkcionalno nepismeni del prebivalstva pušča za seboj industrijsko obdobje. To so predvsem delavci, prej množično zaposleni v industriji na najnižjih delih, z zakrnelim osebnostnim razvojem, danes pa bi se morali znajti sami. Zahtevnejše delovne naloge je opravljala elita, menedžment, ljudje na vrhu družbene piramide so odločali tudi za one spodaj. Danes postaja nadaljnji ekonomski, socialni in kulturni razvoj odvisen zlasti od kvalitete in stopnje razvitosti širokih množic. Peščica intelektualne elite nastajajočih potreb ne more več zadovoljevati. Vsak narod bo našel v svetovnih razmerjih tisto mesto, ki mu pripada glede na nivo, na katerem lahko njegova populacija prebivalstva funkcionira. Zaposljivost posameznika in celih socialnih skupin je vedno bolj odvisna od človekove avtonomnosti in razvitih sposobnosti, s katerimi bo ta posameznik razpolagal (Krajnc, 1988, str. 147, 148).

odkrivanje dejansko funkcionalno nepismenih posameznikov. V slovenskem okolju ima nepismenost že svoj pomen, tj. stanje posameznika, ki ne zna ne brati in ne pisati, drugače je v drugih jezikih, kjer obstajata dva izraza: analfabetizem za nepismenost in iletrizem za funkcionalno nepismenost (Krajnc, 2001, str. 60).

Danes smo priča nenehnemu tehnološkemu in znanstvenemu napredku, kar povzroča kulturno, socialno ter družbeno preobrazbo in s tem potrebe po novih znanjih, spretnostih in veščinah. Ena izmed teh veščin je vsekakor spretna uporaba in aplikacija pismenosti v raznih življenjskih situacijah, govorimo torej o funkcionalni pismenosti ljudi.

ZNAČILNOSTI FUNKCIONALNO NEPISMENIH OSEB

Funkcionalno nepismen posameznik zna brati ter pisati in se je tudi nekaj let šolal (v Sloveniji od štirih razredov osnovne šole do dve- ali triletne poklicne šole), vendar sta njegova razgledanost in znanje slaba, sposobnosti in potrebne osebnostne lastnosti pa so tako nizko razvite, da si z njimi ne more veliko pomagati (Krajnc, 2001, str. 60).

To so vsekakor osebe, ki imajo slabo spretnost branja, pisanja in računanja, ustnega izražanja in poslušanja z razumevanjem.

Težave se navzven pokažejo s tem, da ljudje ne znajo:

- izpolniti preprostega obrazca (položnica, plačilni ček, poštna nakaznica ...);
- tvoriti krajših in daljših besedil (obvestila, opravičila ...);
- uporabljati voznega reda (odhodi, prihodi, čas vožnje), zemljevida, avtokarte, grafikona, vremenske slike ...;
- prepoznati teme krajšega besedila ali razumeti različnih pisnih navodil, smiselno brati, ločiti bistveno od nebistvenega;
- uporabljati navodil in opozoril za jemanje zdravil;
- izračunati preprostih uporabnih matematičnih nalog;
- besedišča, ki spada k splošni razgledanosti (omejen je zgolj na nekaj preprostih besed);
- komunikacije, povezane z življenjskimi situacijami, ki so netipične za njihovo okolje, itd.

Funkcionalno nepismena oseba je najverjetneje imela probleme že v osnovni šoli, ima negativne izkušnje s šolanjem ter slab odnos do državnih in kulturnih institucij, ki se jih načeloma izogiba. Posameznike je pogosto sram in so zelo šibki v novih situacijah.

Iz navedenega sledi, da funkcionalno nepismene osebe zaradi pomanjkljivih spretnosti branja, pisanja in računanja ne morejo

Glede na odstotek funkcionalno nepismenih lahko zaključimo, da sta tradicionalna šolska vzgoja in izobraževanje na funkcionalno nepismenih doživela svoj labodji spev. Strogi utilitarni pristop, pomanjkanje pedagoških pristopov in osebna razumevanja so pripeljali do odpora do kakršnegakoli aktivnega vključevanja v družbo (Orechova, Fomitcheva, 2000, str. 138).

samostojno funkcionirati v vsakdanjem življenju, kaj šele pripomoči k osebnemu in družbenemu razvoju, zato so zelo odvisne od drugih ljudi in s svojim okoljem vzpostavijo tesne socialne vezi s sebi enakimi in najbližjimi osebami. Okolje, v katerem

delujejo funkcionalno nepismeni, je navadno manj stimulativno tako glede materialnih možnosti kot tudi glede socialne vplivnosti kulturnih izzivov in mobilnosti.

Družbeno so izločeni in v javnosti se pojavljajo le zaradi preživetvenih potreb na delu, v trgovini s prehrano in podobno.

Izsledki raziskave, ki je pokazala, da je v Sloveniji približno 70-odstotna funkcionalna nepismenost, kažejo na to, da obstaja

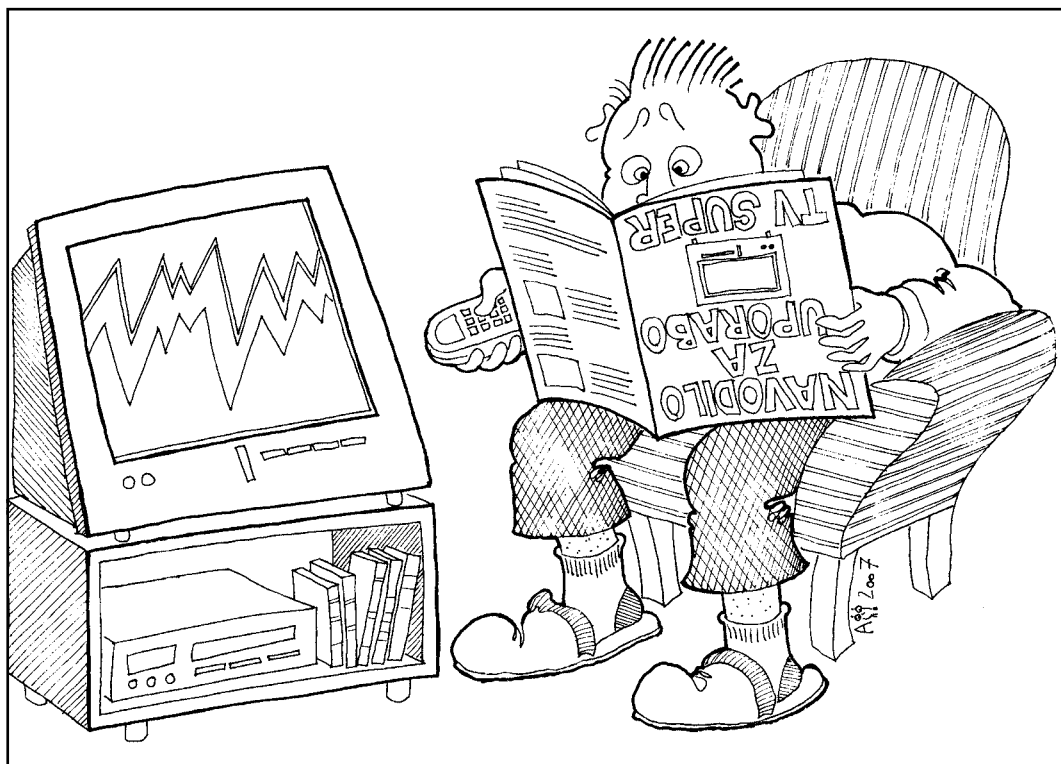
velika neenakost v obvladovanju pisane besede (branja in pisanja) in neenakost v dostopu do pisne kulture. Takšna neenakost ni od včeraj. Potrebno se je torej vprašati, kdaj se je pričela družba razslojevati po znanju in ne materialnih dobrinah. Že prva opismenjevanja Slovencev, denimo v času Blaža Kumerdeja in opismenjevanje v 19. stoletju s pojavom javnih šol, niso potekala enakomerno. Nekatere socialne skupine in nekatere družbene kategorije so imele že

takrat boljši dostop do pisne kulture. Kasneje je ta postala polimorfna, kompleksna, pluralna in danes nihče ne more trditi, da v času svojega šolanja lahko prav vse prebere in razume, da lahko vse napiše. Seveda tisti, ki so bili deležni najdaljšega šolanja, zvečine izhajajo iz okolja, kjer so bili že predniki šolani. Ti imajo znanja in posedujejo spretnosti branja in pisanja, ali še bolje, vajeni so pisane besede in besedil, ki so oblikovno, funkcionalno in tematsko zelo različna. Doma se navadijo na časopise, prebiranje revij in knjige, obiskovanje kulturnih ustanov in širše druženje z ljudmi. Po drugi strani pa, čeprav nekateri posedujejo minimalno bralno in pisno usposobljenost, se prav lahko zgodi, da ne morejo razumeti ali ne morejo napisati nekaterih vrst besedil, ker so premalo razgledani. Ti so funkcionalno nepismeni. Slednje kaže tudi na nerazvitost abstraktnega mišljenja, ki je bistveno v izobraževanju odraslih (Findeisen, 2000, str. 90, 91).

Izkušnje, ki smo si jih pridobili v jezikovnem izobraževanju odraslih s kratko izobrazbeno potjo, so nas navedle na nekatera spoznanja o tem, kako se takšni odrasli učijo. Omenili smo že kulturno in socialno neenakost, ki se pri takšnih odraslih študentih kaže v številnih kulturnih pomanjkljivostih. Tako se mora usposabljanje malo izobraženih odraslih, če naj z njim dosežemo vsaj nekakšno kognitivno, čustveno in kulturno transformacijo študentov, spremeniti v izobraževanje in hkratno »kulturno usposabljanje« ali razvijanje usposobljenosti za kulturo. To je moč doseči le na nenasilen, igriv način in z uporabo številnih virov: vizualnih, slušnih in šele nazadnje tudi pisnih. Študente je potrebno varno voditi v odkrivanje sveta, širšega od onega, ki so ga spoznali dotlej. Izobraževanje, ki bi bilo usmerjeno predvsem v tematiko in ne v čustveno preobrazbo človeka oziroma kulturo, bi ostalo brez posledic. Izobraževanje funkcionalno

V Sloveniji je približno 70 odstotkov funkcionalne nepismenosti.

Izobraževanje funkcionalno nepismenih je izobraževanje za kulturo.



nepismenih je torej izobraževanje za kulturo (Findeisen, 2000, str. 90, 91).

Biti funkcionalno nepismen je v mnogočem tudi posledica vrednot, ki vladajo v socialnem okolju, v katerem rastemo. V okolju, kjer znanje ni cenjeno ali ni bilo cenjeno, kjer je moč zadovoljivo preživeti na mnoge druge načine, tudi pridobivanje znanja in pismenosti nima kaj dosti veljave. Funkcionalno nepismen človek ne išče rešitev za svoje življenje v branju, razumevanju in uporabi besedil, pomaga si zgolj z ljudmi, pa čeprav so ti navadno iz istega socialnega kroga in je tako njihova pomoč omejena (Findeisen, 2000, str. 91).

Pri funkcionalno nepismenih posameznikih se kaže nižja stopnja osebnostnega razvoja in zdi se, kot bi bili ljudje šele na začetku svoje razvojne poti, čeprav so stari že skoraj 40 ali 50 let in več. Od drugih razvitejših posameznikov jih ločujejo večja pasivnost, odvisnost od drugih, podrejanje avtorite-

tam, posnemanje močnejših in pomanjkanje lastnih zamisli, nerazviti in ozki interesi, nerazgledanost, subjektivno ocenjevanje dogodkov in stvari v okolju, nagnjenje h kratkoročnim ciljem in impulzivno reagiranje v konfliktnih situacijah (Krajnc, 2001, str. 61).

Potrebno je poudariti, da gre pri funkcionalni nepismenosti še za mnogo več kot zgolj za pismenost, ki posamezniku omogoča, da lahko prebere svoje ime, se ne izgubi na ulici in je zmožen na volilnem listku prebrati ime stranke, ki jo voli. Pomembno je to, da lahko napiše svoje ime na mesto, ki mu v družbi pripada, da je zmožen spremljati potek ulice, in določati, kaj bo ta ali ona politična stranka in družba v celoti počela. Torej ne gre le za delovno, politično in socialno socializacijo, ampak za znanje na višjem nivoju: za socialno in akcijsko kompetenco. To pomeni, da človek obvlada spretnosti, ki mu omogočajo uspešno vključevanje v socialno

okolje in je zmožen aktivno spreminjati kakovost svojega okolja (Hanžek, 2000, str. 93).

DEJAVNIKI FUNKCIONALNE NEPISMENOSTI

Razmah industrijskega dela je potreboval neizobražene ljudi. Večina prebivalstva je tvorila spodnji del družbene piramide. Trajno brezposelni (funkcionalno nepismeni)

se danes čudijo, zakaj so bili za tovarno dobri dvajset let, sedaj pa jih nihče ne mara.

Dolgoročno se omenjeni vplivi izražajo tudi na osebnostnih in vedenjskih potezah.

Opazna je močna socialna kontrola vedenja: postanejo čedalje bolj zadržani, nesamozavestni, negotovi, predani pasivnosti, boječnosti itd. Zlasti slednja značilnost se kaže v pretirani odvisnosti in podredljivosti. Freire jo imenuje »kultura nemih« (Nolimal, 2000, str. 6).

Pred nekaj leti se je v Sloveniji v povezavi s funkcionalno nepismenostjo največ govorilo o tem, ali znajo ljudje izpolniti položnice, prebrati in razumeti časopisna sporočila, vozni red in podobno. Danes že v javnosti vztrajamo pri tem, da bi moral vsak posameznik biti sposoben razumno uporabljati zdravila, samostojno ravnati s svojim denarjem (pri pridobivanju in uporabi), uporabljati računalnik, voziti avto, govoriti tuj jezik, se

samozaposeliti itd. Včasih se še sprašujemo, ali je delo z računalnikom že del naše funkcionalne pismenosti ali še ne. Če danes še ni med merili funkcionalne pismenosti, bo zagotovo kmalu, ker življenje vse bolj poteka po nevidnih poteh računalništva in postajamo vsi odvisni od njega. Koliko je v določeni družbi funkcionalno nepismenih ljudi, je odvisno od zahtevnosti meril, ki smo si jih izbrali. Vsekakor pa te ne morejo zdrkniti nižje od potreb za osnovno sporazumevanje z okoljem (Krajnc, 2001, str. 64).

Za funkcionalno nepismenost so odgovorni tako industrijsko razdrobljeno in množično delo s poenostavljenimi delovnimi operacijami, industrijskemu delu prilagojen konzervativen šolski sistem kot tudi razvito ali nerazvito izobraževanje odraslih, stopnja razvitosti kulturnih dejavnosti in stopnja socialnega razvoja, ki odpira (ali pa tudi ne) razne možne oblike združevanja ljudi med seboj v društvih in drugih interesnih skupinah. Problem funkcionalne nepismenosti je kompleksen, saj morata kultura in socialni razvoj sproti ustvarjati potrebe po znanju, omogočati njihovo zadovoljevanje ter dajati pogoje za kvalitetnejšo raven življenja, ki bo spodbujala nove vzorce aktivnosti med ljudmi.

Funkcionalna nepismenost je usedlina industrijske družbe in se tudi trdovratno zadržuje v razvitih deželah in v deželah v razvoju. Industrijska družba je poudarjala predvsem materialne dobrine (ekonomski razvoj, de-

Funkcionalno nepismeni posamezniki tvorijo kulturo nemih.

Med vzroke funkcionalne nepismenosti lahko prištevamo: pomanjkljivo šolanje, pomanjkanje prakse, s katero bi pridobljene spretnosti in znanje pozneje lahko še dovolj pogosto uporabljali, socialno in kulturno zaostalost, ki omejuje način osebnega življenja teh ljudi na osnovne eksistenčne potrebe in njihovo zadovoljevanje, skromne ali slabe materialne možnosti in pomanjkanje objektivnih možnosti za večje aktivnosti, pomanjkanje socialnega kapitala teh ljudi in zelo omejena geografska mobilnost. Dejavniki delujejo v začaranem krogu, ker eden drugega pogojujejo. Le vložen začetni napor, s katerim se človeka ponovno vključi v izobraževanje in se mu hkrati omogoči način življenja, ki bo socialno in kulturno na višji ravni, omogoči, da se ta začarani krog prekine.

nar, materialne dobrine) in zapostavljala kulturne in socialne dobrine neke družbe. Tako so se pogoji za to, da bi se najgloblje človekove kvalitete razvijale in ohranjale, vedno bolj zmanjševali. Vsi vemo, da ima ameriški ali nemški delavec veliko denarja, da pa njegova kvaliteta življenja ni veliko boljša od tistih delavcev z malo denarja, ker so ostali kljub denarju v kulturnem getu (Krajnc, 1988, str. 155).

REŠEVANJE PROBLEMA FUNKCIONALNE NEPISMENOSTI

Delovati za ljudi

Funkcionalno nepismeni ljudje skrivajo svoje težave, neradi sprašujejo in večino vprašanj in dvomov zadržijo v sebi. Gre za populacijo ljudi z nizko samopodobo in s slabimi izkušnjami v procesu formalnega izobraževanja. Proces dviga funkcionalne pismenosti smo se v Sloveniji lotili že kmalu po osamosvojitvi z razvojem projekta Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU), kjer se jedro programa nanaša na pridobivanje temeljnih spretnosti, povezanih s funkcionalno pismenostjo (branje, pisanje, računanje), socialnih spretnosti, načel vseživljenjskega učenja, računalništva in aktivnega državljanstva. Program je namenjen predvsem odraslim brezposelnim brez strokovne in poklicne izobrazbe, ki se jih želi usposobiti in motivirati za dejavnejše in kakovostnejše življenje ter jim povečati možnosti na trgu dela. Pri tem je potrebno poudariti, da se z omenjenimi programi in z vzpostavitev mreže svetovalnih središč, poglobljenim individualnim pristopom in aktivnim iskanjem rešitev povečuje zanimanje za izobraževanje, s tem pa se po eni strani zapolnjujejo vrzeli na področju deficitarnih poklicev, po drugi strani pa poteka proces socializacije in širjenja socialne mreže, poveča se občutek družbene pripadnosti in

kulturne identitete, kar vodi do večje samostojnosti in angažiranosti v družbi. V prihodnje bi bila potrebna večja usklajenost delovanja centrov za socialno delo in centrov za izobraževanje.

IZBOLJŠATI DOSTOPNOST DO IZOBRAŽEVANJA NA VSEH RAVNEH

Slovenija je bila edina republika v nekdanji Jugoslaviji, kjer je bila osnovna šola za odrasle brezplačna. Financirala jo je republiška oblast. To odločitev je izbojevala takratna predsednica Zveze delavskih univerz Slovenije, Tilka Blaha. Z uveljavljanjem programa Osnovne šole za odrasle se v Sloveniji naglo povečuje odstotek ljudi z osnovnošolsko izobrazbo. Ti posamezniki se potem s pomočjo svetovalnih središč, centrov za informiranje in poklicno svetovanje vključujejo v nadaljnje izobraževalne programe do pridobitve osnovnega poklica. Srednja šola za odrasle pa je do današnjih dni ostala plačniška, pri rednih programih pa mlade selekcionirajo s številom doseženih točk šolskega uspeha, kar bistveno zmanjša dostopnost do šolanja mladini in odraslim.

Za odpravljanje funkcionalne nepismenosti je nujna povezava med centri za socialno delo in izobraževalnimi organizacijami.

DOSEČI REZULTATE V ZAPOSLOVANJU

Cilj delovanja za funkcionalno nepismene je tudi odzvati se na potrebe družbene in poklicne reintegracije teh oseb. Dati čim več možnosti tem osebam takrat, ko iščejo delo. Potrebno je organizirati regionalna srečanja, ki delodajalce opozarjajo na potrebe po izobraževanju najmanj kvali-

V razvitih državah k stalnosti okolja precej pripomore razvita računalniško vodena industrija, ki ljudi razbremeni fizično najtežjih in najenostavnejših del ter tako krepko oblikuje in določa življenje ljudi. Ko industrija usiha in se država vključi v tokove globalizacije informacijske družbe, pa funkcionalno nepismeni ljudje onemogočajo ali zavirajo razvoj. Ti so trajno nezaposljivi, saj nimajo splošne usposobljenosti za pridobivanje novih poklicnih spretnosti in za prilagajanje velikemu številu hkratnih sprememb. Zanje je potrebno uvesti temeljno izobraževanje. Pri tem ne gre za neke minimalne spretnosti. Prej je mišljeno kot temeljna struktura za prenašanje znanja.

ficiranih delavcev (Findeisen, 1998, str. 22). Procesi globalizacije trga narekujejo izobraževanje na delovnem mestu, s čimer se povečuje konkurenčnost in dodana vrednost delovnega mesta. Posameznik se na ta način prilagaja trgu dela, pridobiva nova znanja in napreduje na osebostnem področju. Potrebno mu je nuditi možnosti vseživljenjskega izobraževanja skozi vsa življenjska obdobja. Evropski trendi kažejo, da se bo delovna doba podaljšala tudi v Sloveniji, zato bi bilo potrebno razmisliti o dodatnih motivacijskih in novih oblikah izobraževanja za ljudi v sklepnem delovnem

obdobju, ko so znaki izgorevanja v posameznih primerih in poklicih več kot očitni.

Svetovna situacija nas sili, da se oprimemo računalniško opremljene proizvodnje, da od kvantitete proizvodnje

preidemo h kvaliteti proizvodnje in dela sploh, pa tudi h kvaliteti življenja. Svetovni procesi nosijo tudi nas za seboj. Odpravljanje naše domače funkcionalne nepismenosti postaja eden od pogojev našega celotnega preživetja.

Odpravljanje nepismenosti in tudi funkcionalne nepismenosti pomeni preobrat v naših osnovnih vrednotah. Ponovno bi ena od temeljnih vrednot moral postati človek, ker ga tako postavlja v centralni položaj tudi sodobna proizvodnja. Vse je odvisno od človeka. Prestrukturiranje vrednot bi pospešilo socialni in kulturni razvoj in ta bi

se kmalu odražal tudi v proizvodnji, sodobni kvaliteti dela, ker bi se značilnosti naše populacije dovolj hitro spreminjale. Odpravljanje funkcionalne nepismenosti je vstopnica tudi za modernizacijo slovenskega gospodarstva ter za odgovoren socialni in politični razvoj (Krajnc, str. 187).

ZAKLJUČEK

Pojav informacijske družbe in s tem tudi globalizacije se je s potrebo po reševanju funkcionalne nepismenosti dotaknil tudi Slovenije. Nagel razvoj družbe, interaktivno komuniciranje preko svetovnega spleta in vrsta novih možnosti zaposlitev in zadovoljevanja osebnih potreb so prisilile posameznika na vseživljenjsko izobraževanje. Masovno proizvodnjo nadomešča vse večje število fleksibilnih malih proizvodnih enot in spretnih posameznikov, osredotočenih na prodajo »blagovne znamke«, na uveljavljanje lastnih zamisli in ustvarjalnega dela. Po velikih političnih spremembah pri nas preživljamo še krče potrošniške družbe in zelo postopoma prepoznavamo razlike med »imeti« in »biti«, kot pravi Erich Fromm v svojem istoimenskem delu. Prav na tem mestu je vloga posameznika zelo pomembna. Avtonomno mišljenje in kritična presoja sta nosilca razvoja 21. stoletja, funkcionalna pismenost pa nam omogoča, da to pot šele začnemo.

Mobilno in fleksibilno prebivalstvo je tisto, ki omogoča hitrejši razvoj regije. Prav zato

*Avtonomno
razmišljanje je
nosilec razvoja
21. stoletja.*

je v dobi globalizacije še kako pomemben človeški kapital in znanje, ki ga je potrebno prilagajati določenim situacijam. Po eni strani smo tako vedno aktivno vključeni v osebnostni razvoj, po drugi strani pa postanemo tako imenovana blagovna znamka, najpogosteje iskana na trgu delovne sile (Mateju, 2000, str. 43).

Funkcionalna nepismenost je ena temeljnih ovir za uveljavljanje informacijske družbe tudi pri nas. Pri tem ne gre zgolj za pasivno držo posameznika, ampak za socialno, kulturno in politično izključenost ter še vedno prevladujoč centralistični politični in družbeni sistem z omejenimi kompetencami občin in neformalnih skupin. Še več, oseba je pogosto v nerazvitim okolju prepuščena monotonemu vsakdanu, nemotiviranosti na delovnem mestu, družini ali zelo ozkemu krogu posameznikov. Problem funkcionalne pismenosti je tako zelo kompleksen, saj morata kultura in socialni razvoj sproti ustvarjati potrebe po znanju in omogočati njihovo zadovoljevanje ter dajati pogoje za kvalitetnejšo raven življenja, ki bo spodbujala nove vzorce aktivnosti med ljudmi (Krajnc, Prinčič Zajc, 1988, str. 155). V ta namen je treba izboljšati infrastrukturo (razširiti mrežo šol, izobraževalnih središč, knjižnic ...), ponuditi več splošnih in specifičnih oblik izobraževanja za starše, starejše odrasle, prilagoditi programe in slediti tehnološkim novostim, zmanjševati socialne razlike itd. Človek v informacijski družbi lahko unovči samo sebe. Skrbi predvsem za svoj razvoj in se le omejeno obremenjuje z materialnimi dobrinami. Zavedati se je treba, da nobeno znanje ni večno in da, če ga ne uporabljamo in razvijamo, izgine.

LITERATURA

Findeisen, D. (1998). Funkcionalna nepismenost in kako jo rešujejo Francozi. *Andragoška spoznanja*, 3-4, str. 22.

Findeisen, D. (2000). Kdo so danes nepismeni odrasli in njihove značilnosti v izobraževanju? V Pečar (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij. Andragoški center Republike Slovenije, str. 90-92.

Fomitcheva, Z., Orechova, E. (2000). Functional literacy in a contemporary society. V Pečar (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij: Andragoški center Republike Slovenije, str. 138-139.

www.acs.si.

Hanžek, M. (2000). Znanje in revščina. V Pečar (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij. Andragoški center Republike Slovenije, str. 93-97.

Krajnc, A., Prinčič Zajc, B. (1988). Analiza funkcionalne nepismenosti v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 3/4, str. 147-158.

Krajnc, A. (2001). Kaj poraja funkcionalno nepismenost: prva opozorila na funkcionalno nepismenost v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 58-67.

Mateju, P. (2000). Competitiveness and Human Capital. V Pečar (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij: Andragoški center Republike Slovenije, str. 42-58.

Možina, E. (1999). Koliko je funkcionalno nepismenih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 13.

Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji - pozabljeni kapital. V Pečar (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij: Andragoški center Republike Slovenije, str. 18-41.

Nolimal, F. (2000). Funkcionalna pismenost. *Andragoška spoznanja*, 3, str. 6.

Spreizer, J. A. (1998). Funkcionalna pismenost na prelomu tisočletja. *Andragoška spoznanja*, 3-4, str. 9.

PROF. DR. JURIJ KUNAVER, O METODI IZOBRAŽEVALNE EKSKURZIJE IN O RAZSEŽNOSTIH PROSTORA



Slušatelji geografa prof. dr. Jurija Kunaverja, dolgoletnega mentorja na Univerzi za tretje življenjsko obdobje v Ljubljani, prav zdaj pripravljajo zbornik, v katerem bodo nazorno predstavili posamezne slovenske pokrajine, tako kot so jih spoznali z analitičnim pregledom literature, pri predavanjih in predvsem na številnih ekskurzijah pod profesorjevim vodstvom. S tem izpolnjujejo tudi namen Univerze, da se slušatelji s študijem bogatijo in da obogatijo tudi druge, na katere na ta ali oni način prenašajo

pridobljeno zaposlenim v turizmu, nenazadnje pa tudi krajanom, ki so jih doslej obiskali na svojih številnih ekskurzijah.

A. S.: Izobraževanje v okolju – potemtakem tudi na študijskih izletih – ima lahko več ciljev kot tisto, ki poteka za vrati predavalnice. Katerim ciljem se, profesor Kunaver, v vaši študijski skupini Geografija Slovenije posvečate vi?

Za ekskurzije naše skupine bi lahko dejali, da dajejo poudarek predvsem številnim raznolikim zanimivostim in vrednotam pokrajine. Namreč, ogibamo se poudarjanja le ene vrste vsebin in problemov, ko spoznavamo ožji in širši slovenski prostor, pravzaprav območja slovenske naselitve, kulture, zgodovine, narave in družbe, skratka prostor, kjer živijo pripadniki našega oz. lastnega naroda. Ekskurzije niso namenjene le izobraževanju in razvedrilu. Nikakor ne! Imajo tudi psihološki in celo psihoterapevtski učinek, saj se v prostoru izven predavalnice srečujemo s spremembami, z odnosi in ljudmi, ki jih ustvarjajo. Pa še nekaj je pomembno: na študijskih izletih se učimo tudi doživljajsko, doživljaji pa so tako močni, da slušatelji o izletih vsepovsod veliko pripovedujejo. Tako se z ustnim izročilom širi glas o pomenu poznavanja domovine in o

tem, kako pomembno je učiti se in študirati v tem življenjskem obdobju. Tudi to je cilj naših študijskih izletov.

A. S.: V postinformacijski družbi je pogosto govor o pozitivnih in predvsem negativnih učinkih globalizacije. Kako pomembno je v luči teh dejstev, da dobro poznamo domovino oziroma lokalni prostor?

Gre za spoznavanje Slovenije, ki bi jo odrasel Slovenec sicer v teoriji in praksi moral čimbolj poznati, a v resnici mu tega čas ne dopušča. Splošno poznavanje raznolikosti, posebnosti in enkratnosti slovenskih pokrajin ter njihovih ljudi je zato med Slovenci mnogo skromnejše, kot si upamo priznati. Da to samo po sebi ni dobro, se zavemo šele tedaj, ko bi takšno znanje upravičeno pričakovali zlasti od tistih, ki ga imajo priložnost širiti bodisi doma ali v tujini, ali pa bi o njih lahko upravičeno mislili, da bodo prvi, ki se zavedajo vrednot in pomena domovine ter da so nanjo še ponosnejši kot drugi. Ker pa je Slovencev, ki se vključujejo v mednarodne politične, upravne, gospodarske, znanstvene in kulturne strukture vse več, bi se moralo po mojem prepričanju množično krepiti tudi njihovo poznavanje domovine. Starejše na Univerzi za tretje življenjsko obdobje, ki so tudi sami v času formalnega izobraževanja prejeli razmeroma skromno znanje geografije, sta področje geografije in metoda študijskih izletov močno pritegnila. Zdaj, ko so člani študijske skupine Geografija Slovenije obredli že dobršen del Slovenije, se zagotovo uvrščajo med njene boljše poznavalce in njene prepričane občudovalce! Študijski izleti bolj kot predavanja in druge metode ter oblike izobraževanja za zaprtimi vrati spodbujajo izkustveno učenje, v katerem udeleženci predhodne izkušnje in znanje razgradijo, dopolnijo ali zgradijo novega.

A. S.: Kako poteka programiranje študijskih izletov in kakšne cilje si pri tem postavljate? Prostor ima nenazadnje več med seboj prepletenih razsežnosti. Jih uspete upoštevati?

Nekateri od naših ciljev so eksplicitne, drugi implicitne narave in so del skritega kurikula, ki teče tudi na ekskurzijah. Naš eksplicitni cilj je spoznati domovino in njene pomembnejše pokrajine – tudi pokrajine s slovenskim življenjem v zamejstvu –, prepoznati njihove podobnosti in razlike. V šestih letih smo le z eno študijsko skupino odšli na pot več kot petdesetkrat. Izkustveno smo se učili vsi – slušatelji, organizatorji in predavatelj. Poznavanje pokrajine je postalo del naše kulture in je s tem dobilo globlje in širše razsežnosti. Predvsem imamo vtis, da je postala Slovenija v tem času precej »večja«, kot se nam je zdela na začetku. A ne samo to, spoznali smo, da se naša domovina odlikuje po izjemnem bogastvu naravnih in grajenih spomenikov. Velika je njena kulturna dediščina. Privlačno in potrebno se zdi, da vsebino neke pokrajine dojemamo v celoti, kajti v prostoru je vse povezano, kot pravi srbski urbanist Branislav Krstić v

svojem delu *Človek in prostor*, ko analizira njegove sestavine. Ta enotnost in notranja povezanost ter usklajenost prostora se zrcalita v navadah in značaju ljudi. Tudi o tem spregovorimo. Geografijo Slovenije zato v okviru naše študijske skupine pojmuje v najširšem pomenu, tako njeno prostorsko, časovno in duhovno (kulturno) razsežnost. Seveda se v pokrajinah, kjer so v ospredju naravne posebnosti, najbolj ukvarjamo prav s temi. Drugod spet skušamo pozornost usmeriti k naravnim in družbenim značilnostim. Nekatero pokrajine imajo več umetnostno-zgodovinskih posebnosti. Po Sloveniji delamo manjše ali večje kroge. V enem dnevu navadno obiščemo kakšnih pet do osem krajev oziroma točk, ki so za spoznavanje značilnosti neke pokrajine najpomembnejše. Ekskurzije v bolj oddaljene kraje imajo namen spoznavanja celotnih oziroma različnih pokrajin tudi s pomočjo ogledovanja iz av-

Študijski izleti spodbujajo izkustveno učenje.

tobusa. V manj oddaljenih pokrajinah pa se zlahka osredotočimo tudi na manjše podrobnosti.

Zanimajo nas torej pomembnejši naravni spomeniki in kulturni spomeniki, kot so npr. muzeji ali znamenite cerkve. Cerkve so del pokrajinskega inventarja. V zunanjsčini in notranjsčini cerkva se ne odražajo samo zgodovinske okoliščine nastanka in umetnostni tokovi, ampak tudi njihov makro in mikro geografski položaj. Pomembna ugo-

tovitev, ki izhaja iz tega, je npr., da so mnoge cerkve na Primorskem, vsaj na Krasu, precej drugače grajene oziroma imajo v notranjsčini mnogo več okrasnega gradbenega kamna kot tiste v notranjosti Slovenije, ki se nasprotno pogosto odlikujejo po lesenih

baročnih oltarjih.

A. S.: Preden ste se upokojili, ste predavali številnim rodovom študentov na Oddelku za geografijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Se vam zdi, da je odnos starejših, vključenih v neformalno izobraževanje, do metode študijskih izletov podoben kot pri mladih študentih?

Vrednostekskurzije kot metode izobraževanja je v neposrednem spoznavanju nekih prostorskih, geografskih vsebin, problemov, neke stvarnosti, dejanskega stanja itd. Tako je najverjetneje enake vrednosti za mlade kot za študente univerze za tretje življenjsko obdobje. Nekaj pa je vendarle drugače: starejši odrasli se za takšno metodo oziroma z ekskurzijami povezan študij odločijo zavestno. Te metode si želijo.

A. S.: Se vam zdi metoda ekskurzije oziroma študijskega izleta posebna? Bi jo lahko zamenjali s kakšno drugo, denimo metodo filmskega prikaza ...

Najpomembnejše spoznanje o ekskurzijah je, da so uporabne in nezamenljive. Gre za izkustveno učenje, za izkustva pa vemo,

da jih ne moremo zares dobro posredovati, moramo jih doživeti sami in o njih ustvariti refleksijo, da do učenja pride. Ekskurzije vsebujejo elemente različnih metod, kot so metoda avtopsije, neposredne izkušnje, metode preskušanja, metode primerjanja itd. Slušatelji na ekskurzijah pridejo do eksplisicnih ali implicitnih spoznanj. Še več, zavedo se, da se je do dejstev o geografskem prostoru mogoče dokopati le z neposrednim opazovanjem. Tega ne more nadomestiti noben, še tako dober in izčrpen opis. Metoda neposrednega opazovanja je namreč prvi korak k raziskovanju – tega na ekskurzijah Univerze za tretje življenjsko obdobje sicer ne izvajamo; za slušatelje pomembna izkušnja, ki si jo na ekskurzijah pridobijo, je ta, da se je treba o vsaki stvari, če je le mogoče, prepričati na lastne oči in z lastnim raziskovanjem. Temu je tako v vsakdanjem življenju in tudi takrat, ko gre za informacije ali dejstva, zapisana v literaturi, ali pa tista, ki si jih pridobimo drugače. Voditi nas mora kartezijanski dvom. Dejstva in informacije, navedene v strokovni literaturi, javnih občilih ali tudi takrat, ko jih posreduje živ človek, so lahko nenatančna, zavajajoča, nepopolna, pomanjkljiva ali morda zastarela.

A. S.: Dolgo časa je veljalo, da je samo znanje, ki ga posredujejo učitelji, in samo znanje, ki je neosebno, vredno pozornosti. Vi, zdi se nam, razmišljate sodobno, namreč da je treba izkustvenemu učenju dati prednost. Je res tako?

Ekskurzije so priložnost za pridobivanje najnatančnejših informacij in podatkov, so priložnost za primerjanje med tistim, kar vidimo in občutimo, ter tistim, kar je bilo zapisano, povedano, sporočeno. Geografske ekskurzije niso samo golo opazovanje in racionalno prevzemanje tam posredovanih informacij, ampak tudi čustveno, prizadeto doživljanje in dojemanje neke geografske stvarnosti, tako njenih prostorskih razsežnosti (velikosti, oblik, elementarnega

Prepričati se na lastne oči je temelj raziskovanja v vseh življenjskih obdobjih.

sestava pokrajine, naselij) kot tudi trenutnih razmer in razsežnosti (vremenskih razmer, osvetljenosti, letnega časa), nenazadnje pa je pomembno tudi doživljanje njenih estetskih dimenzij. Vsako od teh dimenzij je mogoče še naprej členiti in analizirati: doživljanje prostorskih dimenzij zajema obseg, reliefno naravo in višino nekega območja. Ni vseeno, ali opazujemo neko ravnino ali visokogorje, kako doživljamo obzorje, ki je lahko blizu ali zelo daleč, je torej lahko nizko ali visoko itd. Za polno doživljanje pokrajine še zdaleč tudi ni vseeno, kakšno je takrat vreme. In kot smo dejali, vsaka pokrajina, vsako naselje, še zlasti naravne znamenitosti ali čisto navaden gozd, pa tudi vsaka pomembnejša stavba imajo svoje estetske dimenzije in vrednote, ki jih lahko vidimo ali pa tudi ne, odvisno od motivacije, razvitosti sposobnosti opazovanja in od tega, če nas mentor ali kdo drug nanje opozarja.

A. S.: Domnevamo, da se na svojih ekskurzijah srečujete s kulturno dediščino – vrednimi dosežki, izbranimi med toliko drugimi zaradi svoje predstavitvene vrednosti. Se posvečate predvsem naravnim spomenikom?

Ne, nikakor. Nenazadnje spada med vrednote ekskurzij tudi spoznavanje posebnih ali celo izjemnih kulturnih dosežkov, ki so nastali v posameznih slovenskih pokrajinah. To so bodisi specifična regionalna literatura, proza in poezija, ali pa slikarstvo in celo glasba. Vse to odraža bodisi bogastvo lokalnega kulturnega snovanja ali pa izjemnost od tam izvirajočih ali tam delujočih umetnikov, ki se v svoji ustvarjalnosti niso mogli izogniti motivaciji domačega naravnega ali družbenega okolja. Tudi tem poudarkom dajemo na ekskurzijah precejšen pomen, saj nas umetnost na poseben način bogati in plemeniti. Pri podajanju umetniških besedil so vrhu vsega lahko aktivnejši zlasti udeleženci ekskurzij sami. Vsebina in način podajanja sta v tesni zvezi z etičnimi vprašanji življenja

in bivanja v neki pokrajini. Zato hote ali ne hote doživljamo vsako ekskurzijo in vsako pokrajino v vsej njeni celovitosti in polnosti.

A. S.: Pomemben del ekskurzije je srečevanje ljudi, od katerih se učimo, s katerimi napletemo odnos. Kako to poteka pri vas?

Ne smemo pozabiti na pomen srečanj z domačini, ki s svojo govorico izdajajo prevladujoč način izražanja oziroma narečne značilnosti nekega območja. Tudi ta posebnost je sestavni del celostne geografske podobe neke pokrajine ali kraja. Srečevanje z domačini ima prav posebno vrednost tudi zato, ker so ti gostoljubni, kar nas največkrat prijetno preseneti in učenje še spodbudi. Polno spoznavanje neke pokrajine ali kraja brez stika z domačini je enostavno nemogoče. Če

k tem doživljanjem prištejemo še zavest, da smo si pridobili novo znanje, odkrili nekaj, kar nam je bilo dotlej neznano, si ob tem izmenjali vtise, bili dobro razpoloženi

v različnih situacijah – tudi pri uživanju jedi in pijače –, je doživljajska mavrica, ki jo ponujajo ekskurzije, izjemno privlačna.

A. S.: Nesrečno je, da ekskurzija pravzaprav pomeni izlet. Tudi študijski izlet je v naših ušesih še zmeraj izlet, takšen, ki je namenjen predvsem razvedrilu. Je prostočasna dejavnost, vsekakor ni delo.

Res je. In tako je ob pogovoru z različnimi ljudmi treba pogosto pojasnjevati, čemu služijo oziroma čemu so namenjene ekskurzije Univerze za tretje življenjsko obdobje. Ni težko povedati, kakšen je program ekskurzij in da so slušatelji z njimi zadovoljni. Težje pa je utemeljiti njihov širši pomen. Na ekskurzijah namreč – seveda, če jih tako zasnujemo –, slušatelji nimajo nobenih drugih dolžnosti, razen da bolj ali manj pozorno spremljajo razlago. Vodja in organizator ekskurzije s kakovostno pri-

Učenje o kraju brez stika z domačini ni mogoče.

pravo in izvedbo izkazuje odgovornost do udeležencev, ti pa se zavežejo, da se bodo ekskurzij redno udeleževali. Na videz se zdi, da imajo ekskurzije le en namen, da zadovoljujejo potrebe posameznikov, toda to bi bilo poenostavljeno videnje.

Nemški profesor Peter Alheit, ki se je ukvarjal s tako imenovanim »biografskim

Geografska ekskurzija je poučna tako za obiskovalce kot tudi za krajanje.

učanjem«, je posebej preučil, kako so se v medsebojnem stiku spreminjali obiskovalci in domačimi Badgasteina. Opozoril je na pojav, ki ga tudi sami opažamo na ekskurzijah, namreč da se geografska ekskurzija ne dotika le udeležencev, marveč

tudi krajanov. Udeleženci ekskurzij so na tak ali drugačen način deležni pozornosti gostiteljev. Ti se morajo na obiskovalce in njihova vprašanja pripraviti in to dejstvo spada med zunanje oziroma širše učinke ekskurzije v lokalnem prostoru. Upravičeno je mogoče pričakovati še drugačno vrsto pozornosti, npr. nastope predstavnikov oblasti, razlago načina življenja s strani gostilničarjev ali drugih domačinov. Če gledamo torej na študijske ekskurzije iz take perspektive, potem imajo vsekakor tudi po-

Ekskurzije s trdnim smislom in namenom krepijo tudi socialni kapital.

men za lokalni prostor in so na tak ali na drugačen način odmevne. Še bolj bi pa bile, če bi o njih poročali mediji. In z druge strani, če organizator in udeleženci izberejo za svoj cilj manj znane kraje, je to za domačine ali odgovorne lahko znamenje, da mora biti

nek tehten vzrok za tak cilj ekskurzije in da krajevne značilnosti udeležence ekskurzije tudi zanimajo.

A. S.: Vsak odrasel učenec ima svoje osebne značilnosti pa tudi potrebe, želje in pričakovanja. Kako vse to upoštevate pri pripravi in izvedbi ekskurzije?

Na ekskurzijah je veliko priložnosti za socialne stike slušateljev. Tisti, ki na ekskurzijo niso prišli s prijatelji, si tam ustvarijo nova prijateljstva. Tako na predavanjih kot na ekskurzijah mentor poskuša ustvariti sproščeno razpoloženje, ki ga odobrava in sprejema velika večina. Zato si na ekskurzijah mentor dovoli šale in dovtype, največkrat na svoj račun, a po možnosti čim manj na račun drugih. Tako raste zaupljivost, a pomembno je, da se pri tem zaveda meja, ki jih ne sme prestopiti. Tudi morebitne težave mentor in udeleženci rešujejo solidarno in mirno, s čim manj hrupa.

Ekskurzije so torej tudi dokaz izrečene ali neizrečene želje po druženju, a takšnem, ki ima trden smisel in namen. Stik z znanci in prijatelji budi pozitivne občutke in čustva. Predavanja in ekskurzije so za tiste, ki niso zasičeni s stiki, prava kognitivna terapija, ki jim pomaga premagovati tegobe starosti in nemara celo osamljenosti. Zato si marsikdo od udeležencev želi pogostejša ali vsaj redna tedenska študijska srečanja, mnogi pa čim pogostejše ekskurzije. Druženje ima najboljši učinek takrat, kadar bodisi posameznik bodisi več ljudi skupaj na kakršenkoli način poskrbijo za prijetno razpoloženje. To je mogoče storiti tudi z majhnimi pozornostmi, npr. s pecivom iz domače kuhinje, ki ga nekdo prinese na ekskurzijo, z izbrano pijačo, s prispevanjem besedil, ki jih je moč prebrati itd. Takšno negovanje skupnosti naredi, da je razpoloženje dobro, doživljajsko učenje pa še močnejše.

A. S.: Človekova temeljna potreba, kot pravi klinični psiholog Eric Berne, je potreba po dražljajih. Brez njih ovenimo ali celo umremo. Se vam zdi, da so ekskurzije močan dražljaj, ki sproža učenje in preprečuje bivajsko praznino?

Pri udeležencih študijskih krožkov Univerze za tretje življenjsko obdobje se nedvomno zrcalijo zelo različna, a tudi podobna hotenja. Podobna zato, ker gre za miselne ljudi,

ki so že prej in ne šele v tretjem življenjskem obdobju postali zmožni zahtevnih miselnih naporov. Dobro dojemajo vsebine in razlage ter probleme, za katere je potrebna širša splošna izobrazba. Še več, z udeležbo na predavanjih in ekskurzijah skušajo nadoknadi zamujeno oziroma dopolnjevati in širiti svoje znanje tudi na področja in območja, s katerimi prej niso imeli priložnosti imeti dovolj stika.

Človeku namreč ni dovolj, da zgolj preživi, marveč si želi svoje življenje napolniti z vredno vsebino. In tako si večina udeležencev ekskurzij želi predvsem pridobiti novo znanje in poglobljati razumevanje sveta. Zaradi svojih kognitivnih potreb si denimo človek želi spoznavati in razumeti drugačnost. Drugačnost pa se ne izraža samo v ljudeh, ampak tudi v pokrajinah oz. v prostoru, torej okolju, ki nas obdaja. Okolje seveda ni samo tridimenzionalna prostorska kategorija, je lahko tudi ozračje, v katerem živimo, ki si ga sami ustvarimo ali pa ga z nami ustvarijo drugi. Če je to okolje enolično, vsak dan enako in brez sprememb, potem za človeka in njegovo učenje ni vzpodbudno.

Ljudje imamo čutila za to, da zaznavamo spremembe, tj. dražljaje, ki nas vzpodbujajo in kažejo možnosti za razvedrilo ali delo. Drugačnost se najizrazitejše kaže v naravnih spremembah, npr. vsakodnevnih spremembah vremena. Za te spremembe in dražljaje smo prilagojeni, nanje navajeni, zato se nam zdijo nekaj samoumevnega. Brez njih bi zboleli, saj bi bilo življenje podobno prebivanju v samici. Seveda lahko drugačnost oziroma spremembe doživljamo na različne načine, tako da uživamo drugačno hrano, delamo in dosegamo cilje, spoznavamo književnost ali drugo umetnost. Vse to so za psihično ravnovesje pomembni dražljaji.

Človek potrebuje tudi spremembe v prostoru. Če spreminjamo svoj položaj v prostoru in se torej v njem gibljemo, se nam pokažejo spremembe. Premik v prostoru

pomeni pojav drugačnosti, podobno kot jo doživljamo pri srečevanju z drugimi ljudmi, predmeti ali z umetnostjo. Drugačnosti torej ne moremo doživeti, če ne spreminjamo posameznih elementov svojega okolja.

A. S.: Prepričanje, da so predavatelji nekakšna sterilna cev, po kateri se pretaka znanje do študentov, je močno zastarelo. Nenazadnje se je takim pogledom uprl že psiholog Carl Rogers v svojem delu *On becoming a person*. Ali mislite, da gre tudi pri ekskurzijah za medsebojno učenje?

Med mentorjem oz. predavateljem in slušatelji se na ekskurzijah pogloblja odnos. Mentor ima načeloma znanje in sposobnosti, da znanje posreduje, slušatelji pa ga, tako bi morda zmotno predvidevali, nimajo ali imajo zelo malo. Torej bi lahko govorili tudi o prisposobi polne in prazne posode. Toda v resnici gre za polpolno in polprazno posodo. Saj dobiva tudi mentor vedno nove namige in predloge oziroma se ob stiku s slušatelji marsičesa spomni povsem na novo ali celo ugotovi, in to ne redko, da ima o tem in onem premalo znanja. Zunaj predavalnice, na ekskurzijah, pa se lahko odprejo številnejša vprašanja kot za njenimi vrati. Slušatelji so torej za predavatelja tudi navdih in izziv. Stik s takimi slušatelji pomeni za mentorja v bistvu motivacijo za njegovo izobraževanje in dopolnjevanje znanja. Zato je za tistega, ki se odloči svoje znanje posredovati drugim, to izjemna priložnost za njegov razvoj in za odkrivanje še neznanih obzorij.

Ljudje za osebnostno rast potrebujejo tudi premik v prostoru.

Vprašanja je zastavljala dr. Dušana Findeisen.

PODELJENA PRIZNANJA ZA RAZVIJANJE KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Andragoški center Slovenije je letos prvič podelil priznanja organizacijam in posameznikom, ki prednjačijo pri načrtnem presojanju dosežene ravni kakovosti svojega dela, na podlagi ugotovljenih rezultatov pa uvajajo spremembe in novosti, da bi kakovost svojega dela še izboljšali. Gre za organizacije, kjer je skrb za kakovost del strategije vodstva in zaposlenih, ki temelji na odgovornosti do udeležencev izobraževanja, podjetij, financerjev, lokalnega okolja in stroke. Kakovost se presoja s samoevalvacijo, pri tej pa o izidih presojanja in ukrepih za izboljšanje kakovosti razpravljajo in sodelu-

jejo vsi zaposleni. Izobraževalna organizacija veliko vlaga v pridobivanje novega znanja zaposlenih za razvoj kakovosti. Priznanje za posameznike pa je namenjeno tistim strokovnjakom, ki se odlikujejo pri sodelovanju v vseh opisanih procesih in veliko vlagajo v svoje spopolnjevanje na tem področju.

Priznanja se podelijo vsaki dve leti največ trem organizacijam in trem posameznikom, ki dosegajo merila, kakršna je določil svet Andragoškega centra Slovenije (<http://poki.acs.si/priznanja/pravilnik/>), preverja pa jih Odbor za podeljevanje priznanj. Odbor se je letos odločil, da podeli priznanje dvema organizacijama in trem posameznicam, priznanja pa so bila podeljena na priložnostni slovesnosti 6. marca 2007. Poleg članov Odbora so dobitniki prejeli priznanje iz rok nekaterih andragogov in andragoških delavcev, ki so v preteklih letih v razvoju slovenskega izobraževanja odraslih odigrali najvidnejše vloge, take, brez katerih danes ne bi mogli imeti tako kakovostnega izobraževanja odraslih: dr. Ane Krajnc, dr. Zorana Jelenca, mag. Jožeta Valentinčiča, dr. Jurija Juga, mag. Marije Velikonja, Milene Malovrh in Olge Drogenik.

Kdo so dobitniki priznanj za razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih 2007?

Podelitev priznanj za razvijanje kakovosti v izobraževanju odraslih



DOBA MARIBOR

Doba se je razvila v eno izmed najboljših izobraževalnih organizacij v Sloveniji. Vlaganje v razvoj zaposlenih, spodbujanje inovativnosti in prizadevanje za odličnost so tiste strateške poteze, ki so ustvarile Dobo, kakršno poznamo danes. V prvem obdobju po nastanku so zaposleni v Dobi med prvimi znali okolju, ki je dalo velik davek spremembam gospodarskega in političnega sistema, ponuditi različne izobraževalne programe za brezposelne in manj izobražene, da bi jim tako omogočili zaposlovanje v drugačnih in zahtevnejših razmerah. Že kmalu so začeli odpirati možnosti tudi za zahtevnejše strokovno izobraževanje odraslih. Hitro in kakovostno odzivanje na potrebe okolja je prvo vodilo njihove kakovosti, drugo pa razvojno delo. Ne čakajo, da bi se na državni ravni razvili novi programi, novi prijemi, temveč ustvarjajo novosti tudi sami. Tretji ključ kakovosti Dobe pa je prav gotovo skrb za odrasle, ki se učijo pri njih. Skrb za kakovost in razvoj zaposlenih v Dobi se kaže tudi v tem, da si je ta organizacija že leta 2002 pridobila certifikat kakovosti ISO, nekaj let pozneje pa se je kot prva izobraževalna organizacija v Sloveniji potegovala za pridobitev evropske nagrade za poslovno odličnost. Sodelovala je tudi pri nacionalnem projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje in si kot organizacija, ki načrtno vlaga v kakovost, pridobila zeleni znak POKI, ki ga podeljuje Andragoški center Slovenije. Leta 2006 so v Dobi s sodelovanjem pri nacionalnem pilotnem projektu vzpostavili mesto svetovalca za kakovost izobraževanja odraslih.

ZAVOD ZA IZOBRAŽEVANJE IN KULTURO ČRNOMELJ

Včasih mislimo, da je izobraževanje odraslih mogoče razvijati le v velikih urbanih okoljih, a dejavnosti Zavoda za izobraževanje in kul-

turo Črnomelj dokazujejo, da vztrajnost in sposobnost za sodelovanje odpirata vrata izobraževanja in učenja v vseh okoljih. Zaposleni v tem zavodu so v Belo krajino med prvimi v Sloveniji pripeljali različne nove oblike formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih. Sami pravijo, da je spremljanje in izboljševanje kakovosti v organizaciji povezovalni element vizije zavoda, saj le kakovostno izobraževanje zagotavlja uporabnost znanja in zadovoljstvo udeležencev. Veliko pozornost namenjajo vlaganju v znanje strokovnih sodelavcev in učiteljev ter zagotavljanju možnosti za njihovo delo. Menijo tudi, da je skrb za kakovost postala še načrtnejša, ko so leta 2003 začeli sodelovati pri projektu Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje. Od takrat deluje tudi skupina za kakovost, ki načrtuje in skrbi za uresničevanje akcijskih načrtov razvoja kakovosti. Od leta 2004 so nosilci zelenega znaka POKI, ki ga podeljuje Andragoški center Slovenije, leta 2006 pa so vzpostavili mesto svetovalke za kakovost izobraževanja odraslih. Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj najbolj opredelujeta zavezanost zaposlenih skupnim vrednotam izobraževalne organizacije in močna povezanost z lokalnim okoljem. Pripadnost, strokovnost, odprtost do okolja, povezovanje in strpnost do drugačnosti zanje niso zgolj vrednote, zapisane na papirju, temveč nekaj, kar ves čas uresničujejo pri delu.

JASNA KRŽIN STEPIŠNIK

Spremembe v izobraževalnih organizacijah so odvisne od ravnanja vodstva in učiteljev, njihovega stališča, da se je za spreminjanje vredno učiti in si vzeti čas. Za Jasno Kržin Stepišnik prav gotovo lahko rečemo, da je tak človek. Opazne strokovne ambicije je osredotočila na razvoj kakovosti izobraževanja odraslih, ob tem pa ob sebi zbrala sodelavce in navdušence ter z njimi

različne zamisli uresničevala v praksi. Je ravnateljica Središča za izobraževanje odraslih na Biotehniškem izobraževalnem centru v Ljubljani. Svojo prvo izkušnjo pri načrtnem razvijanju kakovosti v izobraževanju odraslih je pridobila ob vključitvi v projekt Andragoškega centra Slovenije Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje odraslih. Ob sebi je zbrala skupino zavzetih učiteljic, z njimi v praksi preizkušala takrat šele zgolj teoretično zamišljene rešitve o izpeljevanju samoevalvacije. K njenemu uspešnemu delovanju za razvoj kakovosti je pripomoglo tudi to, da je za idejo kakovosti znala navdušiti vodstvo. Jasna Kržin Stepišnik je svoje delo na področju kakovosti razširila tudi zunaj šole. Tako je v letih 2004–2006 sodelovala pri projektu Konzorcija biotehniških šol Biotehniška področja, najbolj učeča se okolja prav na področju kakovosti. Še posebno dragoceno pa je, da je znanje in izkušnje, pridobljene pri presojanju in razvijanju kakovosti, pripravljena prenašati v presojo in učenje drugim. Tako je s strokovnimi prispevki sodelovala na nekaterih slovenskih in mednarodnih srečanjih, piše pa tudi v strokovne revije.

IDA SREBOTNIK

Ida Srebotnik v zadnjih letih dela na Šolskem centru za pošto, ekonomijo in telekomunikacije v Ljubljani, kjer je začela kot vodja izobraževanja odraslih, ki je vedno iskala nove možnosti za učenje odraslih na srednji šoli. Bila je tudi pobudnica in koordinatorica priprav novih izobraževalnih programov, tudi v višjem strokovnem izobraževanju, kjer deluje danes. Razvojna usmerjenost in predanost izobraževanju odraslih sta jo pripeljali do načrtnega dela na področju kakovosti. Bila je pobudnica za ustanovitev skupine za kakovost na šoli, od leta 2004 je predsednica komisije za spremljanje in zagotavljanje kakovosti študija na višji

strokovni šoli, od leta 2006 pa tudi svetovalka za kakovost izobraževanja odraslih. Poudarimo naj njeno načrtno delo pri presojanju kakovosti izobraževanja učiteljev in strokovnih delavcev, dragocen prispevek so zagotovo njena dolgoletna prizadevanja za povezovanje učiteljev in strokovnjakov iz podjetij. O Idi Srebotnik ni mogoče govoriti, ne da bi omenili njena prizadevanja za večjo kakovost izobraževanja odraslih na nacionalni ravni. Kot članica Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih opazno prispeva k stališčem Sveta in s tem k razvoju sistema izobraževanja odraslih. Za kakovost izobraževanja odraslih, predvsem pa za povezovanje strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih skrbi tudi kot pobudnica ustanovitve in gibalo Društva organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah.

NADA ŽAGAR

Nada Žagar je direktorica Zavoda za izobraževanje in kulturo Črnomelj ter ena tistih vodilnih v omrežju izobraževanja odraslih v Sloveniji, ki je dala pomemben pečat tako razvoju lastne izobraževalne organizacije kot okolju, v katerem deluje. Čeprav se ne izogiba lastni odgovornosti, ko gre za postavljanje in uresničevanje pomembnih strateških ciljev, je ena izmed njenih odlik prav spodbujanje partnerskega sodelovanja z različnimi organizacijami pri reševanju razvojnih vprašanj lokalnega okolja. Vodi jo trdno prepričanje, da skupni projekti ljudi povezujejo ne glede na občinske meje ali kakšne druge pregrade. V svoji organizaciji ves čas skrbi, da sta kakovost in stalno izboljševanje vrednoti, ki usmerjata delo vseh zaposlenih. Pomembna je njena strokovna podpora skupini za kakovost, ki deluje v kolektivu od leta 2004, še dragocenejša pa je njeno sodelovanje pri načrtovanju in uresničevanju razvoja kakovosti. Na okolje

vpliva zlasti s svojim zgledom, predvsem ko gre za pripadnost nenehnemu učenju, prenosu znanja na druge in ustvarjanju okoliščin, v katerih sta učenje in poučevanje sproščena ter zanimiva. Posebno pozornost namenja spodbujanju izobraževanja učiteljev in strokovnih sodelavcev ter presojanju njegove kakovosti. Spodbuja razprave o različnih vidikih kakovosti na andragoških zborih in srečanjih strokovnih aktivov. Svoje izkušnje in strokovno znanje ves čas spopolnjuje z nadaljnjim študijem; tako je prav kakovosti namenila posebno pozornost v svojem magistrskem delu.

Vsem dobitnikom priznanj iskreno čestitamo!

Sonja Klemenčič, mag. Tanja Možina in Milena Zorić

STARŠI SE MORAJO VELIKO NAUČITI ...

*Zbirka
ZGODBE S PRIROČNIKOM ZA STARŠE IN
OTROKE
Mohorjeva družba, Celje 2006*

Celjska Mohorjeva družba že drugo leto izdaja zbirko »dvoletnih« otroških slikanic s priročniki za starše. Na eni strani knjige je priročnik za starše, babice in dedke ter vzgojiteljice, z druge strani pa slikanica za otroke. Pred dvema letoma je založba Celjska Mohorjeva družba začela uresničevati zamisel, da bi otroško slikanico (v istih platnicah) pospremil tudi priročnik za starše. Priročnik za starše pa ni namenjen le staršem, ampak tudi otrokom, kajti njihova vedoželjnost jih bo zagotovo usmerila v raziskovanje nove slikanice. V uvodu druge knjige govori J. Lepičnik Vodopivec o »knjigi v knjigi« ali »dveh knjigah« v enih platnicah.

Svetovalci in drugi strokovnjaki za vzgojo se zavedajo, da če hočeš osrečiti otroka, moraš osrečiti njegove starše, če hočeš vzgajati otroke, vzgajaj starše ter babice in dedke. Če hočeš poučiti otroka, pouči njegove starše. Otrok jim sledi. Kako naj bo otrok drugačen od svojih staršev? Morda bo kdaj pozneje kot odrasel tudi sam presodil, kaj je prav, spremenil svoje mnenje in včasih tudi vedenje. Prek ljubezenskih vezi in medsebojnega zaupanja ter pomena, ki ga imata starša v otrokovem življenju, vzgojne vrednote otroka najhitreje dosežejo.

Pedagoška svetovalka, psihologinja in mor-

da tudi vzgojiteljica v vrtcu so bolj na obrobju otrokove psihe; z otrokom so si bolj oddaljeni, ker je odnos formalen, medtem ko so mama, oče, babica in dedek v žarišču otrokovega čustvenega doživljanja. Zato je moč medsebojnih vzgojnih vplivov v družini kot primarni skupini daleč pred vsemi drugimi vplivi. Starši pa včasih sami ne vedo, kako naj prav ravnaajo z otrokom in kako naj ga vzgajajo. Želijo si, da bo njihov otrok v življenju srečen, zdrav, samozavesten in uspešen, pri domači vzgoji pa morda ravnaajo tako, da vse to zadušijo, ker z otrokom napačno ravnaajo. Neprestana kritika staršev in grobe kazni rojevajo »zgubarje«, medtem ko pohvala ob pravem času, podpora in strpnost v odnosu do otrok, zaupanje ter brezpogojna ljubezen oblikujejo »zmagovalce«, srečne, strpne in uravnovešene ljudi. Izdane knjige so staršem v oporo pri reševanju posamičnih vzgojnih situacij: preprečevanju nesreč in za otroka varnem raziskovanju sveta, pri zgodnjem opismenjevanju otroka, razvoju ljubezni do knjige, preprečevanju kajenja ipd.

V vsakodnevni prezaposlenosti si bodo starši prej vzeli čas za otroško knjigo in jo svojim otrokom brali, kot pa si privoščili, da poiščejo knjigo samo zase. Zbirka, tako kot

je pripravljena, jim besedila za izobraževanje staršev tako rekoč podtakne. S slikanico držijo starši v rokah tudi branje za njih. Hote ali nehote bodo njim namenjen del knjige prelistali, pogledali, o čem piše, ga še prebrali in premislili, če sami prav ravnaajo. V vseh treh do sedaj izdanih knjigah zbirke so v priročniku za starše jasno izražena prizadevanja, da bi vplivali na odločitve, vedenje in ravnanje staršev.

Vsi starši želijo svojemu otroku najbolje, zato ga poskušajo naučiti tisto, kar sami menijo, da je pravilno in dobro. Ni pa rečeno, da je to zares varno, dobro in pravilno. Če sami ne vedo, tudi otroku tega ne morejo naprej posredovati.

V širši praksi spada potreba po izobraževanju za odgovorno starševstvo med najpogosteje poudarjene potrebe po znanju pri odraslih. To nam je potrdila večletna mednarodna študija Evropske Unije – projekt *EURO DELPHI*, ko smo sredi devetdesetih let študirali, kakšne so glavne potrebe po znanju pri odraslih v Evropi. Potrebe po izobraževanju za odgovorno starševstvo in družinske vloge so se uvrstile med prvih deset potreb. Podobne podatke smo dobili tudi v domači študiji (2002–2004), ko smo raziskovali osebne učne projekte mlajših odraslih

z visoko izobrazbo. Kljub visoki izobrazbi ljudje menijo, da za odgovorno starševstvo niso dovolj usposobljeni in se morajo še veliko naučiti. Te teme so bile pri njih med najpogostejšimi učnimi projekti v zadnjih dveh letih.

Prva v zbirki je bila knjiga *Govoreči prsti* Uroša Ahčana (2005). V preteklem letu (2006) sta ji sledili še dve knjigi: slikanica *Nežine črke* Viktorije Zmage Glogovec, ki ji je dodan priročnik opismenjevanja za starše in vzgojitelje *Z roko v roki v svet črk* avtoric Kristine Ločniškar in Milene Osredkar, ter slikanica Milice Sturm Kralj *Niko Tin in njegovo kraljestvo* s priročnikom za starše Matjaža Turela *Kajenje je prikrito zlo*.

V prvi knjigi *Govoreči prsti* je avtor Uroš Ahčan napisal poleg besedila za otroško slikanico tudi *Dodatek za starše in vzgojitelje*. Kot zdravnik in kirurg rešuje ponesrečene otroke in takrat se v njem dvigne iskrena želja, da se nesreča ne bi nikoli zgodila, da bi otrokova ročica ostala cela, kot je nekoč bila, da obrazek ne bi bil iznakažen, da prstek ne bi manjkal. Zdravnik zdravi. Uroš Ahčan pa bi rad stopil med ljudi, še preden se zgodi nesreča, in jim pretresljivo pripovedoval o nevarnostih, ki grozijo otrokom, ter kje jih morajo starši ali vzgojitelji varovati. Verjame v to, da bi se z izobraževanjem staršev in otrok dalo marsikatero nesrečo preprečiti. Bolnica in operacijska miza se mu zdita le skrajni izhod ob nesreči.

Iz nagnjenja k prepričanju, da bi se morali ljudje naučiti varno živeti in sami skrbeti za svoje zdravje, je Uroš Ahčan tudi večkrat predaval v raznih društvih in pospeševal zdravstveno prosveto.

Vzgoja ne sme biti grajena na strahu, grozi, grožnji ali kazni, ker to uničuje, travmatizira osebnost otroka in odraslega. Učinkovitejša je vzgoja s spodbudo, dobrim zgledom in pohvalo otroku, ker je prav ravnal, kajti po tej pozitivni poti se nasvet vtisne globlje v gojenca, vpliva na njegovo vedenje in postane



trajna rast osebnosti otroka in odraslega, ker doživetja spremljajo pozitivna čustva. Viktorija Zmaga Glogovec je temeljito prisluhnila duši malega otroka. Po poklicu je vzgojiteljica, socialna pedagoginja in literarna ustvarjalka. Izdala je petnajst otroških besedil in napisala 42 scenarijev za televizijske oddaje za predšolske otroke. *Nežine črke* spadajo med njena najnovejša dela. Ilustrator Matjaž Schmidt je knjigo tudi likovno razgibal in ji dodal stavnico črk za sestavljanje besed. Avtorica na otrokov način osmisli pomen spoznavanja črk. Vsakodnevne zgodbe iz vrtca preliva v Nežino samopotrjevanje, otroku pričara čustva sreče in ponosa, ko uspe napisati svoje ime, ali ko prijateljici pomaga napisati njeno ime, ko nastane iz črk prva smiselna beseda. Neži je uspelo napisati srček in nalepila bo besedo na vrata. Naj še drugi vidijo, kaj vse zmore. Otrok se igraje opismeni, če se starši ob njem pravilno odzivajo.

Če knjigo obrnemo, odpremo priročnik opismenjevanja za starše in vzgojitelje *Z roko v roki v svet knjige* avtoric Milene Osredkar in Kristine Ločniškar. Obe sta profesorici razrednega pouka. Ne čutita samo odgovornosti, da vzgajata svoje otroke, ampak tudi, da se sami učita od otrok in z otroki. Kristina Ločniškar ima tri male radovedneže in pravi: »Vsak otrok je nekaj posebnega. Ob otrocih vsak dan znova odkrivam lepoto in neponovljivost, ki jo vsak nosi v sebi, in se učim sprejemati in ljubiti.« Tudi Mileni Osredkar so pri delu v veliko zadovoljstvo nasmejani obrazi in ustvarjalni duh otrok. V svojem kraju je prava kulturna animatorka. Poleg poučevanja v šoli uprizarja krajše gledališke igre in glasbene pravljice. Veliko tudi sama nastopa z recitali in pesmijo. Ko beremo njun priročnik, prepričljivo zagledamo temeljno pravilo, da otroka vzgaja to, kar doživlja. Če starši radi berejo, če je knjiga spremljevalka otroka od prvih dni življenja tudi v »predopismenjevalni



dobi«, jo bo otrok sprejel in bosta branje ter pisanje med prvimi otrokovimi življenjskimi vtisi in doživetji. Z otrokom razvijamo grafomotorične spretnosti, ko še ne ve za črke, maha z ročico in gleda mamico, kako riše. Radovednost ga žene, da bi tudi sam poskusil in potem riše in paca. Priročnik je napisan zelo strokovno, sistematično in s posluhom za vzgojo. Presenetljivo veliko prostora dajeta avtorici disleksiji, otrokovi drugačnosti, ki jo običajno zamolčimo. S pomočjo priročnika bodo starši razumeli tudi drugačnega otroka in spoznali, da ima drugačnost celo svoje prednosti. Starši spoznajo, da lahko brez posebnega napora tudi sami naučijo otroka brati in pisati, ker je to del njihovega življenja.

Milica Sturm je pravnica in pesnica. Od leta 1997 se posveča literarnemu ustvarjanju. Izdala je več pesniških zbirk.

Pravljica *Kralj Niko Tin in njegovo kraljestvo* naj bi otrokom pričarala trpljenje dečka zaradi skritega kajenja in zmagovito pot stran od cigaret in nikotina. Otrok ima spet rdeča lička in nasmeh na obrazu, tudi starši čutijo veselje malega sinčka in skrbi zanj jih ne morijo več. Po svetu pa še naprej straši Smolček. Hude sanje so Juretu pregnale veselje do kajenja. Avtorica v zgodbi pove,

da se je otrok tudi sam sposoben boriti proti zlu. S tem mu vliva pogum in samozavest.

Bolj temačno sporočilo dajejo ilustracije Brede Sturm. Platnice so oblečene v črno barvo, nato sledijo risbe pljuč in želodca, napolnjene z ogabnimi ogorki. Škoda, da na ilustracijah ni ne Jureta, ne Svetlika, ne Smolčka in ne kralja Nika Tina. Ali vzgajamo z grožnjo in vcepljanjem strahu ali s spodbudo in dobrim zgledom?

Matjaž Turel, zdravnik pulmolog, je napisal drugi del knjige *Kajenje je prikrito zlo*. Piše o škodljivih vplivih kajenja na človekov organizem. Starši bodo spoznali posledice kajenja, kot so zgodnje umiranje in puščanje otrok brez staršev, rakove tvorbe na pljučih, bolezn srca in ožilja ter ostalih organov. Starši pri otrocih teh sprememb sicer še ne bodo videli, bolje pa je, da razvado kajenja že v kali in dovolj zgodaj zatro. Bolj bo priročnik zanimiv za starše, da se sami odvadijo od kajenja. V uteho bralcem pojasni na koncu razne načine, kako se lahko človek odvaja od nikotinske odvisnosti.

Zbirka je posebna pot usposabljanja staršev in pospešuje sodelovanje med starši in otroki. V ponudbi izobraževanja odraslih pri nas je pri usposabljanju za starševske vloge mnogo več povpraševanja kot ponudbe. Zakaj starši sploh potrebujejo usposabljanje? Zahtevnost življenja se je stopnjevala tudi v družinah. Ne gre naprej samo nova sodobna tehnologija, veliko sprememb doživlja tudi družinsko življenje. Tradicionalne oblike vzgoje s podrejanjem, kaznijo in avtoritarnim pristopom ne ustrezajo več sodobnemu življenju. Če starši samo posnemajo, kar je bilo nekoč, ali vzgajajo tako, kot so njih vzgajali, zaidejo v probleme in otroke odtujijo.

Starši z izobraževanjem ozavestijo svoje početje in odnos do otroka. Podrobneje se naučijo vživljati se v otrokov doživljajski svet. Sprejmejo nove vrednote in znajo ukrepati preventivno pred tem, ko bi lahko nastala

nesreča ali problem. Otrok s svojo slikanico položi v roke mami ali očku, babici in dedku ter vzgojiteljici tudi besedilo zanje.

Pričakujemo, da bo založba Celjska Mohorjeva družba svoje izobraževalno poslanstvo še nadaljevala.

Prof. dr. Ana Krajnc

NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

nova možnost ali zgolj nova obveznost

V založništvu Filozofske fakultete in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani je v zbirki *Obrazi edukacije* izšla nadvse aktualna znanstvena monografija *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznost*, ki sta jo uredila Janko Muršak in Tadej Vidmar.

Knjiga je nastala kot rezultat raziskovalnega projekta Vseživljenjsko učenje in izobraževanje v funkciji razvoja poklicne kariere, ki ga je izvajala skupina razisko-

valcev pod okriljem Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete med letoma 2003 in 2006.

Vseživljenjsko učenje in izobraževanje postajata imperativ sodobnega sveta in sodobnega časa. Poleg znanj, spretnosti in veščin, pridobljenih po poteh formalnega izobraževanja, so za posameznike vse pomembnejša tudi znanja, pridobljena z neformalnim in priložnostnim učenjem. Vse to pa je potrebno ustrezno in primerljivo vrednotiti, tako za potrebe zaposlovanja in trga dela kot tudi za potrebe osebne rasti in poklicne kariere. Nenazadnje tako strategijo podpira tudi *Memorandum Evropske unije o vseživljenjskem učenju* (2000).

Ker je vrednotenje neformalno pridobljenega znanja pri nas neustrezno urejeno, bi bilo potrebno na nacionalni ravni izdelati ustrezen sistem za ureditev in uravnavanje tega področja. Ureditev primerljivosti in prenosljivosti znanj, spretnosti in kvalifikacij posameznikov ni pomembno le znotraj Slovenije, marveč tudi znotraj Evropske unije zaradi možnosti vključevanja naše delovne sile v evropski trg dela.

Da bi vrednotenje znanja in kompetenc lahko ustrezno izvajali, bi bilo potrebno poenotiti tako terminologijo in predpise kot tudi metodologijo. Zaradi široke palete obstoječih oblik neformalnega in priložnostnega izobraževanja in učenja je to zelo zahtevna naloga.



Janko Muršak:	Informalno ali priložnostno učenje kot del vseživljenjskega učenja in njegovi učinki v povezavi s formalnim in neformalnim izobraževanjem
Tadej Vidmar:	Ali je zahteva po učenju, ki traja vse življenje, domislek sodobnosti?
Polona Kelava:	Primerjalna analiza priznavanja neformalno pridobljenega znanja v petih evropskih državah
Polona Kelava:	Podlage in priporočila za nadaljnji razvoj priznava njaneformalno pridobljenega znanja v Sloveniji
Dejan Hozjan:	Umeščenost, priznavanje in vrednotenje izobrazbe in kvalifikacij v slovenski zakonodaji
Veronika Šlander:	Certificiranje nacionalnih poklicnih kvalifikacij – nove možnosti v graditvi kariere
Maja Accetto:	Prispevek k analizi preverjanja in potrjevanja nacionalnih poklicnih kvalifikacij
Irena Komac:	Sindikati kot pomemben socialni partner pri razvijanju učeče se družbe

Avtorji obravnavanega dela se s tem izzivom spopadejo, saj v svojih prispevkih sistematično raziskujejo in analizirajo nerešena vprašanja v zvezi z načrtovanjem in vrednotenjem neformalnega in priložnostnega izobraževanja in učenja pri nas, z namenom najti čim boljše in celostnejše rešitve.

Po uvodu sledijo naslednje teme.

Končni rezultati raziskovalnega projekta kažejo, da je v Sloveniji sistem priznavanja in vrednotenja neformalno pridobljenega znanja žal še v povojih. Poleg vsega navedenega so pomembna odlika obravnavane knjige v sklepu navedeni konkretni koraki, ki jih je na nacionalni ravni potrebno izpeljati, če želimo napredovati v smeri, ki ji sledijo primerljive evropske države.

Tanja Šulak

Third Conference of the Southeast European Studies Association (SEESA)

Čas: 26.–28. april 2007

Kraj: Columbus, Ohio, ZDA

Organizator: The Southeast European Studies Association (SEESA)

Cilj konference: zbrati prispevke, ki obravnavajo različne vidike razvoja jugovzhodne Evrope, vključno s prispevki iz držav nekdanje Jugoslavije, Bolgarije, Romunije, Albanije, Grčije in Turčije. Vabljeni so strokovnjaki različnih disciplin, npr. antropologije, kulturoloških študij, izobraževanja, folklore, zgodovine, literature, političnih znanosti ipd. Posebno zaželeni so interdisciplinarni prispevki.

Več informacij: Daniel Collins, Chair
Slavic and East European Languages and Literatures
The Ohio State University
400 Hagerty Hall, 1775 College Road
Columbus, OH 43210–1340, ZDA
Faks: +1 614 688 3107; E-naslov: collins.232@osu.edu

International conference on learning in later life

A LEGACY OF LEARNING: SHARING GLOBAL EXPERIENCES OF LEARNING IN LATER LIFE

Čas: 9.–11. maj 2007

Kraj: Glasgow, Škotska

Cilj konference: povezati mednarodne strokovnjake z različnih strokovnih področij in disciplin, ki se ukvarjajo z izobraževanjem starejših odraslih. Namen konference je predstaviti raziskave s tega področja in izmenjati izkušnje. Konferenca bo zanimiva za akademike, teoretike, praktike pa tudi za starejše učeče se odrasle.

Organizator: The University of Strathclyde, Senior Studies Institute

Več informacij na strani: <http://www.cll.strath.ac.uk/legacy/index.htm>

Brian McKechnie, Programmes Manager

Senior Studies Institute

University of Strathclyde

40 George Street

Glasgow G1 1QE, Škotska

Tel.: +44 (0)141 548 2492

Faks: +44 (0)141 553 1270

E-naslov: brian.mckechnie@strath.ac.uk

EDEN Annual Conference, 2007

NEW LEARNING 2.0?
EMERGING DIGITAL TERRITORIES
DEVELOPING CONTINUITIES – NEW DIVIDES

Čas: 13.–16. junij 2007

Kraj: Neapelj, Italija

Teme konference:

- vpliv e-učenja na institucionalne spremembe in način dela v institucijah,
- nove učne strategije pri novih učnih orodjih,
- kakšna bo vloga praktikov in drugih strokovnjakov v spremenjenem okolju visoke tehnologije,
- kako lahko z e-učenjem nadgradimo tradicionalno učenje/izobraževanje na daljavo.

Več informacij na strani: <http://www.eden-online.org/eden.php?menuId=333>

Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion

Čas: 8.–13. julij 2007

Kraj: Monte Verit, Ascona, Lago Maggiore, Švica

Organizator: Oddelek za sociologijo izobraževanja, Univerza v Bernu, Švica, v sodelovanju s Centro Stefano Franscini (CSF) in Swiss State Secretariat of Education and Research (SER).

Teme konference: izhodišče konference je Müllerjev prispevek (1998) o pričakovanih in nepričakovanih posledicah ekspanzije izobraževanja. Nekateri od ključnih ciljev izobraževalnih reform so ekspanzija visokošolskega izobraževanja in zmanjševanje izobraževalnih neenakosti, višanje ravni usposobljenosti, mobilizacija kognitivnih zalog ter interesa državljanov za civilno delovanje. Konferenca želi ovrednotiti, kateri cilji reforme so bili doseženi in kateri še ne. Zanimale jo bodo posledice na strukturnem in kulturnem področju. Zaželeni so prispevki o udeležbi v izobraževanju v različnih državah, analize izobraževalnih neenakosti, poklicne strukture, prihodkov, vprašanja spola v odnosu do izobraževanja, kriminalitete, življenjskih stilov ipd.

Več informacij:

Dr. Andreas Hadjar

Department of Sociology of Education

University of Bern

Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern, Švica

E-naslov: andreas.hadjar@edu.unibe.ch

The 8th Conference of the European Sociological Association (ESA)

CONFLICT, CITIZENSHIP AND CIVIL SOCIETY

Čas: 3.–6. september 2007

Kraj: Glasgow, Škotska

Cilj konference: Evropa se sooča z ekstenzivnimi spremembami, ki se kažejo v občasnih globokih konfliktih. Ti se kažejo kot migracije, kulturna in verska nestrpnost v obliki diskriminacije, nestrpnosti, revščine, izključevanja. Ponovno postajajo aktualne razprave o civilni družbi. Konferenca bo povezala strokovnjake z vsega sveta, ki se ukvarjajo z vprašanji državljanosti in demokracije pri uveljavljanju civilnih, političnih in socialnih pravic v evropski družbi.

Več informacij na strani: <http://www.esa8thconference.com/> ali <http://www.valt.helsinki.fi/esa/conferences.htm>

Povzetki/Abstracts

dr. Ana Krajnc

WHEN SHOULD THE FOUNDATIONS FOR A LIFELONG LEARNING BE SET?

The author provides evidence that the foundations for a lifelong learning are already outlined within the upbringing period in a family and in the kindergarten. Research about the way of living within a family of students of grammar schools and students of vocational schools has shown considerable differences between them. This fact leads the author to a conclusion that knowing the family lives, habits and values, one can quite accurately foretell the development and education of a child. The thesis is furthermore supported by a research providing data on where children learnt about democracy. The author establishes that kindergartens are one of the most democratic institutions. For this reason, we must be aware that the foundations for a lifelong learning are already set in the kindergarten and within a family.

Key words: lifelong learning, family upbringing, permissive upbringing, democracy, repressive education

Tanja Možina M.A., Sonja Klemenčič

SELF-EVALUATION OF QUALITY IN EDUCATION OF ADULTS – THE MODEL FOR SELF-EVALUATION: POKI

The article is the first in the line of articles dealing with the issues of quality in adult education and with the POKI model (Offering quality education to adults), developed by Slovenian Institute for Adult Education and being in use since 2001. The model defines self-evaluation as basic method for quality assessment but is based in its core on the total quality management (TQM) principle. The model has been rather well accepted within the network of organisations, implementing educational programmes for adults. The five-year era of the model implementation gives us time to reflect and rethink in depth about it and its efficiency (results). In the first article the starting points, serving as guidelines for the beginning of the POKI model, have been introduced, same as its basic conceptual characteristics including the process of the model implementation in an educational organisation.

Milena Zorić, univ. dipl. pedagog DISCUSSIONS ABOUT QUALITY

The author describes in the article, the purpose of cooperation of important interest groups when assessing and developing quality in an educational organization. The author especially underlines the importance of quality discussions in a group. In Slovenia these discussions are not very common, nevertheless, they tend to be very important for developing quality of educational organizations. For this reason, all organizations, which take part in POKI Project (Offering Quality Education to Adults) organize – after having carried out quality assessment – a quality discussion about the results and further activities to improve quality; employees, employers, participants, representatives of a local community and others are invited to take part in the discussion. Special attention is dedicated to the analysis of the quality discussions, the results of these, important for planning further activities for improving the quality of educational organizations, are described in the article.

Key words: quality, self-evaluation, cooperation of interest groups, discussions

Povzetki/Abstracts

Andreja Pšeničny, Luna Jurančič Šribar

VIOLENCE OF DAILY LIFE SUMMARY

Each social environment causes psychosomatic deficiencies, which are a consequence of the synergy between social circumstances and characteristics of an individual.

It seems that burning out and burnout is a disease, which with its causes and symptoms reflects the time in which we live. Most desired, supported and socially accepted characteristics can also be individual's »self-destruction program«.

The »modern fluent« period, according to Zygmunt Bauman (2002), leaves us on our own. Social norms and values, of course, have not disappeared, but keep on changing considerably, since we must develop our own value system and build our own hierarchy of values. This also appears on the area of work, the area, which has for years offered the feeling of safety and helped creating a clear identity. Fixed-term contracts or temporary jobs, individualism, changes of values, inability of an individual to influence and super-vised broader social changes are key features of this period. These fea-

tures are manifested by individuals through the violence of their own must-dos. The most evident form of violence are manipulations, with which we control others by intimidating them.

Key words: burnout, structural violence, individualism, employment, personal structure, socialisation, capital

Dr. Daniela Brečko

CAREER DEVELOPMENT IN A LEARNING ORGANIZATION

Learning ability of employees and thus of the entire organization is becoming – by far - the most important feature of success and at the same time the most important factor when planning and developing careers. We have already noted that within the society of knowledge the concept of a career is giving way to the phenomenon of the learning path. An individual will be successful and motivated for work only as long as he/she will also learn and develop personally. The needs for knowledge are, therefore, substantial. We all know very well that for a long time the knowledge obtained at school has not been enough for doing a job well. We also know that knowledge has always represented power.

We are less aware of the fact that knowledge turns into power of the organization only when it is shared within the same organization. We can share knowledge, when we have the ability to transfer it to others.

Key words: career development, learning organization, education

Dr. Boris Dular, Krka d.d.

KNOWLEDGE AS A STRATEGIC ELEMENT OF DEVELOPMENT

Corporate success is closely linked to knowledge. Krka, a pharmaceutical company, Plc from Novo mesto has always linked its success in development, research and market position with knowledge as a strategic guideline and competitive advantage.

In close cooperation with academic and research organizations and with carefully planned education and training, Krka has ensured a critical knowledge mass, which provides corporate success on a global market.

Key words: globalisation, knowledge, education, HR development

Povzetki/Abstracts

Anja Lomberger

ALPHABETIC AND FUNCTIONAL (IL)LITERACY

On basis of an international research (E. Možina, 2000) about functional literacy from 1998, it is possible to conclude that one can be preoccupied with functional literacy of the Slovenians. The research has shown that only 3 % of people reaches levels 4 and 5 with text literacy, 5 % with documentation literacy and a mere 10 % with calculus. Minimum level, which still enables active participation in a modern technological society is reached by a further 20 %, which means that 70 % of the Slovenian population is incapable to appropriately respond to the circumstances of the environment and independently resolve problems on basis of understanding daily situations of life. Some factors of functional illiteracy of people appear, for instance, when understanding timetables, composing short or long texts (letters, memos, requests, applications ...), following instructions or reading pharmaceutical explanations, understanding one's own diseases, deciding on the way of treatment, using media and modern technology ... Solving the problem of functional illiteracy is

connected with the level of general education, socialisation of an individual, spreading the social network, which enables an individual with social and action-oriented competencies. On the other hand it follows the trends of new forms of working and surviving under the influence of globalisation, which forces an individual into lifelong learning and raising the added value of a workplace. Functionally illiterate people are retarded in their personal development and are incapable of taking responsibility of their own lifelong learning. For this reason, they are also incapable of bringing themselves out of the situation, where their development has been brought to a standstill.

Key words: alphabetic illiteracy, functional illiteracy, socialisation, lifelong learning, added value of the workplace, social network

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 poglede na to področje,
- **Poročila, odmevi in ocene**, kjer bomo objavili konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo našim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega 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 v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4, str. 197–199.

- 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 opremito 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 pošljete na naslov: Uredništvo revije Andragoška spoznanja, Tanja Šulak, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

Prispevek opremito s kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent. Na posebnem listu (e-priponki) pa priložite še vaš popolni naslov ter telefon in elektronsko pošto, 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 zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo.

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

Uredništvo revije Andragoška spoznanja