
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.

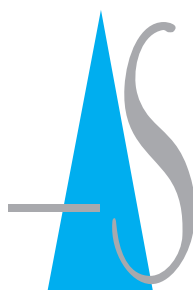
Prelom strani: Studio anan d.o.o., www.studio-anan.si

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

Vsebina

<i>Daniela Brečko</i>	UVODNIK Narava – vir inovativnosti in ustvarjalnosti v izobraževalnih organizacijah	5
<hr/>		
Znanost razkriva		
<i>Monika Govekar Okoliš</i>	POSEBNOSTI ANDRAGOŠKE PRAKSE NA LJUDSKIH UNIVERZAH	10
<i>Nives Ličen</i> <i>Alenka Šeliga</i>	PROFESIONALNI RAZVOJ IZOBRAŽEVALCEV	21
<i>Ana Ileršič</i> <i>Karmen Štumberger</i>	KAJ ZA POSAMEZNIKA POMENI PISMENOST? IZOBRAŽEVALNE POTREBE V TURIZMU	37 43
<hr/>		
Za boljšo prakso		
<i>Tanja Možina</i> <i>Sonja Klemenčič</i> <i>Jana Nusdorfer</i>	SAMOEVALVACIJA KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH II. DEL IZOBRAŽEVANJE ZA PREPREČEVANJE POKLICNE IZGORELOSTI	70 80

POROČILA, ODMEVI, OCENE	91
HRM za top management	
KNJIŽNE NOVOSTI	96
Učitelj – mentor v sistemu pripravništva	
OBRAČAMO KOLEDAR	100
ABSTRACTS	104
AVTORJEM NA POT	107

NARAVA – VIR INOVATIVNOSTI IN USTVARJALNOSTI V IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH

Inovativnost in ustvarjalnost sta postala sinonima za preživetje organizacij. Po napovedih mnogih poslovnih gurujev ter nasploh futuristov naj bi preživele le tiste organizacije, ki bodo znale ljudem ponuditi nekaj novega, drugačnega ..., torej tiste, ki bodo zaposlovale ustvarjalne ljudi, sposobne inoviranja.

Ko govorimo o inovativnosti, jo radi pomešamo z ustvarjalnostjo, zato je prav, da najprej pojasnimo razliko med obema pojmom. O inovativnosti govorimo takrat, ko gre za popolnoma nov izdelek ali storitev, ki poprej še ni bila poznana in lahko radikalno spremeni svet. Inovacija je bil recimo parni stroj, inovacija nove dobe so na primer nanotehnologije. Pri ustvarjalnosti pa gre izključno za to, da že znane stvari sestavimo skupaj na drug način. Oboje je potrebno, brez ustvarjalnosti ni inovativnosti in težko si je predstavljati, da bi lahko inovirali brez tega, da bi bili predhodno zelo ustvarjalni.

Potreba po razvoju ustvarjalnosti se je zasedrala v obveznem šolstvu močneje kot kdajkoli poprej. Pravzaprav gre za to, da krotimo osnovnošolski sistem v to smer, da ne ubija ustvarjalnosti otrok, ki jo imajo že sami po sebi, temveč da jo spodbuja. Stanje se na tem področju vsekakor vidno izboljšuje. Toda vsakdo ve, da je odgovor na vprašanje, ali

UVODNIK



Dr. Daniela Brečko

bo šola spodbujala in razvijala ustvarjalnost otrok, odvisen od njenih učiteljev. Ti pa so ravno tako izšli iz izobraževalnega sistema, ki jim je ali pa jim ni privzgojil in krepil ustvarjalnosti. Za to bo potrebno ustvarjalnost vnesti prav v vse pore izobraževalnega sistema in po vsej vertikali, od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor.

Izobraževalci odraslih imajo pri razvoju ustvarjalnosti še nekoliko težjo vlogo. Ustvarjalnost naj bi razvijali pri odraslih, kjer je bilo v preteklosti že marsikaj zamujenega. In kako naj torej izobraževalec odraslih razvija ustvarjalnost, če sam ni ustvarjalen oziroma njegova organizacija ne premore ali pa velikokrat spričo birokratskih spon ne dovoljuje in ne omogoča prostora za ustvarjalno razmišljanje in ustvarjalno eksperimentiranje? Še zlasti se je apel po inovativnosti in ustvarjalnosti naselil na področju poslovnega izobraževanja. Zato je moje uvodno razmišljanje tokrat namenjeno naravi kot izjemnemu in neizčrpnemu viru inovativnosti in ustvarjalnosti, iz katerega lahko črpa vsakdo, še zlasti pa izobraževalne organizacije.

Narava je veličastni učitelj, uči nas od povsem tehničnih ved do zapletenih filozofskih nauk. Pa ne v smislu, da nam od časa do časa jasno pove, kje so omejitve, ampak

nam na svojstven način pokaže zapletene fizikalne in tehnične prijeme, na drugi strani pa na preprosti simbolični ravni in zelo razumno sporoča tudi velike nauke o zapletenih družbenih in ekonomskih mehanizmih.

Naj najprej navedem nekaj primerov učenja s pomočjo opazovanja narave, ki bi jih lahko oz. so jih že uspešno uporabili pri velikih svetovnih inovacijah, ki so resnično spremenile svet in ga še bodo:

- **Ladijski vijak** je bil izumljen prav s pomočjo opazovanja narave. Ko je Reselj opazoval vrtničast let semena javorja, ki je v poznem poletju in jeseni padal iz drevesa, se mu je porodila ideja o vijaku, ki bi lahko poganjal ladje, če bi se s pomočjo zunanje sile vrтел v enakem gibanju. In ideja v praksi živi še danes. Brez vijaka takorekoč ne bi prešli v industrijsko dobo. Vijak je prisoten v vsaki industriji.
- **Filozofski nauk o medsebojni odvisnosti**, ki še vedno buri duhove tudi novodobnih raziskovalcev, je nastal s pomočjo opazovanja sadnega drevesa. Sadež nastane iz cveta, cvet zraste na veji, veja poganja iz debela drevesa, deblo raste iz zemlje, zemlja potrebuje vodo, da lahko hrani drevo; voda prihaja iz oblakov – oblaki nastajajo s pomočjo izparevanja velikih količin vode iz morij ter rek, voda se vrača na zemljo v obliki padavin itd.
- **Lekcijo o zdravi ekonomski menjavi in ekonomičnosti** se lahko naučimo od skromnih čebel. Pri nabiranju cvetnega prahu so izjemno pazljive in vzamejo malo tukaj, malo tam, toda nikoli preveč z enega kraja, pri čemer cvetovom še pomagajo, da se oprášijo. Cvetni prah pa spremenijo v sladko tekočino – zdravilni med. Opravijo torej dve funkciji hkrati in obe prinašata korist. Če bi človeštvo znalo vzpostaviti eko-

nomski sistem po zgledu čebel, ne bi imeli opraviti z onesnaženjem ter izčrpanostjo. Priložnost za oblikovanje nove vsebine učenja ekonomskih ved.

- **Lekcijo novodobnega komuniciranja se lahko naučimo od delfinov**, pri katerih so preučevalci ugotovili, da so sposobni komunicirati na dveh frekvencah hkrati, torej komunicirati, se pogovarjati z dvema delfinom ob povsem istem času. Tovrstna sposobnost bi še kako prav prišla človeški vrsti v informacijski dobi ter povečani potrebi po procesiranju informacij. In šele kako izobraževalcem, ki so danes soočeni z vse večjo potrebo po tem, da v izjemno kratkem času podajo ogromno informacij. (Zanimivo je tudi dejstvo, da je raziskovalec, ki je prišel do tega spoznanja, kasneje opustil raziskovanje delfinov z opravičilom, da z moralnega stališča pač ne more preučevati višje razvitih vrst od sebe.)
- **Lekcijo iz timskega dela** se lahko učimo, verjeli ali ne, od gosi. Vsi, ki ste kdaj opazovali gosi pri letu, ste lahko videli, da letijo v obliki črke V; tako tvorijo aerodinamično obliko, s katero se pri letu borijo z uporom zraka. Če ste jih opazovali še malo bolj podrobno, ste lahko videli, da se na prvem, torej vodilnem mestu, kjer je zračni upor največji, gosi med daljšimi leti izmenjujejo. Sodobna paradigma timskega dela pravi enako, razviti timi ne potrebujejo vodje, ki je ves čas na čelu, temveč moderatorje, ki se pri vodenju izmenjujejo. Torej lahko izobraževalci pri učenju veččin podajajo takšne in podobne primere iz življenja živali, ki preizkušeno delujejo. In hkrati spremenijo tudi svojo vlogo – iz klasičnega predavatelja (izobraževalca) se morajo pretvoriti v moderatorja izobraževalnega procesa, kjer morajo del izobraževalne vloge prepustiti tudi učečim se posameznikom.

• **Določanje poslovnih (ali pa tudi vzgojnih in izobraževalnih) strategij** je že od nekdaj bila in bo velika znanost. In le kaj bi se lahko o strategijah naučili od živali?! Predvsem to, da je lahko določena strategija uspešna le določen čas in jo je potrebno spreminjati. Torej obvladovati spremembe. Odlični primer obvladovanja sprememb so volkovi, ki so že od nekdaj burili duhove ljudi. Pred dobrimi 50 leti so volkovi lovili tako, da se je celo krdelo zapodilo za plenom, ponavadi živaljo, ki se je preveč oddaljila od svoje črede, med njimi pa so iskali predvsem mladiče oz. starejše živali, ki jim niso mogle uteči. Na veliko presenečenje opazovalcev volkov pa so sredi 60. let prejšnjega stoletja zasledili pomembne spremembe v načinu lova volkov. Ko sestavijo svoje lovske vrste, se hkrati tudi »dogovorijo«, katera skupina bo prva šla v lov in kam se bodo razporedile ostale skupine. Pri lovu uporabljajo strategijo stiskanja obroča. Preostali dve ali tri skupine se razporedijo v obliki polkroga okrog plena. Prva skupina opazi plen in začne lov. Preostale skupine, razporejene na položajih, opazujejo dogajanje in se na določen znak poženejo v lov za plenom, toda le ena izmed teh skupin, druge pa v varni razdalji sledijo dogajanju in se tudi premikajo, toda veliko počasneje kot pri »pravem« lovu in tako hranijo pomembne moči. Takoj ko ena skupina neha z intenzivnim lovom, nastopi druga. In obroč se počasi zapira, velikokrat plen ujame spočita skupina že veliko prej, preden se pogubni obroč povsem zapre. Volkovi so morali spremeniti strategijo lova zaradi spremenjenih zunanjih okoliščin. Živalski svet se je namreč začel krčiti, v nekaterih predelih celo nevarno izumirati in to je botrovalo odločitvi volkov, da ne lovijo le slabotnejših živali, ampak si morajo hrano zagotoviti na vsak način in za vsako ceno, če želijo preživeti. Na področju izobraževanja odraslih se bo zagotovo treba prilagoditi

vse večji potrebi po individualnem in virtualnem izobraževanju ter kajpak zamenjavi vloge izobraževalca v svetovalca, »coach«, torej v pospeševalca osebnostnega razvoja posameznika.

• **Celo socialne inteligentnosti** se učimo od narave, ali konkretnije, od živali. Vzemimo na primer znova volkove. Volčji samec in samica ne ostaneta skupaj celo življenje, temveč se zbližata le ob času parjenja. Zanimivo pa je, da ostaneta celo življenje skupaj vodilni samec in vodilna samica, ponavadi najmočnejša volkova v krdelu, in tako krepi krdelo kot skupnost s pomočjo bipolarnosti oz. ženskih in moških vlog. In verjetno ni naključje, da se tudi v izobraževanju odraslih, še zlasti pri intenzivnih treningih, pojavlja vse več organizacij, kjer treninge vodijo v parih ženska in moški ter tako zagotovijo spolno raznovrstnost vlog ter seveda podajanje spolno uravnoteženih vzgojnih nabojev, ki se jim pri izobraževanju odraslih nikakor ne moremo izogniti.

Učitelji znanosti, umetnosti, družboslovja, ekonomije ... so torej povsod okrog nas, s poglobljenim opazovanjem narave se lahko naučimo, kako pridobiti več energije, kako voditi posle, kako izdelovati materiale in še zlasti, kako se povrniti k »naravnim oblikam učenja in izobraževanja«, kako prenesti znanje v prakso, kako torej oblikovati prepotreben »naravni kapitalizem« na vseh področjih človekovega delovanja.





ZNANOST RAZKRIVA



Doc. dr.
Monika
Govekar
Okoliš
Univerza v
Ljubljani
Filozofska
fakulteta

POSEBNOSTI ANDRAGOŠKE PRAKSE NA LJUDSKIH UNIVERZAH

*Prednosti, ovire in težave pri izvajanju
andragoške prakse*

POVZETEK

V prispevku bomo najprej spoznali, kakšen je pomen andragoške prakse nasploh, kakšna je bila andragoška praksa do sedaj in kakšne so pričakovane novosti v prihodnje z bolonjsko reformo. Prikazali bomo, kakšne so dejanske možnosti za izvajanje kvalitetne andragoške prakse na ljudskih univerzah. Opisali bomo ugotovitve s srečanj mentorjev ljudskih univerz, ki so potekala v okviru projekta Partnerstvo fakultet in šol II (2006–2007) na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Glavni namen pa je prikazati, kakšne so možne konkretne oblike in vsebine dela za prakso študenta praktikanta na ljudskih univerzah. Opredelili bomo, kakšne so prednosti in dobre strani ter ovire in težave pri izvajanju andragoške prakse na ljudskih univerzah ter kakšne prednosti prinaša andragoška praksa študenta ljudskim univerzam.

Ključne besede: *andragoška praksa, andragoška praksa na ljudskih univerzah, povezanost teoretičnega s praktičnim andragoškim znanjem, oblike in vsebine dela za prakso, prednosti in dobre značilnosti ter ovire in težave pri izvajanju andragoške prakse na ljudski univerzi*

Andragoška praksa je ena izmed pomembnih študijskih obveznosti vsakega študenta, ki se odloči za študij andragogike, oziroma vsakega bodočega učitelja, strokovnjaka, ki bi rad delal z odraslimi, jih izobraževal, jim svetoval pri vzgoji in izobraževanju idr. Poleg pridobitve teoretičnih andragoških znanj je nujno potrebna tudi vključitev študenta v prakso na določeni instituciji, kjer dejansko poteka izobraževanje odraslih. Andragoška praksa se izvaja na zelo različnih institucijah, javnih in zasebnih, kjer se primarno ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, oziroma povsod, kjer se odrasli zaposleni v organizacijah ne-

nehno izobražujejo in izpopolnjujejo svoja znanja. Znotraj projekta Partnerstvo fakultet in šol II. (2006–2007) smo vključili v sodelovanje mentorje, ki so na ljudskih univerzah vodili andragoško prakso. Z njimi smo na srečanjih na Filozofski fakulteti v Ljubljani izpostavili vrsto različnih vsebin s področja andragoške prakse. Med pomembnejšimi lahko omenimo oblikovanje kurikulumata andragoške prakse, programa dela mentorja na andragoški praksi, kompetence mentorja na andragoški praksi in kompetence študenta praktikanta. Ugotavljali smo, kakšne so konkretne vsebine in oblike izvajanja

andragoške prakse ter katere so prednosti in slabosti andragoške prakse na ljudskih univerzah. Spoznali pa smo tudi, katere so prednosti andragoške prakse študenta in kaj lahko ta prinese dobrega ljudski univerzi.

ANDRAGOŠKA PRAKSA DO SEDAJ

Ugotovitve dosedanjega izvajanja andragoške prakse

Andragoško prakso so do sedaj opravljali študentje študija andragogike in dvopredmetnega študija pedagogike, smer andragogika, z Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani. Andragoška praksa je obvezni del študijskega programa za študente v 3. in 4. letniku.

Andragoška praksa je doslej na priporočilo z Oddelka potekala najpogosteje konec novembra in v začetku decembra, ko so študenti andragogi istočasno opravljali prakso kot študenti pedagogi (10 delovnih dni), poleg tega pa so bili vsi študenti, ki so opravljali prakso, prosti predavanj.

Novost zadnjih dveh let je bila ta, da so študentje andragogike sami in skupaj z mentorji na instituciji določali termin prakse, in sicer v obdobju od julija do februarja naslednjega leta. V tem času se je študent lahko dogovoril na instituciji za termin najmanj 10 delovnih

Kvaliteta mentorjevega dela (2005/06)	Število odgovorov študentov	%
zelo dobro	16	49
dobro	14	42
nezadostno	3	9
skupaj	33	100

dni ali celo več, paziti je moral le, da ne bi bil zaradi prakse preveč oškodovan njegov študij.

Dogovori študentov na institucijah za opravljanje andragoške prakse so pokazali, da sta

oseben stik in dogovor na instituciji za določitev termina vsekakor zelo uspešna in pomembna. Študenti so bili tako zadovoljnejši s prakso.

Nezadostno oceno mentorjevega dela so trije anketirani obrazložili z naslednjimi podatki:

- prvi, da v celotni praksi ni imel niti enkrat stika z mentorjem, vlogo mentorja so prevzeli sodelavci mentorja;
- drugi, da je bil mentor premalo konkreten in je bil vedno zmeden;
- in tretji, da je mentor na prvem srečanju hitro razložil »stvari«, ni se dovolj posvetil študentu in ta je dobil vtis, da mu je odveč.

Pri andragoški praksi se soočamo s problemom (prezaposlenosti) mentorjev.

Ugotovitve evalvacije študentov z andragoške prakse 2005/06 na Oddelku za pedagogiko in andragogiko (Koritnik, 2006, str. 79), ki se je izvajala na različnih institucijah, so bile:

- termin za andragoško prakso (zadnji teden novembra in prvi teden decembra) ni bil ustrezen, kajti večina institucij je v tem času zaposlena z drugimi, formalnimi deli, predvsem glede zaključevanja del ob koncu leta;
- institucije so težje določale mentorje za andragoško prakso, saj so bili ti prezaposleni in so težje nudili kvalitetno andragoško prakso;
- študentje so ugotavljali, da so institucije zelo različno opravljale andragoško delo, največje razlike so bile v tem, kakšni so bili prostori, možnosti in učna sredstva za izvajanje izobraževanja odraslih, koliko finančnih možnosti je imela določena institucija idr.; glede na to so zasledili bolj ali manj razvite oblike andragoškega dela v praksi;
- subjektivno je kvaliteto mentorjevega dela vrednotilo 33 študentov.

ANDRAGOŠKA PRAKSA V PRIHODNJE

Novosti andragoške prakse v bolonjskih študijskih programih:

- Na Oddelku za pedagogiko in andragogiko bodo imeli študenti prav tako obvezno prakso v programu (do sedaj še ne veljavnem) enopredmetnega in dvopredmetnega študija.

Študentu se bodo v bodoče za andragoško prakso priznale tri ali štiri kreditne točke.

- Praksa naj bi se izvajala na različnih institucijah, kjer se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih.
- Študentu se bo za andragoško prakso priznalo tri ali štiri kreditne točke.
- Posebne kontaktne ure za študente niso predvidene, ker bodo študenti obveznosti na praksi opravljali v okviru ostalih obveznih in izbirnih predmetov v študijskem programu, to je v okviru kontaktnih ur pri posameznih predmetih.
- Novo je, da bodo poleg študentov andragogike lahko andragoško prakso izbirali in opravljali vsi študenti, ki bodo na skupnih pedagoško-andragoških predmetih na Filozofski fakulteti opravljali obveznosti iz predmetov pedagogika in andragogika, didaktika, psihologija in specialna didaktika kot bodoči učitelji.

Najpogostejša oblika andragoške prakse so različne hospitacije.

- Za Ljudske univerze (LU) in različne druge izobraževalne institucije, kjer poteka izobraževanje odraslih, bo novost v tem, da bodo na prakso prihajali poleg bodočih andragogov tudi drugi bodoči učitelji (npr. za tuje jezike, sociologijo, zgodovino, geografijo ...).
- Spremembe bodo tudi na področju formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih, npr. na LU bo študent določenega tujega

jezika lahko opravil andragoško prakso, opazovalno prakso en teden, drugi teden pa samostojni nastop pri izobraževanju odraslih iz določenega tujega jezika.

- V prihodnje se bo praksa opravljala še kompleksneje glede na posameznega študenta in glede na njegov študij po bolonjskem programu.

MOŽNE KONKRETNE OBLIKE IN VSEBINE DELA ZA PRAKSO ŠTUDENTA PRAKTIKANTA NA LJUDSKI UNIVERZI

Z mentorji Ljudskih univerz smo naredili analizo konkretnega stanja, tako da so odgovorili na naslednja vprašanja glede možne ponudbe dela:

1. Kakšna dela najlažje in kakšna dela najtežje ponudijo študentu na praksi?

Večina mentorjev je odgovorila, da lahko študentu na ljudski univerzi ponudijo naslednja dela:

- različne hospitacije na urah formalnega izobraževanja, npr. za dokončanje OŠ-, SŠ-, VŠ-izobrazbe;
- različne hospitacije na urah neformalnega izobraževanja, npr. v različnih študijskih krožkih, pri delu s starejšimi odraslimi, pri delu z mlajšimi odraslimi (projektno učenje mladih), s programi s področja zdravstvenega izobraževanja idr.;
- hospitacije pri svetovanju odraslim za izobraževanje in poklicno svetovanje;
- učno pomoč odraslim, kjer je velika potreba po tovrstnem delu;
- delo na borzi znanja;
- nudenje vpogleda v delo spletnih učilnic;
- sodelovanje pri pripravah za EU in drugih projektih;
- samostojno učenje, projektno delo.

Od tega najlažje ponudijo študentu za delo:

- različne hospitacije;
- projektno delo;

- učno pomoč;
- sodelovanje pri različnih tečajih;
- sodelovanje pri pripravi na razpise;
- sodelovanje pri splošnem svetovanju odraslim za izobraževanje in usmerjanje v določene oblike izobraževanja;
- spoznavanje z dokumentacijami v izobraževalni instituciji.

Najtežje pa ponudijo študentu na praksi:

- sodelovanje pri zaupnem svetovanju odrasli osebi;
- sodelovanje pri ocenjevanju in vrednotenju znanj pri formalnih izobraževanjih odraslih.

2. Mentorji ljudskih univerz so opredeljevali, katera teoretična andragoška znanja lahko študenti najlažje povežejo na praksi.

- Večina mentorjev je na prvo mesto postavila andragoški cikel, to je celoten proces oblikovanja izobraževalnega programa za odrasle, od začetnega ugotavljanja potreb po izobraževanju odraslih do programiranja, planiranja, izvajanja ter evalviranja izobraževanja.
- Študenti lahko na ljudskih univerzah spoznajo dejanske metode, oblike in tehnike dela z odraslimi.
- Seznanijo se s konkretnim projektnim delom.
- Vključijo se v terensko delo.
- Spoznajo trženje izobraževalnih programov.
- Spoznajo sestavo urnikov izobraževanj.
- Spoznajo verifikacijo formalnih programov idr.

3. Mentorji ljudskih univerz so odgovarjali tudi na vprašanja, pri katerih smo izhajali iz temeljne andragoške literature (Krajnc, 1979, Jelenc, 1996):

- Katere vrste izobraževanja odraslih lahko študent prepozna in spremlja v instituciji?

Vrste izobraževanja odraslih	Označite
1. formalno izobraževanje	
2. neformalno izobraževanje	
3. posredno izobraževanje	
4. neposredno izobraževanje	
5. kompenzacijsko izobraževanje	
6. inovacijsko izobraževanje	
7. formativno izobraževanje	
8. informativno izobraževanje	
9. dopolnilno izobraževanje	
10. samoizobraževanje	

Večina ljudskih univerz ima vse vrste izobraževanja odraslih razen posrednega, to je izobraževanja na daljavo (e-izobraževanje), ko sta udeleženec izobraževanja in učitelj fizično ločena.

- Katere vrste vzgoje odraslih lahko študent prepozna in spremlja v instituciji?

V večini ljudskih univerz lahko študent spozna programe za vzgojo odraslih, to je načrtno vzgojo (programi osebnostnega razvoja, retorike idr.), ko se odrasli nadalje zavestno odločijo spreminjati in nadgrajevati določene osebnostne lastnosti. Prepoznajo tudi nenačrtno vzgojo odraslih, kjer gre za spontano nadaljnje oblikovanje osebnosti odrasle osebe v procesu izobraževanja. Veliko manj pa je na ljudskih univerzah programov za prevzgojo oz. rehabilitacijo odraslih oseb.

- Katere oblike vzgojno-izobraževalnega dela odraslih lahko študent spozna in spremlja v instituciji?

Mentorji ljudskih univerz so označili, da naj-

Vrsti vzgoje odraslih	Označite
1. funkcionalna vzgoja	
2. nefunkcionalna vzgoja	

Prevzgoja/rehabilitacija	
--------------------------	--

Oblike vzgojno-izobraževalnega dela odraslih	Označite
1. seminar	
2. tečaj	
3. konzultacija	
4. mentorstvo	
5. inštrukcije	
6. študijski krožek	
7. e-izobraževanje	
8. supervizija	
9. drugo	

manjkrat izvajajo supervizijo, še vedno ne izvajajo izobraževanja na daljavo (le po potrebah), sicer pa ponujajo študentom možnost spoznavanja prav vseh v tabeli omenjenih oblik.

- Katere metode vzgojno-izobraževalnega dela odraslih lahko študent spozna in spremlja v vaši instituciji?

Na vseh ljudskih univerzah lahko študenti prepoznajo vse naštetje metode vzgojno-izobraževalnega dela. Pod drugo so navajali tudi metodo dela z lutkami, kjer gre za projekcijski način učenja.

Metode vzgojno-izobraževalnega dela odraslih	Označite
1. predavanje	
2. pogovor	
3. diskusija	
4. igranje vlog	
5. proučevanje primera	
6. delo s pisnimi viri	
7. drugo	

Vloga andragoga in andragoškega sodelavca	Označite
1. vodja VI procesa/učitelj	
2. mentor	
3. inštruktor	
4. svetovalec	
5. animator	
6. organizator	
7. programer in animator	
8. konsultant in korektor	
9. drugo	

- S katerimi vlogami andragoga in andragoškega sodelavca se lahko študent spozna na praksi?

Študent lahko na praksi na ljudskih univerzah spozna prav vse omenjene vloge andragoga oz. andragoškega sodelavca, ki se ukvarjajo z odraslimi. Posebej so še poudarili novo vlogo motivatorja in vlogo interpretatorja in retorika.

- Katera načela izobraževanja odraslih lahko spozna in opazuje študent na praksi?

Načela vzgojno-izobraževalnega dela pri odraslih	Označite
1. vseživljenjskost	
2. demokratičnost	
3. funkcionalnost	
4. prostovoljnost	
5. raznovrstnost in dinamičnost (fleksibilnost)	
6. integriranost	
7. angažiranost (participacije)	
8. drugo	

Glede andragoških načel lahko poudarimo, da študenti na ljudeških univerzah lahko opazujejo in spoznajo tako v formalnih kot neformalnih vrstah izobraževanja odraslih vsa andragoška načela dela z odraslimi.

- Kako mentorji ocenjujejo pomen evalvacije v izobraževanju odraslih in na kakšen način bi se študent lahko vključil v spremljanje evalvacije izobraževanja odraslih na ljudski univerzi?

Mentorji so izrazito poudarili pomen evalvacije za kakovost priprave in izvedbe izobraževalnega programa, vrednotenja dela učitelja in organizatorja. Evalvacija je pomembna tudi s tržnega vidika, za udeležbo in zadovoljstvo udeležencev izobraževanja. Nasploh je v izobraževanju odraslih značilno, da poteka končna evalvacija obojestransko med učiteljem in udeleženci. Na ljudskih univerzah razvijajo posebne projekte evalvacije z vodenjem Ponudimo odraslim kvalitetno izobraževanje (POKI). Posebnost evalvacije v izobraževanju odraslih je evalvacija na koncu izobraževalnega programa, ki je lahko najbolj podobna šolskim oblikam preverjanja znanja (testi, eseji, izpiti) in se izvaja največkrat v formalnem izobraževanju odraslih. Na koncu izobraževalnega programa se lahko izvaja evalvacija v obliki anonimnih anket, hospitiranja, opazovanja, pogovora, z dokazanimi izdelki idr., kar je bolj značilno za neformalne vrste izobraževanja odraslih.

Mentorji ljudskih univerz so izpostavili, da

bi se študent praktikant na andragoški praksi lahko vključil v pripravo evalvacijskih vprašalnikov, izvajal vodene intervjuje ter spremljal že izvedene evalvacije.

Glede na zgoraj omenjene rezultate ponudbe praktičnega dela za študenta praktikanta na ljudskih univerzah lahko izpostavimo še predloge mentorjev, kaj bi še lahko študent spoznal glede oblik in vsebin na praksi.

Mentorji z ljudskih univerz so poudarili, da je organizacija andragoške prakse pomembna z vseh strani – fakultete, interesa študenta kot tudi posamezne ljudske univerze.

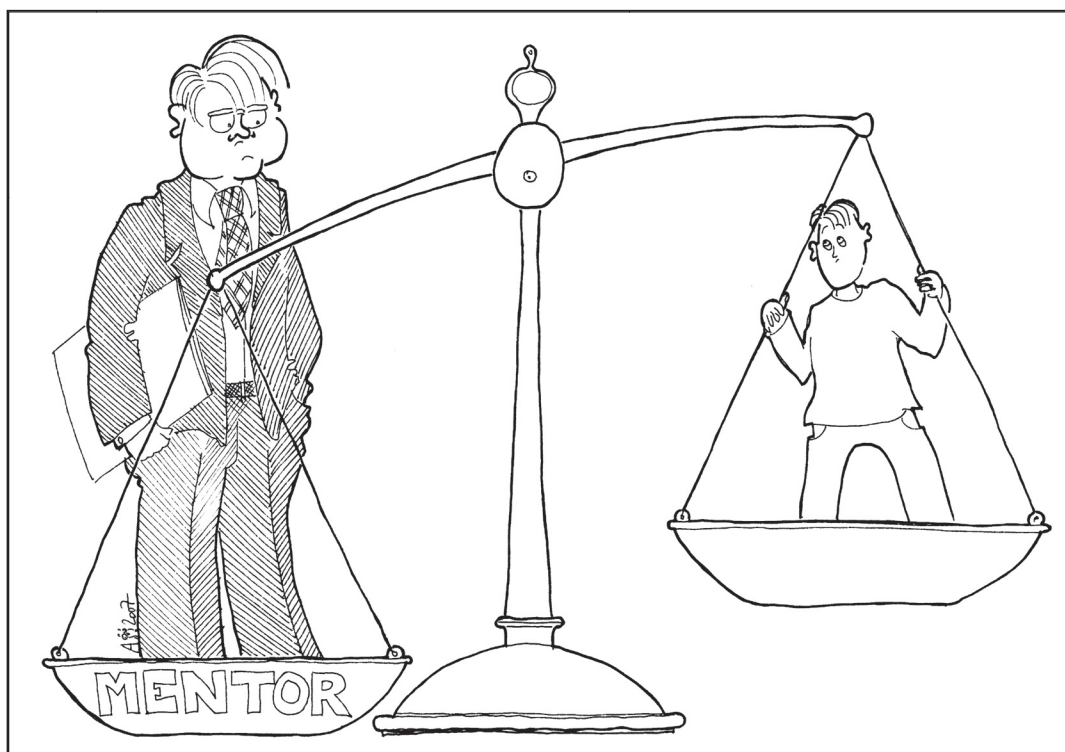
Mentorji izredno pozitivno ocenjujejo pomen evalvacije v izobraževanju odraslih.

PREDNOSTI IN DOBRE ZNAČILNOSTI PRI IZVAJANJU ANDRAGOŠKE PRAKSE NA LJUDSKI UNIVERZI

Mentorji so glede dobrih značilnosti andragoške prakse izpostavili pomen vloge praktikanta – študenta novinca, ki prihaja s fakultete in prinaša nova znanja ter strokovno kritiko. Študent jim pomeni vez med ljudsko univerzo in fakulteto. Večina mentorjev je videla pomen andragoške prakse v tem, da študent lahko povezuje teoretična znanja s prakso in se uči na konkretnih primerih. Pri tem je pomembna vloga mentorja, kot so poudarili,

Predlogi mentorjev o možnih oblikah in vsebinah andragoške prakse študenta so:

- možne hospitacije pri svetovanju,
- promoviranje borze znanja,
- uporaba in administriranje e-učilnic,
- vključevanje študenta v različne izobraževalne programe in tudi njegovo vodenje določenih vsebin,
- sodelovanje pri mednarodnih projektih,
- sprejetje na prakso tudi tujih (Erasmusovih) študentov,
- sodelovanje pri vzgojno-izobraževalnem delu pri različnih ciljnih skupinah (alkoholikih, odvisnikih od drog, zapornikih, brezposelnih idr.).



ki mora biti dober mentor, organizator prakse skupaj s študentom, dober svetovalec, sogovornik, motivator za praktikan

ta in je tudi suveren pri svojem delu. Znati mora usmerjati študentovo delo. Pomembno je, da študent na ljudski univerzi spozna izobraževanje odraslih, kar narekuje specifičnost različnih programov in izvedbe (fleksibilnost, demokratičnost, svoboda izbire, individualnost ...). Študent se mora čim

aktivneje vključiti v andragoško prakso.

Izpostavili smo tudi *prednosti študentov na*

andragoški praksi. Med te prav gotovo sodijo dragocene strokovne izkušnje v samem delovnem okolju, kjer poteka izobraževanje odraslih. Glede na pridobljene izkušnje lahko študenti realno ocenijo ljudsko univerzo in njeno andragoško delo. To pomeni, da konkretnije ocenijo in spoznajo možne poklicne poti, vrednotijo svoje pridobljeno teoretično znanje v praksi, ocenijo svoje znanje, spretnosti, močne in šibke osebne lastnosti ter ugotavljajo, katera znanja in spretnosti morajo še dopolniti. Prav tako pridobijo popolnoma nova znanja, spretnosti in delovne izkušnje v času opravljanja prakse.

Več se je s komunikacijo ukvarjal Brajša

Andragoška praksa je za študenta zelo pomembna in vpliva na njegov nadaljnji strokovni in osebni razvoj.

Dobra andragoška praksa je odvisna tudi od učinkovite komunikacije med mentorjem in študentom praktikantom ter študentom in vsemi zaposlenimi na ljudski univerzi. Odprtost in dobra komunikacija zelo pomembno vplivata na počutje in motivacijo praktikanca. To izpostavlja tudi Krajncveva (1984, str. 46–53), ki meni, da se kaže učinkovito delovanje mentorja takrat, kadar mentor doseže najvišjo stopnjo pri izobraževanju s pomočjo mentorstva, ko se mentor in praktikant soočita v diadnem odnosu ali odnosu medsebojnega sodelovanja dveh oseb.

Ugotavljamo, da je andragoška praksa neuspešna, če je odnos med mentorjem in praktikan-
tom neuspešen. Pravimo, da se mentor in praktikant nista ujela, ker med njima ni bilo prave
povezave in proces mentorstva ni bil učinkovit ter kakovosten.

Pri tem odnosu so nastali tudi konflikti, ki so bili neuspešno razrešeni. Komunikacija ni bila
pravilna.

Med mentorjem in praktikantom se lahko pojavijo številne težave. Med najbolj izstopajočimi
so naslednje, kot omenja Opalk (2003, str. 17):

- mentor se praktikantu ne posveča dovolj;
- mentor ne sprevidi učenčevih omejitev in pričakuje preveč;
- mentor je preveč zaščitniški in preveč nadzira praktikanta;
- mentor ne upošteva učenčevih sposobnosti in interesov in jih ne razume;
- mentor je nezmožen podajati negativne povratne informacije na ustvarjalen način;
- mentor svoje delo mentoriranja premalo strukturira.

(1983, str. 107–121), ki je izpostavil jasno ko-
munikacijo kot eno izmed značilnih sposob-
nosti učinkovitega mentorja. Mentorjeva ko-
munikacija mora biti koherentna, kar pomeni,
da to, kar mentor dejansko misli in čuti, tudi
izraža verbalno in s svojim vedenjem. Na ta
način daje praktikantu zaupanje. Poleg jasne
komunikacije mora mentor priznavati razlike
v mišljenju in delovanju ter dajati svobodo
študentu z namenom, da se ta drugače razvija,
kot bi se odločal mentor. Mentor naj bi kljub
določeni psihični bližini v odnosih spoštoval
in ohranjal tudi »razdaljo« med seboj in štu-
dentom.

Mentor mora biti sposoben komunicirati na
enakovredni ravni jaz–ti in praktikan-
ta v času prakse ne sme postaviti v podrejen položaj
jaz–ono. To pomeni, da mora mentor prizna-
vati sposobnost praktikan-
ta, da je odgovo-
ren in tudi sam uspešno opravi potrebno pot
učenja.

Mentor naj bi obvladal tudi občutljivo re-
agiranje na doživljanje praktikan-
ta in mu pomagal odkriti podzavestne spodtikljaje in
konflikte, ki preprečujejo ali vsaj zmanjšujejo
učenje.

Izpostavimo lahko tudi pomen komunikacije
na ljudski univerzi, med sodelavci, pomen
komunikacije ljudske univerze z drugimi in-
stitucijami in lokalno skupnostjo. Širina tega

sodelovanja in komuniciranja pomembno
vpliva na študenta in njegovo doživljanje de-
janske širine andragoškega dela.

OVIRE IN TEŽAVE PRI IZVAJANJU ANDRAGOŠKE PRAKSE NA LJUDSKI UNIVERZI

Pri analiziranju prednosti in dobrih značilnosti
andragoške prakse smo se soočili tudi z ovi-
rami in težavami pri izvajanju andragoške
prakse na ljudski univerzi. Te so bile zelo zane-
marljive, ker pa so jih mentorji že omenjali,
so najbolj izpostavili problem andragoškega
neznanja mentorja, nesposobnosti men-
torja, da vključi praktikan-
ta v razne procese andragoške
prakse. Študent lahko pridobi
napačno sliko tako o delu na
andragoški praksi kot tudi o
udeležencih in mentorju. Na
tak način se lahko študenta
odvrne od nadaljnega dela
na področju andragogike, saj
lahko izgubi samozavest, zaupanje vase in v
svoje znanje. Problem so videli tudi v men-
torjevem empatičnem odnosu do svojega dela
in odnosa do študenta.

Rečnik (2004, str. 53–54) nas opozori na
možne napačne oblike besednega spora-

*Uspešnost
andragoške prakse
določa odnos med
mentorjem in
praktikantom.*

zumevanja med mentorjem in študentom praktikantom:

- **grožnja in svarilo:** gre za ukazovanje, ki mu sledi še posledica, kaj se bo zgodilo, če ukaz ne bo izpolnjen. Praktikant se počuti prestrašenega in razvije sovražni odnos in odpor do mentorja;
- **pridiganje in moraliziranje:** taka sporočila temeljijo na avtoriteti, obveznostih, dolžnostih. Praktikant se brani z visoko užaljenostjo, ker se počuti slabotno, ima občutek krivde, da mu mentor ne zaupa;
- **kritiziranje:** praktikant se počuti neumnega, manjvrednega in reagira na to z obrambo in besom. Kritiziranje (kratkotrajno ali dolgotrajno) nima pozitivnega učinka, temveč negativne učinke. Praktikant, ki je kritiziran, ne napreduje in razvija negativno samopodobo;

Študentje na praksi prinašajo organizaciji nove in sveže ideje.

• **diagnosticiranje:** pomeni nestrokovno diagnosticiranje ali ugotavljanje in sporočanje vzrokov določenega vedenja, s katerim mentor pove praktikantu, da pozna motive za njegov način vedenja. Tako sporočilo je za praktikanta ogrožujoče. Če je razlaga pravilna,

potem se praktikant čuti pred drugimi razkritega, če pa je napačna, potem je praktikant lahko jezen zaradi nepravilne oz. napačne ugotovitve. Sporočilo diagnosticiranja je, da je mentor vseved ter da

lahko spregleda praktikantove misli in motive (prav tam).

PREDNOSTI ANDRAGOŠKE PRAKSE ZA LJUDSKO UNIVERZO

Nasploh je vsaka dobra strokovna praksa študenta lahko v veliko zadovoljstvo instituciji in ji prinaša celo prednosti. Med prednosti andragoške prakse za institucijo lahko iz-

postavimo naslednje:

- Andragoška praksa lahko izboljša sodelovanje med fakulteto in ljudsko univerzo, poveča ugled in izpostavljenost organizacij med študenti – potencialnimi bodočimi delojemalci.
- Študenti praktikanti prinašajo v ljudsko univerzo sveže ideje in nove poglede na reševanje obstoječih problemov.
- Ljudska univerza lahko reši potrebo po zaposlenih z zaposlitvijo študentov v obliki andragoške prakse. Čeprav so še brez diplome, se učijo hitro, so seznanjeni z novjšimi znanji in tehnologijami na andragoškem področju.
- Študenti praktikanti lahko delajo na projektih, ki bi morda ostali ob strani, tako pa so lahko zaključeni z manj sredstvi, kot je bilo prvotno načrtovano v ljudski univerzi.
- Andragoška praksa lahko služi kot selekcijsko orodje: ljudska univerza lahko dobro oceni andragoško prakso študenta (njegove spretnosti, znanje, delovno etiko v instituciji ...), poleg tega pa se zmanjšajo stroški privabljanja, kot so stroški za oglaševanje, stroški za intervjuje idr., stroški za uvajanje in prilagoditve novo zaposlenih v organizaciji.
- Študenti praktikanti imajo praviloma zelo pozitiven odnos do spoznavanja dela v ljudski univerzi, so navdušeni nad delom, so bolj predani svoji nalogi in instituciji ter so se bolj pripravljeni učiti novih veščin in spretnosti.
- Andragoška praksa lahko zmanjša stopnjo pretoka (fluktuacije) v ljudski univerzi. Študent ima realno sliko o službi, za katero se je odločil, in bo zato bolj verjetno ostal v instituciji ali z njo še naprej sodeloval (raziskave za diplome, magistriranje, doktorate).

SKLEPNE MISLI

Ljudske univerze, kot smo spoznali, lahko ponudijo študentom praktikantom zelo

Šele s prakso lahko študentje dobijo vpogled v realnost poklica.

Bistvo andragoške prakse je, da je študentom dana možnost, da znajo na andragoški praksi povezati andragoška teoretična znanja in spoznanja s praktičnimi izkušnjami. Pomembno je tudi to, da pridobijo znanja o pomenu, možnostih in oblikah osebnega izobraževanja in o spodbujanju lastnega profesionalnega razvoja ter vseživljenjskega učenja in izobraževanja. Najpomembnejše pri andragoški praksi pa je, kako uspešno bodo študenti praktikanti komunicirali in sodelovali z mentorjem na ljudski univerzi ter z drugimi zaposlenimi, kakšne možnosti praktičnega dela bodo imeli in da bodo lahko kritično opazovali proces izobraževanja v izbrani instituciji. Študentom se na ljudskih univerzah omogoča, da pripravijo in izdelajo poročila s prakse ter vse ustrezno gradivo, ki ga morajo formalno oddati na fakulteti. Vrednoti se celotna andragoška praksa študenta praktikanta s strani mentorja na instituciji. Študent pa vrednoti svojega mentorja na andragoški praksi in andragoško delo na instituciji. Tako se andragoška praksa zaključi z obojestransko mentorjevo in študentovo končno evalvacijo andragoške prakse.

pestro andragoško prakso, tako da se mora študent sam najprej odločiti, kaj ga pravzaprav najbolj zanima, kakšno delo z odraslimi mu je bližje – ali formalno, tj. za redno dokončanje šol, različni tečaji jezikov idr., ali neformalni programi, ki dajejo lahko splošna ali bolj strokovna znanja, odvisno od tega, kakšne so potrebe odraslih po izobraževanju na določeni ljudski univerzi. Koliko je potreb v kraju za razvoj določenih znanj in kakšne so te potrebe, pa je prav gotovo odvisno od lokalne skupnosti.

Iz mentorjevih mnenj o možnih oblikah in vsebinah praktičnega dela na ljudski univerzi lahko izpostavimo, da se znotraj različnih vrst izobraževanja odraslih študenti natančneje seznanijo s tem, kako je organizirano delo na ljudski univerzi in kakšna so pravila dela, ter pridobijo jasnejšo predstavo o zakonodaji s področja izobraževanja odraslih. Konkretno spoznajo, kakšno je delo zaposlenih na ljudski univerzi, seznanijo se z vlogami andragoga oz. andragoškega sodelavca. Študenti lahko konkretno doživijo, kako poteka proces izobraževanja odraslih, celoten andragoški cikel. To pomeni, da spremljajo andragoške dejavnosti v instituciji iz vsebinskega, organizacijskega in institucionalnega vidika po andragoški teoriji (ugotavljajo, katere vrste izobraževanja odraslih, oblike,

metode in tehnike se izvajajo v instituciji, ali gre za vzgojno dejavnost nadaljnega osebnega razvoja ali za prevzgojo odraslih (zaporniki, alkoholiki ...), kakšne so vloge andragoškega sodelavca ali andragoga (vodja, mentor, svetovalec ...), katera andragoška načela se upoštevajo in vrste evalvacije). Omogočeno jim je spremljanje in vrednotenje andragoškega dela na instituciji. Pridobijo lahko praktične izkušnje s sodelovanjem pri načrtovanju, vodenju, izvajanju in vrednotenju izobraževanja odraslih (staršev, sodelavcev, drugih odraslih ljudi). Sodelujejo pri vodenju izobraževalnih programov (načrtovanju različnih izobraževalnih projektov, pomagajo pri izvajanju ali evalvaciji projekta v instituciji). Študenti tudi lahko spoznajo konkretne situacije, različne vloge in raznovrstno delo andragoga ali andragoškega sodelavca in delovnih procesov znotraj institucije ter tako lažje razvijejo poklicne kompetence. Ljudske univerze dajejo tudi možnost, da študenti pridobijo znanja o marketingu in vpogled v realnost poklica andragoga ali andragoškega sodelavca, tudi kot »prodajalca« izobraževalnih storitev.

Andragoška praksa ima za študenta svoje prednosti in lahko tudi slabosti, vse je v veliki meri odvisno od dogovora, načrta in izvajanja ter evalvacije prakse študenta na ljud-

ski univerzi. Odvisno je od mentorja, njegovih strokovnih andragoških znanj, mentorskih kompetenc ter koliko se lahko posveti študentu in mu pomaga. Odvisno je tudi od študenta, koliko je ta pripravljen, motiviran vključiti se in vživeti v sam proces izobraževanja odraslih in andragoške prakse. Kot smo ugotovili, je komunikacija med mentorjem in študentom praktikantom izrednega pomena, saj se mentor in praktikant soočita v diadnem odnosu ali odnosu medsebojnega sodelovanja dveh oseb. Kakršen je njun odnos, takšna je andragoška praksa. Andragoška praksa pa ni pomembna samo za študenta, temveč tudi za mentorja in ljudsko univerzo. Ta s tem, ko sprejema in pomaga študentu povezovati andragoška znanja s strokovnimi praktičnimi spoznanji, širi svoje sodelovanje in komunikacijo ne le z bodočimi potencialnimi delavci oz. sodelavci, temveč tudi s fakulteto in širšo lokalno skupnostjo.

LITERATURA

- Brajša, P. (1983). Vodenje kot medosebni proces: (odnosna psihodinamika vodenja). Ljubljana: Univerzum, str. 107–121.
- Jelenc, S. (1996). ABC izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Koritnik, M. (2006). Pomen in vloga mentorstva ter mentorja na primeru andragoške prakse 2005/2006. Diplomsko delo. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete.
- Krajnc, A. (1979). Izobraževanje ob delu. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.
- Krajnc, A. (1984). Sodobni razvoj izobraževanja odraslih. Ljubljana: Zavod za tehnično izobraževanje, str. 46–53.
- Opalk, V. (2003). Vloga mentorja in podjetja pri strokovnih praksah: priročnik za usmerjanje mentorjev in vzpostavitev učinkovitega programa strokovne prakse v podjetju. Ljubljana: Pedagoški center Ekonomske fakultete, str. 14–18.
- Rečnik, F. (2004). Pedagoško-andragoško usposabljanje: priročnik za usposabljanje izobraževalcev (mentorjev, inštruktorjev, trenerjev ...). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

PROFESIONALNI RAZVOJ IZOBRAŽEVALCEV

Doživljanje profesionalnega razvoja in kakovost v izobraževanju izobraževalcev

*Dr. Nives Ličen,
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani
Alenka Šeliga,
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani*

POVZETEK

Raziskava izhaja iz vprašanj, kako izobraževalci doživljajo svoj profesionalni razvoj in s tem povezano kakovost izobraževanja. Zanima nas, ali zaznavajo potrebe po reorganiziranju svoje vloge in kakšne so potrebe po razvoju novih oblik izobraževanja, ki bi omogočile mobilnost učiteljev med različnimi prostori izobraževanja. Intervjuji z učitelji pripravniki in učitelji v pozni fazi kariere kažejo, da oboji povezujejo kakovost s kreativnostjo in individualnimi metodami učenja. Doživljanja izobraževalcev v poznejši karieri so blizu sodobnim pojmovanjem kakovosti v reflektivni organizaciji, kjer kakovost merijo z inovativnostjo, etičnostjo in trajnostnim razvojem.

Pri profesionalnem razvoju izobraževalcev še niso uveljavljeni karierno svetovanje in druge metode, ki bi spodbujale načrten profesionalni razvoj. Mentorji so premalo usposobljeni za delo z odraslimi. Potrebujemo dodatna profesionalna znanja za delovanje v tandemih s pripravniki. Ker se mentorji pojavljajo na različnih stopnjah kariere, ne le kot mentorji pripravnikom, potrebujemo nove izobraževalne programe za mentorje. Izobraževalci v pozni fazi kariere opazijo več možnosti za svoje delovanje ob reorganiziranju profesionalne vloge, npr. kot osebni učitelji.

Kakovostno je tisto izobraževanje, ki odpira posamezniku več zaposlitvenih možnosti, kot jih najdemo v trenutno vzpostavljenem sistemu izobraževanja, in omogoča delovanje izobraževalcev tudi v poznejših letih (starejši učitelji) ter po upokojitvi.

Ključne besede: *izobraževalci, profesionalni razvoj, kakovost, mentorji, karierno svetovanje*

Zdi se, da so ključne besede v sodobnem času hitrost, ekonomski uspeh, rast, akcija, nadzorovanje. Zanikamo dvom, spraševanje o smislu, počasnost in previdnost. Živimo v svetu, v katerem si ne moremo pomagati s pravili, ki so nekoč tvorila skupne pomene. Živimo v obdobju mobilnosti in osvobajanja iz simbolnih razmerij v trenutne povezave. Okoliščine spreminjajoče se kulture simulakrov, kot jih imenuje Baudrillard, in shizofreno razcepjenega postmodernega človeka narekujejo

tudi nove vloge izobraževalcev. Izobraževanje je kot kulturna matrica in vloga izobraževalca, da posameznika vodi po matrici; pomaga mu pri orientaciji, oblikovanju mentalnih prostorov. Pomaga, da si splete Ariadnino nit znanja. Ker se izobraževalcem v teh okoliščinah odpira veliko možnosti za razvijanje profesionalne vloge, nas je zanimalo, ali izobraževalci v svojem profesionalnem razvoju doživljajo obrise preoblikovanega lika.

OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Vsaka skupnost, ki želi spreminjati izobraževanje, mora poskrbeti za razvoj izobraževalcev, tako za dodiplomski kot za

Sodobni čas zahteva redefinicijo vloge izobraževalca.

različne oblike nadaljnega profesionalnega izobraževanja. Profesionalni razvoj učiteljev naj bi bil sistematičen in kontinuiran, zato naj bi se razvile različne oblike izobraževanja na delu, rezidenčno izobraževanje,

specializacije, e-izobraževanje, mreže znanja, karierno svetovanje ipd. Naša raziskava je sledila zgodbam o tem, kako doživljajo izobraževalci svoj profesionalni razvoj in kaj njim predstavlja kakovost v njihovem izobraževanju.

Vodila so nas naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali učitelji opazijo možnosti za razvoj v vlogi izobraževalca? Glede na to, da se izobraževanje spreminja, ali vidijo svoje možnosti v drugih okoljih in starostnih obdobjih?
- Kako sprejemajo sodobne trende, ko se izobraževanje širi od ustaljenih institucionaliziranih oblik? Ali to doživljajo kot potrebo po reorganiziranju profesionalnosti?
- Kako doživljajo profesionalni razvoj na začetku svoje delovne poti in ob koncu, nekaj let pred upokojitvijo? Ali svojo kariero vodijo kot niz zavestno sprejetih odločitev?

METODE RAZISKOVANJA

Zbiranje empiričnega gradiva je potekalo v študijskem letu 2006–07. Da bi sledili načelom triangulacije, smo podatke zbirali na različne načine:

- z intervjujem (tematski biografski intervju smo opravili z 10 osebami (2 moška in 8

žensk): 5 pripravnikov in 5 izobraževalcev v pozni fazi kariere),

- z opazovanjem z udeležbo in vodenjem anekdotskih zapiskov (ena pripravnica),
- s tehniko fokusne skupine (dve fokusni skupini, prva je potekala s študentkami pedagogike in andragogike v okviru seminarja, druga z ravnateljicami in učiteljicami v osnovni šoli).

Zbiranje podatkov pri individualnih intervjujih je potekalo v dveh stopnjah. Prva stopnja je pomenila izvedbo intervjuja. Ko smo pogovor zapisali, smo se čez teden dni ponovno srečali z informatoricami, skupaj z njimi smo pripovedi dopolnili. Sledili smo načelu konsenzualne validacije. Kvalitativne raziskave so navadno participativne narave, to pomeni, da sodelujejo raziskovanci, ki sproti preverjajo in na koncu odobrijo celotno poročilo.

Intervjuje smo opravili s petimi učitelji pripravniki, izbranimi med diplomanti, ki so zaključili študij na filozofski fakulteti, fakulteti za gradbeništvo in fakulteti za računalništvo. Pogovarjali smo se s petimi izobraževalci v zadnji fazi kariere. To so bile zgodbe ravnateljice ljudske univerze, ravnateljica osnovne šole, pedagoginja – svetovalka in raziskovalka, vzgojiteljica in profesorice v srednji šoli. Naši sogovorniki niso bili izbrani naključno. Izbrali smo zanimive in kritične osebe. Okolje jih ceni kot uspešne v njihovem poklicu.

OPREDELJEVANJE KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA S POMOČJO KONCEPTOV KARIERNEGA RAZVOJA IN KOMPETENC

Vsak poklic zahteva nabor kompetenc, ki se razvijajo skozi faze kariere. Profesionalni razvoj se začne z dodiplomskim izobraževanjem, kjer oblikujejo temeljne profesionalne kompetence, temu sledi nadaljnje izobraževanje najprej v fazi pripravnštva in izobraževanja

Po zaposlitvi se posameznik »premika« skozi zgodnjo, srednjo in pozno fazo delovne kariere. Zgodnjo fazo predstavlja proces posameznikovega uvajanja v delo. Karierni razvoj je v tem obdobju odvisen od t. i. poklicne socializacije, ki vključuje vzpostavljanje odnosov z ostalimi zaposlenimi, spoznavanje delovnih nalog in ugotavljanje, koliko se pričakovanja v zvezi s kariero skladajo z nalogami. Zaradi hitrega razvoja profesionalnega znanja se povečuje pomen prvega obdobja zaposlitve. V tem obdobju se nadaljuje izobraževalni proces, začel na dodiplomskem študiju. Srednja delovna kariera je obdobje, v katerem posameznik lahko poklicno napreduje, bodisi da razvija tisto, kar je v karieri že dosegel, bodisi da to spreminja. Lahko napreduje v različnih smereh ob premestitvah ali spremembah delovnega mesta znotraj organizacije ali med organizacijami. Izobraževalci lahko ostajajo na delovnem mestu učiteljice nekega predmeta celo svoje delovno obdobje ali pa zamenjajo poučevanje za svetovanje in nato za vodenje šole. Aktivno delovno obdobje se konča s pozno fazo kariere, ko se posameznik prične pripravljati na upokojitve. Po zaključku zaposlitve govorimo o drugi karieri, ki pomeni za marsikoga začetek delovanja na novem področju. Izobraževanje v zadnji fazi kariere bo povezano z razvijanjem novih kompetenc in bo že napovedovalo dejavnosti, ki jih bo posameznik razvijal po upokojitvi.

na delovnem mestu. Kakovosti dodiplomskega izobraževanja ne moremo več ocenjevati glede na skladnost s trenutno obstoječim delom. Sodobno delo je namreč označeno s kategorijami: začasnost, mobilnost, fleksibilnost. Govorimo o generalizirani fleksibilnosti tudi pri vlogi učitelja. Človek se lahko zaposli v poklicu, za katerega se je šolal, ali pa izbere drugačno področje kariere, npr. magistra farmacije je postala učiteljica kemije ali pa se andragog zaposli v oglaševalski agenciji, kjer skrbi za oglaševanje izobraževalnih storitev. Kariera je lahko linearna/horizontalna (napredovanje na isti ravni), linearna/vertikalna (napredovanje navzgor) in ciklična. V ciklični karieri oseba v ciklih 5–7 let menja področja ali vsebino dela ter začenja znova. Pri naših sogovornicah večinoma opazimo linearno kariero. Kjer je prišlo do ciklične kariere, se je to zgodilo zaradi razmer, ne pa načrtno. Oseba A se je zaposlila kot učiteljica in se bo upokojila kot učiteljica. Vmes je zamenjala le eno šolo. Poučuje vedno isti predmet. Ose-

ba B se je zaposlila kot knjižničarka (vzrok je bila štipendija), nato se je zaposlila kot učiteljica (želja) in postala ravnateljica (vpliv potrebe v okolju), nakar se je vrnila v knjižnico. Spiralni model kariere zajema gibanje navzven, navznoter in navzgor, torej vertikalne in horizontalne premike (knjižničar, učitelj, ravnatelj, knjižničar).

V preteklosti je pomenil razvoj kariere zgolj premike po vertikalni lestvici navzgor. Sodobna pojmovanja kariere pa v kariero »vključujejo« tudi premike navzdol ali vstran. Za sodobnost je značilen tudi t.i. karierni model tobogana, pri katerem se kariera posameznika dviguje in spušča v nepredvidljivih lokih. Hitrost in smer takšne kariere sta nepredvidljiva, največkrat

Kompetence posameznega poklica zorijo in se razvijajo skozi različne faze kariere.

Izobraževalci potrebujejo prožno izobraževanje, ki omogoča prehod med profesionalnimi vlogami.

Profesionalni razvoj opazujemo kot proces, ki vključuje samoizobraževanje, razvijanje, izpopolnjevanje, določanje strategij, odločanje, izbiranje. Je dolgoročen proces, pogojen z nizom del, ki jih opravljajo posamezniki, ko so zaposleni, in tudi z dogajanjem v obdobju pred zaposlitvijo ter z željami za obdobje po zaposlitvi. Kakovostno izobraževanje naj bi učitelju omogočalo profesionalni razvoj v času, ko je še zaposlen, in tudi odpiralo možnosti za dejavnosti po upokojitvi.

povezana s tveganji, ki s seboj prinašajo neprijetne občutke in stres. Novejša pojmovanja kariere kažejo, da bi tudi izobraževalci potrebovali dovolj prožno izobraževanje, ki bi omogočalo prehajanja med različnimi profesionalnimi vlogami, ki se že kažejo na področju vzgoje in izobraževanja, npr. spodbujevalec izkušnjskega učenja, coach, ki vodi, motivira, tutor, ki spremlja, olajšuje učenje, svetovalec, ki informira, priporoča, obvešča, svetuje, mentor, ki je vzor, spodbuja razvoj, »zapelje« v stroko, *trainer, inštruktor, analitik znanja, vratar znanja, povezovalc znanja, mediator, certifikator, evalvator znanja, zakladnik znanja ...*

Pri opisovanju profesionalnega razvoja uporabljamo koncept kompetenc. Kompetence so kompleksni in dinamični konstrukti. Osrednja pozornost v konceptu kompetenc je namenjena delovanju »subjekta v situaciji« s poudarkom na odnosu med subjektom in okoljem.

Ob taki razlagi kompetenc je profesionalni razvoj povezan tudi z razvojem človeka na drugih življenjskih področjih in postane poleg formalnega in neformalnega izobraževanja v polju poklica pomembno tudi priložnostno učenje v različnih mrežah delovanja. Kompetence

so odvisne od vedenja/znanja in izkušenj (osmišljena doživetja) ter od modalitet, s katerimi človek reorganizira svoje znanje, od sposobnosti, da »dostopa« do svojega znanja in ga vedno znova uporablja, ter od okolja, kjer se kompetence uporabljajo. Konstrukt vključuje štiri plasti: kognitivno (poznavanje teorij, konceptov in tiho znanje, ki ga je posameznik pridobil izkušnjsko), funkcionalno (veščine, »know-how« v okviru poklica ali socialne dejavnosti), personalno (voditi samega sebe, elementi čustvene in odnosne inteligentnosti) in etično (osebne in profesionalne vrednote) (prim. Milana, 2007). Kompetence niso stanje, temveč so proces, znotraj katerega ima posebno mesto sposobnost, da človek intencionalno deluje, da njegovo vedenje ni le reakcija. Takšno pojmovanje prinaša s seboj tudi odgovornost za svoje delovanje in s tem poudarjeno četrto plast konstrukta.

Razvijanje kompetenc učitelja je povezano z dvema načinoma razvijanja razumevanja, ki ju bomo opredelili sledeč Hannah Arendt (2007). Prva pot razumevanja je zbiranje in proučevanje podatkov. Imeti prave podatke – to imenuje Arendtova znanstvena vednost. Druga pot je pot sprijaznjenja in sprave z realnostjo, poskus »kako biti doma v svetu«, kako razumeti sebe in ljudi, s katerimi smo v vzgojnem in izobraževalnem odnosu. Ti

Sodobno merilo kakovosti izobraževalnih organizacij je inovativnost.

na delovanju »subjekta v situaciji« s poudarkom na odnosu med subjektom in okoljem. Ob taki razlagi kompetenc je profesionalni razvoj povezan tudi z razvojem človeka na drugih življenjskih področjih in postane poleg formalnega in neformalnega izobraževanja v polju poklica pomembno tudi priložnostno učenje v različnih mrežah delovanja. Kompetence

Kompetenca kot konstrukt je fleksibilna, vsebuje dinamično druženje prilagajanja in vztrajanja subjekta v tem času in prostoru ter kulturi. Poleg fleksibilnosti ima tudi drugo lastnost, to je prenosljivost iz ene situacije v drugo, ki zagotavlja kontinuiteto tega, kako človek uporablja svoje vire in kako jih nenehno konstruira. Kompetenca ni le vsota posameznih virov, kot so veščine in znanje, temveč je tudi način mobilizacije virov, kar pomeni, da človek v procesu konstrukcije in rekonstrukcije svojega znanja integralno družijo svoje vire. Koncept kompetence torej vključuje tudi posameznikove zmožnosti, da kombinira implicitno in eksplicitno znanje v določenem kontekstu, faktografsko in reflektivno znanje, vedenje in razumevanje, znanstveno vednost in sprejemanje realnosti. Kompetenca je »kombinatorična v svoji naravi«, je križanje sestavin, ki se med profesionalnim razvojem re-kombinirajo in razvijajo. Kakovost izobraževanja bo zajemala razvijanje zmožnosti za rekombiniranje sestavin in tudi razvijanje discipline za prenovo že narejenih miselnih shem. Za prenavljanje »že narejenega« je potrebno še več discipline kot za učenje novega.

dve poti sta prepleteni. Združujeta se v dvojno vijajnico ob isti nalogi, to je osmišljanje vednosti.

Kakovost je širok pojem, ki ga opredeljujejo na različne načine v različnih okoljih. Kakovost izobraževanja je lahko določena s tržno učinkovitostjo (izobraževanje, ki se na trgu proda, človek lahko svoje znanje trži), s količino porabljenega časa, prostora, denarja glede na učenca (kakovost pomeni čim večje število diplomantov v najkrajšem času), z zaupanjem in drugimi atributi socialnega kapitala, lahko je opredeljena tudi z etičnostjo in ustvarjalnostjo. V prvih primerih bo kakovostno izobraževanje pomenilo, da je izobraževalec razvil senzibilnost za potrebe trga. V zadnjih primerih je bolj senzibilen za človeka in potrebuje razvito personalno in etično plast konstrukta profesionalnih kompetenc. Taka delitev se zamegli v reflektivnih organizacijah.

Sodobne oblike organizacij – tudi izobraževalnih organizacij – prehajajo v reflektivne ali misleče organizacije, kjer je pomembna inovativnost, etičnost, trajnostni razvoj. V reflektivnih organizacijah ni temeljni namen prehiteti konkurenco, temveč ohranjati okolje in človeštvo. Vprašanje kakovosti ni več vprašanje *Kako biti prvi?*, temveč postane vprašanje *Kako ohraniti svet?* Melucci (2000) odgovarja, da je to možno, če bomo vzgojili kulturo miru, če bomo vzgojili kulturo vrednot in znanja, ki ceni mir. Tudi v izobraževanju postanejo merilo kakovosti kreativni pristopi, prilagajanje posameznim kulturam, sledenje subjektivnosti in biografskosti (prim. Alberici, 2001, Quaglino, 2006). Sodobno merilo kakovosti so inovacije, etičnost, profesionalni razvoj kot dolgotrajen proces v odraslosti in tudi v poznejših letih. Slikar ne preneha biti slikar, ko se upokoji. Duhovnik ne preneha biti duhovnik, četudi se upokoji. In tudi izobraževalec ima veliko možnosti, da ohranja svojo vlogo izobraževalca tudi po času, ko odide z in-

stitucije, kjer je bil zaposlen. Kakovostno izobraževanje v pozni fazi kariere mu bo to omogočilo. Tržno zanimivi postajajo ljudje, ki so razvili specifične nize kompetenc v ustvarjalne in odgovorne pleteže znanja, katerega robnih pogojev ne določa le IQ, marveč tudi EQ in SQ.

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI

Za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti je razvitih več modelov. Eden od njih je model celovitega vodenja kakovosti – TQM, ki pri izobraževanju opozori na »odpad«, ki nastaja ob dodiplomskem izobraževanju. Kaže se kot razkorak med naborom kompetenc, ki jih diplomant ima, in zahtevami delovne vloge, v katero vstopa. Ta razkorak se na začetku kariere kaže kot velik. Ali bolje: kot velikega ga doživljajo predvsem tisti posamezniki, ki pričakujejo, da jih bo dodiplomsko izobraževanje usposobilo za opravljanje konkretnih delovnih nalog in ne razmišljajo o dodiplomskem študiju kot pripravi na samostojno učenje in samovzgojo.

Pripravniki povedo, da niso zadovoljni s svojo usposobljenostjo (prim. tudi Valenčič Zuljan idr., 2006). Kritični so do študija, ki jih je po njihovem mnenju premalo usposobil za delo učitelja. To kaže na premalo usklajenosti med delom in izobraževanjem, pa tudi na zastarelo prepričanje, naj bi dodiplomski študij usposabljal za vlogo, ki je že jasno določena in se ne bo veliko spreminjala.

Drugačen odnos do študija imajo učiteljice v pozni fazi svoje kariere. Naše sogovornice (za katere vemo, da niso bile naključno izbrane) menijo, da se za poklic učitelja pretežno usposabljaš na delovnem mestu. Dodiplomski študij naj bi bodočega učitelja, ravnatelja, vzgojitelja opremil z razvitimi zmožnostmi za samostojno učenje, razvoj refleksije in poklicne identitete, kjer izpostavijo pomen etičnosti pri delu s ljudmi, ki jih vzgajajo ali so jim v pomoč pri samovzgoji.

Če se učitelji pretežno usposabljaajo na svojem delovnem mestu, potrebujejo sistem za zagotavljanje kakovosti in razvijanje izobraževanja, ki bo sledilo njihovim potrebam. Ta vključuje redne evalvacije in samoevalvacije, različne t. i. *monitoring bodies*. To so skupine, ki opredelijo parametre kakovosti in jih nato spremljajo, upoštevajo okoliščine in učne rezultate ter oblike učenja. Potrebujejo svetovalne službe in podobne servise, ki jim bodo v pomoč pri profesionalnem razvoju. Sistem zagotavljanja kakovosti navadno vsebuje naslednje elemente: jasne cilje in standarde, vodila za implementacijo, vključevanje pomembnih nosilcev, ustrezne vire, konsistentne metode za evalvacijo, samoevalvacijo, mehanizme za povratno informacijo in procedure za napredovanje, široko dostopne rezultate evalvacije. Zagotavljanje kakovosti poteka na različnih ravneh, na državni ravni in regionalni ravni. Med seboj se koordinirajo, da zagotavljajo možnost za analizo celotnega sistema.

V Sloveniji razvija Andragoški center že od leta 1999 model *POKI – Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje* (glej www.acs.si/POKI). Opredelili so šest področij

za ocenjevanje kakovosti: doseganje ciljev kurikula, izobraževalni proces, udeleženci, učitelji, izobraževalna organizacija in partnerji, vodenje in upravljanje. Če v izobraževanju izobraževalcev opredeljujemo kakovost, sledeč kon-

ceptu kompetenc, profesionalnega razvoja in andragoškim načelom ter modelu *POKI*, upoštevamo pet elementov.

Prvi element je pluralnost načinov učenja. Izobraževanje se ne dogaja le v odnosu med formalnim učiteljem (predavateljem na univerzi, mentorjem na delovnem mestu) in študentom, temveč v konvergenci več dimenzij. Zanima nas izobraževanje na delu, mentorstvo, samostojno učenje, priložnostno učenje.

Druženje različnih poti učenja poudarja tudi koncept biografskega učenja. Učenje v vseh situacijah in na različnih ravneh (telesnost, spiritualnost, čustvenost, razumskost) oblikuje dinamičnost posameznikovih kompetenc. Ob tem elementu se odpre tudi vprašanje priznavanja naučenega. Certificiranje znanja bi morali razviti tudi na področju izobraževanja izobraževalcev. Muršak idr. (2006) ugotavljajo, da evropske države uvajajo sisteme certificiranja znanja in razvijajo metode za tako delovanje. Posameznik lahko tako pridobi kvalifikacijo na temelju znanja, ki si ga je pridobil izven formalnih sistemov izobraževanja. V slovenskem prostoru se sistem certificiranja šele razvija in v bodoče lahko pričakujemo, da se bo vzpostavil tudi pri izobraževanju izobraževalcev.

Drugi kriterij kakovosti se oblikuje ob presojanju potreb udeležencev. Kakovostno izobraževanje sledi potrebam in ciljem udeležencev in jih usklajuje s programom. Z različnimi instrumenti želijo andragogi izvedeti čim več o potrebah učečih se odraslih in o njihovih učnih navadah.

Tretja dimenzija presojanja kakovosti se nanaša na vire. Ne toliko na vprašanje, koliko virov je na razpolago. V sodobnem času je samoumevno, da je virov dovolj. Bolj nas zanima, kako so pri izobraževanju viri kongruentni, skladni in primerni za udeležence, kdo je vir od osebja v izobraževalni instituciji. V času pripravništva je lahko virov veliko ali pa le mentor. Kakovost se kaže v tem, da so različni viri povezani v mreže znanja.

Četrta spremenljivka, ki jo proučujemo pri evalvaciji kakovosti, zajema ocenjevanje procesa izobraževanja v segmentu načrtovanja in vodenja ter evalvacije izobraževanja. Zanima nas npr., kako se pripravništvo načrtuje, kako se evalvira ali kako se evalvira učenje v tretjem obdobju kariere ipd.

Vse te štiri spremenljivke poudarjajo proces. Za kakovost je pomemben tudi rezultat, zato nas zanima znanje, ki ga pripravnik ali

Nepogrešljiv element kakovosti izobraževanja je pluralnost načinov učenja.

drugi zaposleni osvoji in razvije. Peti element sistema kakovosti je »propedevtičnost«, pripravljavnost. Namen evalvacije je poiskati pozitivne in negativne elemente ter spodbuditi dvig ravni znanja zaposlenih, napredka in inovacij na področju izobraževanja.

KAKO PRIPRAVNICI DOŽIVLJAJO KAKOVOST IZOBRAŽEVANJA

Naši sogovorniki, ki niso prihajali s pedagoških fakultet, so pa opravljali pripravništvo v osnovni in srednji šoli, so bili kritični do pripravništva in do strokovnega izpita kot načina evalvacije učenja. Pripravništvo kot prva faza razvoja kariere naj bi vsebovalo različne oblike in vire po načelu pluralnosti načinov izobraževanja na delu, izkustvenega učenja in poklicne socializacije. V naših pogovorih smo ugotovili, da pripravniki doživljajo učenje v času pripravništva kot premalo organizirano ali pa preveč enostavno, kot da se podcenjujejo njihove zmožnosti.

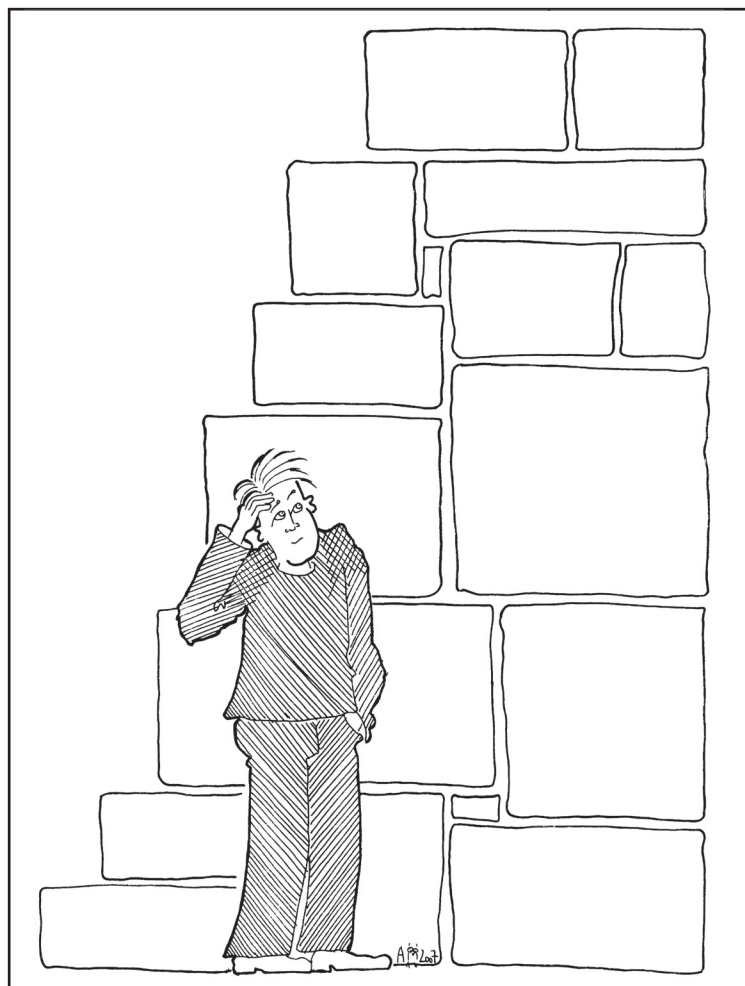
»Sedeti in poslušati na govorilnih urah? Ni to premalo?«

»Po določenem času ti zgolj učenje po modelu ni več dovolj. Nekaj časa mi tako ni bilo povsem jasno, kaj se od mene pričakuje, saj se mi je zdelo, da je nastopanje pred mentorjem kot glavni cilj premajhen izziv za desetmesečno obdobje pripravništva.«

Mentorica A pa je prepričana, da se pripravniki ne naučijo dovolj, ker niso dovolj zavzeti. To kaže na različna pričakovanja ter neusklajena pričakovanja mentorjev in pripravnikov, neugotavljanje izobraževalnih potreb in nerazvitost metod za izobraževanje na delovnem mestu.

Ko se mentorica in pripravnica »ujameta«, sta zadovoljni in imata občutek, da se pripravnica hitro uči.

»Zdi se mi pomembno, kakšna oseba je mentor. In da ti zaupa. Jaz in moja mentorica imava dober oziroma kolegialen odnos. Men-



torica je morala, na primer, druge kolegice na začetku v kabinetu ves čas popravljati, da nisem študentka in da nisem samo dodatna pomoč.«

Mentorica B je menila:

»Če bi bili ti naši pripravniki v Afriki, bi vodili šolo. Sami bi se marsičesa naučili, saj so mladi in sposobni. Pri nas pa jih zelo počasi seznanjamo z dokumentacijo, pisanjem priprav ...«

Če naj bi bilo pripravništvo uvajanje v kariero, bi potrebovali tudi karierno svetovanje tako za pripravnika kot tudi za mentorja, a

So pripravniki dovolj zavzeti za praktično učenje?

teh izkušenj učitelji (še) nimajo. Potrebovali bi tudi srečanje z različnimi segmenti izobraževanja, npr. kroženje po različnih izobraževalnih področjih.

»Ne zdi se mi v redu, da je mentor prepuščen samemu sebi in mora sam razmisliti, kako še zaposliti mladega učitelja. Ni nujno, da mu to uspe. Neumno je, da mentor misli, da bo lahko le s svojim zgledom vplival na pripravnikov napredek. Sama se popolnoma zavedam, da učitelja izoblikujejo izkušnje v dejanskih situacijah in da to 'zorenje' poteka dalj časa.«

Pripravniki pogosto doživljajo vlogo mentorjev kot klasično vlogo učitelja, ki prenaša izbrano vedenje na učenca. Mentorji po njihovem mnenju niso usposobljeni za (inovativno) delo z odraslimi. Znajo delati z otroki in obvladujejo vlogo, ko prihaja do načrtovanja in izvajanja izobraževanja, kjer so vsebine in metode jasne. Učenje na delovnem mestu pa je polno presenečenj. Poleg tega se poklicna vloga učitelja zelo spreminja, kar bi morali pri usposabljanju pripravnikov upoštevati.

Pripravniki so kritični: prepočasi se učijo, nekateri mentorji ne vedo, kaj bi počeli z njimi. Nekateri mentorji pa se bojijo ravnateljev in si ne dovolijo biti inovativni. Hkrati ugotavljajo, da ne zmorejo reševati strokovnih problemov: *»Osnovni problem pripravnikov je disciplina v razredih med poukom.«*

»O kakšni avtoriteti pripravnika se sploh ne da govoriti. Učenci točno vedo, da si tam samo začasno; ker jih le spremljaš, vedo, da se še učiš.«

»Moja izkušnja pripravnštva je zelo stresna. Prepuščena sem bila le mentoričini lastni (ne)iznajdljivosti. Ravnateljica je bila seveda na strani mentorice in kar nekaj časa ni znala razumeti moje stiske, da z mentorico enostavno ne znava sodelovati. Zdaj, ko se mi pripravnštvo izteka, bom dobila drugo mentorico, menda bolj usposo-

bljeno.«

Kritični so do strokovnega izpita, ki ga doživljajo kot nadzor države nad stroko.

»Preobsežna zakonodaja in premalo poudarka na stroki! Šola je predvsem državni aparat?« Opozarjajo na izkoriščanje prostovoljcev. Sistem pripravništva, ki je del izobraževanja za neko profesionalno vlogo, bi moral biti tako urejen, da ga lahko opravijo vsi, ki so diplomirali.

»Strokovni izpit lahko opraviš, če imaš pripravništvo. Pripravništvo pa ni plačano, zato voluntiraš. Rabiš strokovni izpit, da sploh lahko kandidiraš za službo.«

»Medtem ko mentorju, ki ga šola prostovoljcu mora zagotoviti, dodatek na mentorstvo pripada, diplomirani učitelj dela na lastne stroške. Ne tečejo mu leta delovne dobe, prav tako se mu ne povrnejo potni stroški. Ne gre le za to, da je takšen odnos do učiteljev ponižujoč, ampak se lahko tudi zamislimo, kakšen je odnos države do mladih, ki naj garajo zastonj, da bodo potem imeli večje možnosti za zaposlitev. Toda pozor: le možnosti, nobenih garancij!«

KAJ MENIJO UČITELJICE?

Mnenje mentoric ni bilo tako kritično kot mnenje pripravnikov.

Mentorica na osnovni šoli je zelo zadovoljna in meni, da so tudi pripravniki (učiteljice razrednega pouka) zadovoljni. Mentorica, ki deluje v vrtcu, pripoveduje o drugačnem doživetju, a je zadovoljna s sistemom pripravništva:

»Tri mesece je trajalo, da sva s pripravnico našli skupen jezik. Po kar napornem uvodu sva se dobro ujeli.«

Njuna formalna izobrazba se je razlikovala, zato je bila pripravnica skeptična. Šele potem, ko je pripravnica ugotovila, da mentorica veliko zna in dobro dela, se je začel proces učenja. Če želimo, da bo učenje v pripravništvu potekalo kakovostno, mora slo-neti na medsebojnem spoštovanju.

**Učitelj mentor
spodbuja
oblikovanje
kompetenc v
neposrednih
odnosih.**

Pripravnštvo za delo, ki se hitro spreminja, implicira začasnost in difuzna pričakovanja. To pomeni, da ni jasne podobe profesionalne vloge, kar lahko v praksi pomeni veliko oviro ali pa izziv za iskanje novega. Pripravniki bi se morali seznaniti z različnimi področji izobraževanja. Mentorji, ki jim sledijo, bi morali biti usposobljeni za delo z odraslimi. Izobraževanje v takih okoliščinah bi se moralo poleg uvajanja v znane oblike dela osredotočiti tudi na razvoj posameznikovih zmožnosti, slediti personaliziranim pristopom, kot so npr.:

- a) raziskovanje metafor in mentalnih slik (načini dela so različni: lahko neposredno opazujemo uporabljene metafore in nato vzpostavimo refleksijo do njih, lahko pa opazujemo reakcije na izbrane dogodke in način interpretacije glede na osebne teorije; svoje teorije spreminjamo in sledimo procesu preokvirjanja);
- b) prepoznavanje domnev, ki so si jih ustvarili o ljudeh in dogodkih, lahko so povezane s stereotipi;
- c) problematiziranje situacij, spodbujanje dvoma, ki naj nadomesti nepremišljene sodbe, ki nastanejo po inerciji glede na podobne dogodke;
- d) oblikovanje situacij s pomočjo refleksije in spodbujanje transformativnega učenja;
- e) deljenje znanja in mnenja ter vzpostavitev verige različnih pogledov.

Učitelj mentor spodbuja oblikovanje kompetenc v neposrednih dialoških odnosih in v odnosu z različnimi viri (drugi sodelavci, knjige, revije, splet), sledi načelom doživljajske in transmissijske pedagogike in se hkrati s tem tudi on sam uči, zato bi tudi mentorji potrebovali svoje mreže učenja.

Pogovor v fokusni skupini je pokazal na različna mnenja. Učiteljice, ki so že zaposlene v osnovni šoli, ne razmišljajo o menjavah delovnih mest med resorji izobraževanja.

Tiste sogovornice, ki so se udeležile izobraževanja za mentorje, so izrazile več zanimanja za specialistično izobraževanje učiteljev, ki bi lahko bili mentorji v različnih okoljih. Opazijo možnost, da mentor kot spodbujevalec učenja lahko deluje v šoli, društvu, podjetju, da je lahko mediator med znanjem v različnih okoljih. Večina v skupini pa je menila, da take poti niso zaželeno. Učitelj naj se usposablja za svoje delovno mesto, a naj ostaja v šolskem okolju.

»Ker učitelje potrebujemo v šoli. Kaj bi hodili drugam?«

V skupini desetih sogovornic je le ena izrazila, da bi bila pripravljena biti mentorica v drugem okolju, ne le v šoli.

Izobraževanje je na tak način osredotočeno na posameznika in pripomore k njegovemu načrtovanju kariere. Profesionalna

rast ne more sloneti le na standardiziranem izobraževanju, zato bi potrebovali mentorje, ki bi bili vešč delo z odraslimi. Še posebej zato, ker se mentorji ne pojavijo le v času pripravnštva, to je obdobja na začetku kariere, temveč na različnih stopnjah kariere, ko ta ne poteka linearno.

KAKO DOŽIVLJAJO SVOJO VLOGO IN KAKOVOST IZOBRAŽEVANJA IZOBRAŽEVALCI V POZNI FAZI KARIERE?

Sogovornice pripovedujejo, da je njihovo izobraževanje odvisno od osebne angažiranosti in od naključja. Ne poznamo še kariernega svetovanja, nobena od sogovornic ni vodila svoje kariere načrtno, ni izbirala izobraževanj glede na karierni cilj.

Ena od informatork je povedala, da si je zastavila svoj način vodenja na »bolj ženski način«, a ji ni uspelo. Predvsem je spodbudila dinamiko, ki so jo izkoristili tisti, ki so odlagali breme nanjo. Šele ko je poklicno izgorela in zapustila okolje, so ugotovili, kakšno delo je opravljala. Če bi imela možnost svetovanja ali supervizije, bi svoje delo verjetno drugače vodila.

Ali si učitelji postavljajo kariernne cilje?

Načrtovanje kariere pomeni, da posameznik zbira informacije o svojih interesih, željah, ocenjuje svoje spretnosti in pomen poklica, ki ga opravlja. S tem bolje spozna sebe, svoje vrednote in ovire. Spozna dejavnike, ki vplivajo na razvoj kariere. Če posameznik raziskuje svojo kariero, s tem pridobiva informacije, ki so potrebne za odločitve o karieri, in lažje usmerja svoje aktivnosti in oblikuje cilje. Kdor dobro pozna svoje prednosti in pomanjkljivosti, svojo kariero razvija uspešneje. Verjetno se zna izogniti situacijam, ki vodijo v poklicno izgorelost, izčrpanost. Ne sprejme odločitev, ki jih morda okolje pričakuje, a bi zanj pomenile nasilje nad sabo.

Druga zgodba pripoveduje o karieri, ki se je obrnila hierarhično navzdol. Ravnateljica se je odločila, da bo zaposlena v šoli kot svetovalka za polovični delovni čas, polovico časa dela kot raziskovalka. Na začetku je pogrešala vodenje (njena odločitev ni bila izbrana poteza, temveč posledica razmer), nato je ugotovila, da ji tak način dela veliko bolj ustreza.

Tretja zgodba je zgodba med znanostjo in umetnostjo. Profesorica, ki poleg poučevanja tudi raziskuje in pesni, pravi: *»Pišem, da ohranjam stik sama s sabo.«*

Vsak človek potrebuje stik sam s sabo in odkrivanje sebe ter samovzgojo v odraslosti. Nekaterim se to »zgodí«, ker so sami odkrili pot v umetnosti ali v raziskovanju, drugi pa lahko poklicno izgorijo, ker so v svojem delu preveč zavzeti.

Postavi se vprašanje, ali naše sogovornice načrtujejo kariero?

Učiteljeva vloga se vedno bolj kaže kot vloga mediatorja.

Raziskujejo svoje interese? Ali razmišljajo o karieri po upokojitvi? Iz pogovorov lahko ugotovimo, da večinoma ne razmišljajo o načrtovanju svoje kariere. Načrtovanje

in upravljanje kariere predstavljata razvoj kariere pod vplivom posameznikovega »poseganja« v potek svoje kariere. Človek lahko zavestno sprejema odločitve o svoji karieri (npr. načrtovanje izobraževanja) in s tem vpliva na njen razvoj, kot kažejo raziskave o karieri menedžerjev (prim. Zajc, 2007), a naše sogovornice niso načrtovale kariere.

Ko se posameznik zaposli v določeni organizaciji, postane razvoj njegove kariere odvisen od strateške usmerjenosti in ciljev te organizacije. Kariera znotraj organizacije je odvisna tudi od organizacijske kulture, ki opredeljuje tak instrumentarij, kot so denimo letni razgovori. Letni razgovori so lahko zgolj forma in ne prispevajo h kakovosti z odkrivanjem izobraževalnih potreb posameznika. Primer neupoštevanja potreb zaposlenega med letnim pogovorom:

»Seveda sem mu povedala, da ne bom več opravljala tega dela, a je samo zamahnil z roko: daj no, saj veš, da boš.«

V nadaljevanju smo združili nekatere značilnosti, kot so jih omenjale sogovornice, učiteljice v pozni fazi kariere. Njihova opažanja so zanimiva, ker kažejo na to, da uspešne učiteljice opazijo mnogo novih možnosti, ki so lahko izziv za njihove kariere in tudi za pripravo izobraževalnih programov.

Učiteljeva vloga se vedno bolj kaže kot vloga mediatorja, komunikatorja med različnimi konstrukti znanja in različnimi mikrokulturami (npr. družinska in šolska, šolska in cerkvena, slovenska in italijanska, matematična in športna). To je nova vloga, ki terja veliko inovativnega učenja, prilagajanja, osebne angažiranosti.

Za učitelja je pomembno, da pozna kulturno okolje, v katerem deluje kot učitelj. Ena od sogovornic je dejala:

»Manjkalo mi je 1000 let. Od nastanka Gorice. Morala sem to spoznati, da bi lahko

učila v tem okolju.«

Izobraževalni program umešča v kulturni prostor. Njeno izobraževanje je bilo samostojno, sama je spoznavala kulturo in zgodovino prostora in nato je v to vpeljala tudi dijake.

»Discipline gojijo vsaka svojo zbirko znanja. Ločeno. Znanje v posamezni disciplini je shematično. V življenje ga mora dijak umestiti sam. Ali ni to najtežja naloga? Umestiti shematično znanje v kompleksno stvarnost – to prepustimo mladim samim. Menim, da sem kot profesorica bolj usposobljena, da jim pokažem, kako reducirane modele vplesti v življenje. In zato sem morala najprej sama napolniti goriški prostor z ljudmi in dogodki. In idejami, filozofijo.«

Učitelj vzpostavlja dialog z okolji človeka, ki se uči; prevaja v razumljive komunikacijske vzorce, uporablja raznolike prijeme. Ti elementi se že sedaj izraziteje pokažejo v okolju, kjer so prisotne manjšine, na kar so opozorile sogovornice v zadnji fazi kariere. V fokusnih skupinah pa ni bilo soglasja, da bi moral učitelj vzpostavljati dialog z okoljem. Učitelja so bolj umeščali v institucijo, v šolo in niso zaznali njegove mediatorske vloge.

Učitelj pomaga pri oblikovanju identitete, sledi izobraževanju človeka kot posameznika. Individualizirano učenje in vloga osebnega učitelja postajata nujna tudi glede na odkritja nevrobiologije.

Goji osebno odgovornost in spodbuja družbeno odgovornost (povezovanje Gorice in Nove Gorice, natečaji o nasilju nad ženskami, vpenjanje vaške preteklosti v šolske raziskave, izobraževanje podeželskih žensk za turizem in podjetništvo), vzgaja občutljivost do družbene in kulturne realnosti, občutljivost do razmerij moči v socialnih vzorcih.

»Učitelj opozarja na izčrpanost zaradi (neznosne lahкости) mimobežnosti. Svet je izčrpan od ponaredkov, cenених imitacij in disneylandov z mcdonaldsi. O tem mora učitelj razmišljati in zavzeti osebno držo.«

»Z leti sem se naučila, da se izognem (da si

upam to narediti!) programom, ki ... so pre-fabricirani – pripravljene priprave, vaje ... le izgledajo kakovostno ... kaj je kakovost? ... ker so »predizajnirani«, »the best« učbeniki, ki ne sledijo mojim dijakom. Pa meni tudi ne. Gremo recitirat na trg.«

UGOTOVITVE

Za začetno fazo kariere je še vedno pomemben element za ocenjevanje kakovosti izobraževanja stopnjevanje možnosti zaposlitve. Izobraževanje je kakovostno, če prispeva k temu, da se mladi lahko umestijo na trgu dela. Drugi element, po katerem presojuje svoje izobraževanje, je zmožnost, da vzpostavijo pogoje za učenje med poukom, da obvladujejo situacijo v razredu in znajo učence prepričati, »da delajo, da se ne razlivajo v prazno, da ne motijo dela drugih«.

Pri starejših učiteljih se problem umirjanja otrok kaže v njihovih pripombah, da nimajo več moči. In da oni, ki so starejši, ne zmorejo več. Ali pa, da je sistem izobraževanja neustrezno postavljen.

»Vsaka ustvarjalnost izhaja iz neke rane, ki jo je treba obdelati. Zdi se mi, da tudi vsako učenje izhaja iz problema, ki ga je treba rešiti. V svojem življenju ali v družbi. Nimam občutka, da bi lahko reševali kak problem. Zdi se mi, da tudi moji gimnazijci ne rešujejo nobenih problemov. Ki bi jih oni čutili kot problem. Rešujejo neke didaktizirane probleme drugih. Seveda niso zavzeti.«

Drugi pa discipline ne omenjajo, ker pri njihovih urah ni problema z disciplino. Med začetkom in pozno fazo kariere se kaže razlika v interpretaciji vzrokov za pomanjkanje discipline v razredu. Mlajši so iskali vzroke pri otrocih, starejši pa pri sebi in v sistemu. V različnih fazah profesionalnega razvoja se spremenijo doživljanja problemov in interpretacije, zato bi kakovostno izobraževanje moralo slediti posamezniku v določeni fazi kariere.

Pri svojem delu pogosto nimajo občutka, da kaj prispevajo, bolj se čutijo izkoriščani, uporabljeni.

»Učitelji smo utrujeni od nenehnih novosti, ki

Preveč je izobraževanj in premalo časa za razmislek!

so same sebi namen. Preživeli smo spremembo sistema! Prilagajamo se novemu kapitalizmu, bolj počasi, in ne znamo še skrbeti za svoj karierni razvoj, ki je nota bene! ... po moje ... razvoj mojih zmožnosti, da ulovim vtise v svetu, v knjigah in da imam dovolj moči, da jih predam naprej in da druge spodbujam pri iskanju. Da sem v tem vedno boljša – to je profesionalni razvoj. V resnici pa je karierni razvoj boj za plačo in pri mlajših za delovno mesto.«

Ugotavljajo, da intenzivnost učenju daje vsebina, ki jo človek začuti kot svojo. Vsebina, ki v njegovem življenju nekaj rešuje, ima moč. Tako, kot je potrebno mlade nagovoriti, da dajo vse od sebe, je potrebno tudi starejše spodbuditi za učenje. V zadnjem obdobju kariere se pojavijo druge potrebe, zato kakovost izobraževanja presojajo po drugih kazalnikih. Zaposljivost ni več pomembna. Potrebovali bi izobraževanje za t. i. drugo kariero in tudi izobraževanje za »močvirje čustev« ob tranziciji v starost.

»Sama sebi ne dovolim, da bi se spustila v močvirje čustev. Če se spustim, se lahko pogreznem do vratu. In še globlje. Seveda me je strah staranja ...«

Tudi odrasli učitelji bi potrebovali »infrastrukturo«, da bi vzgajali sebe. Nekateri ugotavljajo, da na delu ne doživljajo spoštovanja in potrditve. Zato si to poiščejo v zasebnosti: pišejo pesmi, pazijo vnuke, vrtnarijo, obliku-

jejo keramiko, fotografirajo. Zadovoljstvo je večje, če imajo poleg učiteljevanja še druge možnosti že v času zaposlitve, npr. raziskovanje, vodenje, pisanje.

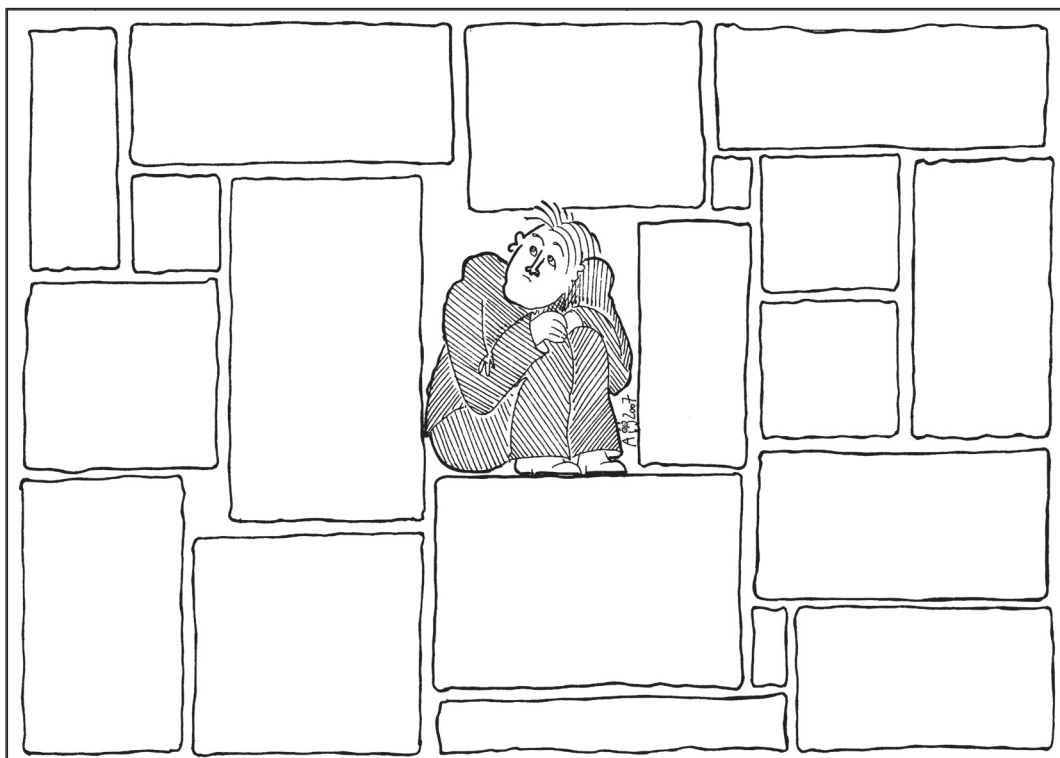
Profesionalni razvoj mora sloneti na različnih oblikah izobraževanja, predvsem na samoizobraževanju.

»Ne razmišljam več: čim hitreje in čim več. Sedaj se sprašujem, kaj lahko v zadnjem delu življenja naredim iz sebe.«

»Postalalo mi je zanimivo vse učenje. Nisem več tako ciljno usmerjena. Dovolim se nagovoriti dogodkom, ljudem, barvam, rožam ... V službi je vse ciljno in vedno iščeš nekaj, kar je že določeno (od ministrstva in drugih!). Tako ti zožijo pogled. Ko si mlad in prideš v šolo, te ukalupijo! Še zdaj mi je žal, da sem se jim pustila. (Smeh) Vedno oblikuješ nekaj, kar ti drugi rečejo. Ne iščeš! Iskanje je preveč zamudno in zato tudi nisi ustvarjalen. Pred penzijo pa me ne moti več, kaj si ravnatelj in minister mislita. Iščem in poskušam razumeti. Vsako učenje je korak v neznano. Seveda je lažje, če misliš, da boš vse naredil z učnim načrtom. A je le iluzija. Ne maram standardiziranih programov. Morda tudi zato, ker sem študentka iz 68. Bolj se mi zdi, da gre za odtujevanje meni, namesto da bi povečevali mojo senzibilnost.«

Učiteljice v pozni fazi kariere opozarjajo na podjetnost in konkurenčnost ter tekmovalnost šole in izobraževanja v nasprotju s potrebo po samovzgoji, ki je počasen proces. Sodobno izobraževanje je usmerjeno v del življenja, ki je označen z dejavnostjo. Ljudi izobražujemo zato, da so dejavni, podjetni. Vse to je odraz težnje po hitrem napredku. Tudi pri izobraževanju učiteljev se kaže trend:

»Vedno več je izobraževanj. Na koncu ti dajo še eno, da ne bi izgorel od vseh novosti. Včasih se mi zdi, kot da nas uporabljajo, da kdovekomu dokazujejo, kako so dobri v primerjavi z kdovekom. Preveč je od zunaj ponujenega in premalo je časa za razmislek. To je tako, kot da hodiš na komunikacijske treninge in ti zmanjka časa za zaresen pogovor.«



hitri dosežki in nenehne spremembe tukaj in sedaj. Izobraževanje ni namenjeno postanku, pogledu vase, refleksiji o sebi, pripravi na upokožitev. Zanimarjeno je znanje za znati biti, ki pomaga pri bivanjskih stiskah, znanje za premagovanje strahov in tesnobe.

»V življenju se srečujemo z obdobji, ki nas zaustavijo: zaljubimo se, žalujemo, izgubimo, se ločimo ... Od nečesa ali nekoga ... Gremo v penzijo ... To so dogodki, ki začnejo s spiralo refleksije. Ta nam včasih pove, da se odtujujemo sami sebi, da se ne poznamo več. Uspeh v karieri je morda povezan z odtujitvijo

samemu sebi. Profesionalna rast ne ustreza vedno personalni rasti. Zdi se, kot da smo imeli vključenega avtomatskega pilota in se nismo odločali na svoji poti. Nismo izbirali. Kot da se je človek stopil s svojo vlogo, hrani se z rituali in miti organizacije, kamor se je umestil. In tako nazaduje. Res. Zanimam se za budizem, a to pri točkovnem napredovanju ne pomeni nič ... v resnici pa sem prepričana, da sem boljša pri delu.«

V vseh obdobjih profesionalnega razvoja bi potrebovali svetovanje, ki pomaga pri orientaciji. Za učitelja je pomembno, da vzgaja

Osebni učitelji postajajo ključne vloge; vsak posameznik mora izbirati, znati se mora v mrežah znanja in socialnih mrežah, voditi svoje življenje v mnogih transformacijah, ki so razpotejnene preko vsega življenja (prim. Cohen, 2007). Še pred nekaj desetletji je bilo izobraževanje povezano predvsem z otroštvom in mladostjo, v sodobnosti se izobraževanje in vloga učitelja pojavlja v vseh obdobjih življenja in v vseh življenjskih prostorih, vloga učitelja je difuzna in kaže na to, da se lahko razvijejo zelo raznolike profesionalne kompetence, npr. za izobraževanje starejših, starih ali drugih skupin.

samega sebe in potem tudi ljudi, s katerimi je v izobraževalnem odnosu. Samovzgoja in razvoj refleksije ni hiter proces in ni hitro opazno, zato se takim programom sodobna ponudba izogne. Rezultati samovzgoje so morda vidni šele v desetih letih, kar je predolga doba za današnje ekonomsko obarvane kazalnike kakovosti.

»Tekmovalnost – zahteva vidno znanje. Takoj moraš opaziti, opredeliti, primerjati. Storitnost. Biti moraš prepoznaven in dokazovati svojo uspešnost. Poezija? Odveč, ker jo razumejo kot tratenje časa. Ampak vzgoja je dolga pot, kjer se vpliv poezije z začetka poti pokaže kasneje. Zato je sodobno presojanje kakovosti kot hitre učinkovitosti popolnoma zgrešeno. Moji dijaki rečejo: kaj bom s tem? Oni so mladi in jih razujem, da ne razumejo. Živijo v okolju, kjer se znanje kopiči z namenom, da bi se z njim razkazovali v igri moči. V naši kulturi imamo direktorje, ki javno povedo, da podjetja ne bo vodil nekdo s petico pri glasbi.«

Opozarjajo tudi na to, da digitalnost prinaša s seboj prednosti in pomanjkljivosti. Izobraževanje ne sledi eksistenci, temveč tehnologiji, še posebno digitalni tehnologiji, ki bistveno spreminja vlogo učitelja. Ne sprašujemo se, kako svoje znanje graditi in personalizirati; ne sprašujemo se, kako biti prav poseben učitelj glede na osebne talente; izhodiščno vprašanje je, kako se priključiti na ustrezne podatke, programe in biti podoben drugim, ne zna pa samega sebe usmeriti tako, da bi se orientiral v mentalnih in čustvenih prostorih. Če znajo napisati pesem, jo napišejo in nehajo kaditi, kot nam je povedala ena od intervjuvank. To naredijo sami, ker so nadarjeni. Sicer izobraževanje ljudi ne opremi z možnimi instrumentariji za vodenje samega sebe.

Ne sprašujemo se o različnih pomenih, ki

jih ljudje gojimo v mikrokulturah, resnice niso enakovredne, zgodbe niso enakovredne, predvsem so vredne tiste resnice, ki jih instalirajo ljudje, ki imajo družbeno moč; malo naredijo učitelji za uporabo proti resnicam, ki so resnice moči in jih kažejo kot dokončne. Ob zavedanju, da politične moči vplivajo na izobraževalni sistem, se zavemo tudi pomena kodificiranega in nekodificiranega vedenja. Sodoben učitelj se izobražuje zato, da bo zmožni prenašati vedenje iz enega konteksta v drugega in bo znal opraviti preobrate ob zavedanju nekontroliranih odstopanj v kontekstu učenja (tudi političnih sil). Vloga učitelja postaja ob digitalnosti in zakritih igrah moči veliko bolj sofisticirana in personalizirana. Tudi za izobraževanje učiteljev in njihov profesionalni razvoj sta značilni diskontinuiteta in negotovost v začasnosti, zato potrebuje vsak posameznik nenehno stik z učenjem. Ker je učenje individualen proces, potrebuje svetovalca, osebnega učitelja in druge možne oblike izobraževanja. Razviti je potrebno čim več poti, med katerimi bo lahko posameznik izbiral.

»Jaz zavračam vlogo učitelja iz 20. stoletja. Pa ne zato, ker ne bi bila dobra. Zdi se mi, da smo jo prerasli. Moti me vloga učenca. Ni odločal o svojem učenju. Učitelj je odločal o vsem. Sodobni učenec, sploh odrasli, sodeluje. Učenec prihaja k učitelju z znanjem, ki si ga je že oblikoval v okolju. In vsak živi v svoji zgodbi, ki je preplet razuma, čustev, občutenj. Učitelj mora priti nasproti posameznikovi zgodbi.«

Glede na raziskovalna vprašanja lahko odgovore strnemo. Učitelji, ki so uspešni v svojem delu in so v zadnji fazi kariere, opazijo različne možnosti za svoj razvoj. Sodobne trende spreminjanja izobraževanja doživljajo kot izzive učitelji, ki so v svojem okolju že sedaj opaženi kot dobri učitelji. Svoj karierni razvoj doživljajo kot splet naključij, kar bi se lahko tudi spremenilo v prid načrtnega profesionalnega razvoja.

Izobraževanje naj sledi eksistenci, ne tehnologiji.

KAJ BI POTREBOVALI?

Svetovanje in vodenje v vseh tranzicijah, še posebej ob vstopu in izstopu iz kariere, spodbujanje vseživljenjskosti izobraževanja in razvijanje odločanja, refleksije ob različnih izkušnjah in virih.

Razviti metode za učenje na delovnem mestu in drugačno načrtovanje učenja z upoštevanjem biografskosti učenja. Potrebovali bi drugačno izobraževanje na ravni organizacije, vsebin in odnosov. Izobraževanje naj razvija kritičnost, naj ne bo le usposabljanje za dodeljeno vlogo; ni več dovolj standardizirano izobraževanje, ki sledi že izoblikovanim potrebam, kakršno je lahko delovalo v obdobju industrijske proizvodnje. Refleksivne organizacije potrebujejo iščoče, ekspanzivno izobraževanje, ki širi zavedanje.

Znanje hitro zastareva, zato se v sodobnih procesih izobraževanja trudijo, da bi bilo ob prenosu obstoječega vedenja (transmisija) angažirano tudi posameznikovo ustvarjalno spreminjanje (transformacija). Vedenju želimo dodati naboj ustvarjalnih procesov, da bi znanje uporabljali za razširitev zmožnosti.

Sodobni trendi odpirajo možnosti, da bo učitelj tudi urednik, zakladnik, upravljalec znanja ipd. V teh okoliščinah so vodilo pri delu naslednja vprašanja: kako zajeti znanje, prepoznati in oblikovati baze znanja, kako obstoječe znanje uporabiti (v podjetju, društvu, skupnosti), kako obstoječe znanje oblikovati, formalizirati, da bi ga lahko čim bolj učinkovito uporabili pri reševanju problemov in pri inovacijah, kako odpravljati zastarelo znanje, ki ovira razvoj, in kako vpeljati novo znanje, kako omogočiti posameznikom dostop do znanja ipd.

Izobraževanje, sodeč po doživljanju naših sogovornikov, ne sledi novim vlogam izobraževalcev. Zdi se, da je namenjeno predvsem klasični vlogi učitelja, ki prenaša znanje, zanemarjene so vloge svetovalca, mentorja, raziskovalca, razvijalca.

Po mnenjih naših sogovornikov sodimo, da doživljajo sistem izobraževanja učiteljev kot razmeroma zastarel, ki ne sledi času niti glede kulturnih potreb niti glede konceptov učenja in znanja. Teoretske razprave poudarjajo kreativnost in odmik od rigidnih mentalnih modelov.

Sodobna šola in druge izobraževalne institucije niso več učeče se organizacije (učenje kot prilagajanje), temveč so misleče organizacije. Potrebuje refleksivnega učitelja, ki se samovzgaja. »Samovzgoja odraslih je bistvenega pomena za civilizacij-

ski premik od kulture duhovnega pomanjkanja in nasilja do kulture miru« (Rebula, 2007). Misleča izobraževalna organizacija se oblikuje ob profesorjih in učencih, ki iščejo znanje, povezujejo izkušnje in kritično preverjajo ustaljene prakse, oblikujejo mreže znanja in interdisciplinarne skupnosti znanja, ki spodbujajo nastajanje in pretok znanja.

ZAKLJUČEK

»Ni miru – so iskanja« je bila misel v kampanji ob obletnici Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU. Izražala je nemir. Ta je vedno prisoten tudi v učiteljevem delu. Pedagog je raziskovalec v svojem poklicu in je spodbujevalec iskanja pri posameznikih, ki se učijo. Je moderator iskanja. Vsako učenje je iskanje, zelo osebno iskanje.

Tako ugotavljajo uspešni učitelji, bodisi da so na začetku svoje profesionalne poti ali pa v poznejšem kariernem obdobju.

Kakovost kot delovanje brez večjih strokovnih napak postaja samoumevna in je implicitna v vsaki dejavnosti. Sodobni koncept kakovosti poudarja inovativnost in raziskovalno učenje, kar lahko opazimo tudi v izjavah naših in-

V vseh kariernih fazah, še zlasti pa ob kariernih premikih, potrebujemo svetovanje.

V učiteljevem delu je vselej prisoten nemir – nemir iskanja znanja.

formatorjev. Strokovnjaki za izobraževanje sodijo med t. i. visoko ustvarjalne poklice, poimenovane tudi »creative core« poklici po klasifikaciji ISCO (prim. Ravbar, 2007). Ker so ustvarjalni poklici nosilci razvoja regij, bi morali skrbneje negovati njihove karijerne poti. Še več: kreativnim poklicem je potrebno prilagajati delo in ne več njih že obstoječemu delu. Kakovost izobraževanja izobraževalcev se bo v prihodnosti kazala predvsem v tem, kako bomo znali programe pripraviti za posamezne strokovnjake za izobraževanje.

Ker je tržna perspektiva ujela tudi šole in druge izobraževalne organizacije, se izobraževanje učiteljev usmerja na dvigovanje konkurenčnosti, marketing, odnos do strank, promocijo. Učitelj je vse bolj podložen različnim tržnim in političnim pritiskom, vse manj odloča in vse bolj mora slediti pravilom, ki jih pogosto ne postavi stroka v interesu učečih se posameznikov, temveč neka skupina v interesu družbene moči. Potrebovali bi nove oblike, bolj prožne in ustvarjalne, ki sledijo posameznikovi kreaciji znanja in identitete, spodbujajo razvijanje refleksivnosti in kritičnosti. Izobraževalec ni le državni uslužbenec, ki izpolnjuje naročeno, izobraževalec je »javni intelektual«, ki oblikuje nenehno sveže in ustvarjalne poglede.

LIITERATURA

- Alberici, A. (2001). *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*. Milano: Guerini.
- Arendt, H. (2007, 1954). *Težavnosti razumevanja*. V Gabrijelčič Lisjak (ur.), *Blodnjaki smisla. Misliti humanizem danes*. Nova Gorica: Društvo humanistov Goriške, str. 207–229.
- Castiglioni, M. (2002). *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Cohen, G. (2007). *Il potere della mente matura. Quando il cervello invecchia la mente migliora*. Casale Monferato: PIEMME.
- Goodley, D., idr. (2004). *Researching Life stories: Method, Theory and Analysis in a Biographical Age*. New York, London: Routledge Falmer.

Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis. An Introduction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in eta adulta*. Milano: Franco Angeli.

Orefice, P., Del Gobbo, G. (2006). *Lo sviluppo della qualita dell'offerta formativa e dei professionisti della formazione*. V Alberici in Orefice (ur.) *Le nuove figure professionali della formazione in eta adulta*. Milano: Franco Angeli, str. 85–98.

Qualino, G. P. (2006). *Una formazione centrata sulla persona*. V Bertagni, LaRosa, Salvetti, (ur.), *Societa della conoscenza e formazione*. Milano: Franco Angeli, str. 88–96.

Rotondi, M. (ur.) (2006). *Formazione di valore. Come sviluppare valori per la societa della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.

Melucci, A. (2006). *The Playing Self: Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Milana, M. (2007). *Competenze (e metacompetenze) nei contesti di vita quotidiana*. V Demetrio, Alberici (ur.), *Istituzioni di Educazione degli adulti*, 2, str. 133–163.

Muršak, J., idr. (2006). *Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Novak, B. (2006). *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Ravbar, M. (2007). *Zaposlenih v ustvarjalnih poklicih je v Ljubljani skoraj trikrat več od povprečja*. Delo, 2. 7. 2007, str. 14–15.

Valenčič Zuljan, M., idr. (2006). *Učitelj mentor v sistemu pripravništva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zajc, N. (2007). *Biografsko učenje in karierni razvoj menedžerjev*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

www.alenkarebula.com

KAJ ZA POSAMEZNIKA POMENI PISMENOST?

Ana Ileršič
Andragoški
center Republike
Slovenije

Kako pomanjkljiva pismenost vpliva na življenje posameznika

POVZETEK

Pismenost je v zadnjem času pogosto obravnavana tema. O Mednarodni raziskavi pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey – IALS, 2000) so različni strokovnjaki že večkrat pisali, zato se tokrat izsledkov raziskave le dotikamo. Razumevanju pismenosti, vplivom, ki jih ima pomanjkljiva pismenost na vsakdanje življenje, položaju manj pismenega posameznika in načrtom za spremembe je potrebno nameniti več pozornosti.

V članku želimo poudariti, da do izboljševanja ravni pismenosti Slovencev ne bomo prišli preko iskanja krivde ter označevanja in izpostavljanja manj pismenih posameznikov. Pristope k iskanju možnosti za izboljšanje situacije moramo iskati v medresorskem sodelovanju, razvoju novih oblik za zviševanje ravni pismenosti, usposabljanju in izmenjavi izkušenj strokovnih delavcev, ki se pri svojem delu srečujejo z manj pismenimi odraslimi itn. Hkrati mora vzpostavljanje sistema, ki bi zagotavljal boljšo pismenost prebivalcev Slovenije, temeljiti na ustvarjanju enakih možnosti, spoštovanju raznolikosti, načelu vzajemnega učenja in priznavanju znanja, ki ga nedvomno vsak posameznik ima.

Ključne besede: pismenost odraslih, razumevanje pismenosti

V zadnjem času se pismenosti namenja kar nekaj pozornosti. Razglabljanje o tej temi lahko poslušamo po radiu ali beremo v časopisih in strokovnih revijah. Ponekod se osebe s pomanjkljivo pismenostjo označujejo kot »zaostale v osebostnem razvoju« (Lombberger, 2007), poziva se h kratenju njihovih osnovnih državljskih pravic (kot k temu poziva dr. Mrkaić, 2007) ipd. Tem ozkim in izključevalnim pogledom želimo dodati bolj celostno razmišljanje o pomenu pismenosti za položaj posameznika v družbi znanja ter o možnostih in nekaterih že uveljavljenih poteh za razvoj pismenosti pri odraslih.

(FUNKCIONALNA) (NE)PISMENOST

Pismenost smo včasih ločevali na alfabetsko in funkcionalno pismenost oz. alfabetsko in funkcionalno nepismenost. V Sloveniji (kot v Evropi) alfabetsko nepismenih ljudi praktično ni oz. je njihov odstotek tako zanemarljivo majhen, da o alfabetski (ne)pismenosti danes nima več smisla govoriti. Iz tega razloga se je izraz alfabetski opustil.

In zakaj govoriti o pismenosti in ne nepismenosti? Predvsem iz dveh razlogov: 1. beseda ima izrazito negativno konotacijo in 2.

vsak, poudarjam vsak, posameznik je pismen – obstajamo le ljudje z bolj ali manj razvitimi spretnostmi pismenosti.

Pismenost in kot njeno nasprotje nepismenost ni enovit in tudi ne dokončen pojav. Beseda pismenost vključuje vse, kar nekdo zna, predvideva pa tudi novo učenje – torej je nekakšen ideal, ki se mu kot družba ali kot oseba bolj ali manj približujemo. Besede nepismenost se izogibamo prav zaradi tega, ker posamezniku, ki ga označimo kot nepismenega, odrečemo znanje, ki ga nedvomno vsak od nas ima, četudi ni zmeraj skladno s pričakovanji v družbi in z razvojem družbe (Žalec, 2007).

KDO JE PISMEN?

Pismenost v današnjem času, kot rečeno, pomeni mnogo več kot poznavanje črk in števil. Današnja družba se zelo hitro razvija

ter spreminja in posameznik mora za uspešno opravljanje različnih življenjskih vlog (kot zaposlen, starš, državljan, prebivalec lokalne skupnosti itn.) nenehno slediti temu razvoju. Pismenost v najširšem pomenu besede je v današnji

informacijski dobi eno najpomembnejših sredstev za doseganje različnih ciljev na osebni in družbeni ravni (Knaflič, 2004). Pismenost tako vsebuje temeljne (branje, pisanje, računanje, delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo – IKT) in socialne

(komunikacija, demokratično odločanje ...) spretnosti, idejo vseživljenjskega učenja in načela aktivnega državljanstva. Ravno zaradi nenehnega družbenega razvoja se razumevanje pismenosti spreminja oz.

nadgrajuje – pred nekaj leti delo z IKT ni bilo »všteto« v temeljne spretnosti, danes pa je. To seveda ne pomeni, da se bo zahtevnost

znanj, ki jih štejejo za pismenost, neustavljivo večala. Od pismenega posameznika se danes pričakuje, da npr. pozna svoje pravice, ki mu pripadajo kot potrošniku. Hkrati se od njega ne pričakuje, da bo v primeru suma neupoštevanja lastnih pravic sposoben svoj primer zastopati na sodišču. Razumljivo je, da se bo obrnil po pomoč k Zvezi potrošnikov, najel odvetnika itn. Pismenost torej ne pomeni, da moramo biti sposobni vse narediti sami, temveč da smo informirani, poznamo podporne mehanizme in institucije ter predvsem, da znamo te mehanizme aktivirati oz. uporabiti za doseg našega cilja.

Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih (2000) je pokazala, da na razvoj spretnosti pismenosti v največji meri vplivajo naslednji dejavniki:

- lastna izobrazba (več let se bomo izobraževali, bolj bomo pismeni);
- starost (naše sposobnosti s staranjem upadajo, še posebej, če določenih spretnosti ne uporabljamo);
- izobrazba staršev (manj izobraženi starši se ne zavedajo toliko pomena zgodnjega razvoja pismenosti oz. ne vedo, kako otroku pomagati, kar vodi v manj spodbudno okolje za razvoj pismenosti);
- zaposlitveni status (narava našega dela lahko zagotavlja vsakdanjo uporabo pismenosti ali pa uporabe teh spretnosti ne zahteva, kar bo povzročilo pozabljanje) (Možina, 2000).

Na pismenost vplivajo tudi:

- izkušnje s šolanjem (negativne izkušnje bodo vodile v nemotiviranost za vključitev v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje);
- socialni status (oseba z zelo nizkim mesečnim dohodkom bo težje razmišljala o izobraževanju, ko mora najprej omogočiti svojo in družinsko eksistenco);
- sistem (socialne, svetovalne, kadrovske

Pismenost v današnjem času pomeni veliko več kot poznavanje črk in števil.

Pismenost pomeni tudi poznavanje svojih osebnih pravic.

službe, izobraževalne institucije bi morale zagotavljati večjo in boljšo podporo manj pismenim ljudem) ...

Težave zaradi pomanjkljive pismenosti se kažejo na različnih življenjskih področjih. V primeru, da posameznik ne razume navodil za uporabo zdravila, je lahko ogroženo njegovo zdravje. Nepoznavanje pravic, ki mu pripadajo kot brezposelnemu, lahko vodi v to, da posameznik ne bo prejemal socialne podpore in posledično ne bo mogel pomagati preživljati družine. Zaradi nerazumevanja obvestil lokalnega onesnaževalca okolja ljudje ne storijo zadosti, da bi preprečili onesnaževanje okolja in ogrožanje zdravja. Težav, ki izhajajo iz pomanjkljive pismenosti, vsekakor ne gre zemarjati. Posledice nerazumevanja prebranega, nepoznavanja lastnih pravic, nekritičnosti do slišane itn. imajo lahko na posameznikovo življenje manjši ali večji vpliv in izobraževanje je tu res ključnega pomena. Poudariti pa je kljub temu potrebno, da manj razvite spretnosti pismenosti nekoga še ne pomenijo, da ni sposoben funkcionirati v družbi. Ni res, da je tak posameznik nezmožen, da bi se primerno odzival na razmere okolja (Lomberger, 2007, str. 82). Res je, da bo imel več težav in bo porabil več časa za rešitev določenega problema kot nekdo z bolj razvitimi spretnostmi pismenosti, vendar ima zato tak posameznik bolj razvite podporne mehanizme in

druge načine za »samopomoč«. To pomeni, da si bo za rešitev problema pomagal z nasvetom in/ali s pomočjo sosedu, družinskega člana, sodelavca itn. Dejstvo je, da tudi manj pismeni posamezniki opravljajo službo, plačujejo davke, hodijo na volitve, odplačujejo kredite ... in tako sooblikujejo družbo in podpirajo njen razvoj. Mogoče ne tako vidno kot politiki, novinarji, intelektualci ..., vsekakor pa jim ne gre odreči vloge, ki jo v družbi imajo.

»Med vzroke funkcionalne nepismenosti lahko prištevamo ... socialno in kulturno zaostalost, ki omejuje način osebnega življenja teh ljudi na osnovne eksistenčne potrebe in njihovo zadovoljevanje ...« (Lomberger, 2007, str. 86).

MOŽNE REŠITVE

Leta 2004 je takratni šolski minister dr. Slavko Gaber ustanovil Komisijo za razvoj področja pismenosti, v kateri je bilo 16 članov, strokovnjakov področja pismenosti. Naloga komisije je bila pripraviti *Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti*, ki bo zajemala celostni, vseživljenjski pristop k pismenosti (od predšolskega obdobja do starosti). Strategija

Funkcionalna nepismenost še ne pomeni, da posameznik ni sposoben funkcionirati v družbi.

Kdo določa mejo normalnosti in mejo podpovprečnosti, zaostalosti v družbi? Ali to, da se posameznik zavestno odloči, da ne bo uporabljal mobilnega telefona, pomeni, da je kulturno zaostal? Ali se ga kot takega označi, če bi rad uporabljal mobilni telefon, pa ga ne zna? Ne vidim razloga, da bi se nekoga zaradi neudeležbe na kulturnih prireditvah označilo za kulturno zaostalega. Obstaja možnost, da tak človek v družinskem življenju skrbi za ohranjanje in razvoj kulturne ozaveščenosti pri svojih otrocih, ko jim npr. razlaga o prednikih in njihovem načinu življenja. Ni podlage, da bi življenje pomanjkljivo pismenega posameznika zreducirali na zadovoljevanje eksistenčnih potreb. Ženske, ki se združujejo v aktivih kmečkih žena, mogoče ne znajo uporabljati računalnika, a se dejavno udeležujejo v lokalni skupnosti in kot take tvorijo velik socialni (in kulturni) kapital v lokalnem okolju. Etiketiranje ljudi z »bolj razvit« ali »manj razvit« je nehumano in vodi v diskriminacijo. Naloga »bolj razvitih«, superiornih ljudi, je »reševanje« manj razvitih, ubogih osebkov.



predvideva standarde pismenosti, ki naj bi jih vsak posameznik v različnih življenjskih obdobjih dosegal. S strani ministra za šolstvo in šport je bila potrjena decembra 2006.

Na Andragoškem centru smo za odrasle pripravili nekaj izobraževalnih programov za razvoj pismenosti. Podlaga za razvoj teh programov je uresničevanje prvega prednostnega cilja, *Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih*. Vključili smo se v *Mednarodno raziskavo pismenosti odraslih*,

in sicer z namenom, da ugotovimo, kje smo in kaj potrebujemo, da bi položaj izboljšali. Naš namen ni bil označiti ljudi za nepismene in nesposobne, z zakrnelim osebnostnim razvojem. S tem bi povzročili samo to, da bi se ljudje pričeli skrivati in se ne bi bili pripravljene odpirati učenju. Temu se želimo izogniti in vsakega spodbuditi k učenju, k vseživljenjskemu učenju, ki seveda ne poteka zgolj v šoli. Najpomembnejše od vsega je, da so ljudje dejavni, da prispevajo k razvoju

Poleg novega znanja, izboljšanja temeljnih komunikacijskih, pisnih, matematičnih in socialnih spretnosti, navajanja na vseživljenjsko učenje in spoznavanja pomena aktivnega državljanstva udeleženci v programu postanejo samostojnejši in posledično pridobijo na samozavesti. Kot pozitivno navajajo družjenje, vseč jim je način dela in odnos učiteljev, ki sta prijazna do udeležencev in v največji možni meri upoštevata njihove želje in potrebe. Kot zelo pozitivno opredeljujejo dejstvo, da so imeli neko obveznost, tj. da so morali nekajkrat na teden zapustiti svoje mikro okolje in nekam iti, da niso bili ujeti v rutino običajnih dni. Brezposelni so skozi program postali aktivnejši, starši so imeli v času srečanj rezerviran čas samo za otroka, nekateri so našli možnosti za samozaposlitev, drugi so se veselili »majhnih« stvari, kot je samostojen nakup vozovnice za vlak ...

skupnosti, v kateri živijo, s svojim delom in znanjem (Žalec, 2007).

Na podlagi obdelave podatkov iz raziskave smo identificirali ranljive skupine, pri katerih je razvita pismenost še posebej pomembna. Na podlagi teh ugotovitev smo do sedaj pripravili šest programov pismenosti za šest različnih ciljnih skupin. Programi so naravnani tako, da lahko udeleženci skupaj z učitelji izbirajo vsebine, ki jim bodo pomagale pri reševanju njihove trenutne življenjske situacije. V programih se torej upoštevajo potrebe, interesi in možnosti udeležencev. Program *UŽU¹ Most do izobrazbe* je namenjen odraslim, ki se vračajo v formalno izobraževanje. V programu *UŽU Beremo in pišemo skupaj* se starši učijo, kako pomagati svojemu otroku pri šolskem delu. Udeleženci programa *UŽU Izzivi podeželja* odkrivajo priložnosti, ki jim jih ponuja podeželsko okolje in iščejo načine, kako te priložnosti izkoristiti. Večja samostojnost v vsakdanjem življenju je cilj programa *UŽU Moj korak*, ki je namenjen odraslim s posebnimi potrebami. Program *UŽU Jaz in moje delovno mesto* priporočamo zaposlenim na manj zahtevnih delovnih mestih, saj bodo v njem pridobili kompetence za lažje reševanje zahtev delovnega mesta in s tem povečali svojo zaposljivost. Najnovejši program je program *Branje za znanje in branje za zabavo (BZZ)*, ki pomaga staršem predšolskih otrok razumeti pomen zgodnjega razvoja pismenosti in jih seznanja z načini spodbujanja tega razvoja. V pripravi je še program za starejše.

Pripravljeni izobraževalni programi sami po sebi še ne zagotavljajo udeležbe v programih. Zaradi tega je ključnega pomena usposabljanje strokovnih delavcev, ki se pri svojem delu srečujejo z manj pismenimi posamezniki. Socialna delavka, usposobljena za prepoznavanje težav s pismenostjo, lahko te prepozna, ko se posameznik izogiba izpolnjevanju obrazca za pridobitev socialne podpore. Prepoznata jih lahko zdravnik ali medicinska sestra, ko ugotovita, da pacient ni razumel navodil. Pre-

pozna jih lahko kadrovski delavec, učiteljica v šoli, uslužbenec na banki ali pošti, delodajalec, svetovalec na Zavodu za zaposlovanje itd. Ključno je, da strokovni delavec te težave pravilno prepozna in takemu posamezniku ustrezno svetuje, mu pomaga in ga ne osramoti ali ožigosa. Drug vzvod za zagotavljanje udeležbe v izobraževalnih programih so motivacijske delavnice in animacija lokalnega okolja. Prek teh dejavnosti lahko izvajalci širijo informacije o izobraževalni ponudbi, možnostih za sodelovanje v programih usposabljanja itn.

Medresorsko sodelovanje in usposabljanje strokovnih delavcev bi povečalo učinkovitost sistema. Angleški projekt *Recept za izobraževanje* je spremljal brezposelne, ki so zaradi neaktivnosti uporabljali vedno več zdravstvenih storitev (obiski pri zdravniku, zdravila, preiskave; večinoma zaradi depresije). V zdravstvenih domovih so uvedli delovno mesto svetovalca za izobraževanje in ko je brezposelna oseba prišla po zdravstveno uslugo, so ji namesto recepta za zdravila napisali recept za izobraževanje. Po posvetu s svetovalcem so se te osebe vključile v primeren izobraževalni program, si poleg pridobivanja znanja izboljšale samopodobo, postale bolj zaposljive in ugotovile, da ne potrebujejo več zdravil, saj se je zaradi aktivnosti izboljšalo tudi njihovo zdravstveno stanje. Izobraževanje je torej zmanjšalo stroške Ministrstva za zdravstvo. Samozaposlovanje podeželskega prebivalstva bi lahko zmanjševalo stroške Ministrstvu za kmetijstvo. Za ustrezno reševanje problema pismenosti je torej potrebno medresorsko sodelovanje strokovnjakov, praktikov in financerjev.

Programi za razvoj pismenosti so splošnoizobraževalni programi, ki odraslim omogočajo pridobiti temeljna znanja, spretnosti in zmožnosti, potrebne za delovanje v

Namesto recepta za zdravila velikokrat pomaga »recept za izobraževanje«.

današnji hitro se spreminjajoči družbi znanja. Razvoj teh zmožnosti bi morala država, podobno kot zagotavlja enak izobrazbeni temelj – osnovno šolo, obravnavati kot osnovno državljansko pravico. S temi projekti država ohranja doseženo civilizacijsko raven demokratične družbe in kontinuiteto tradicije socialne pravičnosti, ki jih pogrešamo v novejših ekonomističnih pogledih na razvoj slovenske družbe.

ZAKLJUČEK

Razsežnosti problema pismenosti, kot smo že omenili, vsekakor ne gre zanemarjati. Ob vsem naštetem pa ne smemo pozabiti, da imajo tudi manj pismeni znanje, spretnosti, življenjsko modrost, skratka neko vrednost. Izboljšanje pismenosti slovenskega prebivalstva bo mogoče doseči z ustvarjanjem enakih možnosti v družbi neenakih pogojev, z odpravljanjem ovir in s povečevanjem dostopa do ustreznih izobraževalnih možnosti za vse prebivalce, temeljiti pa mora na vrednotah, kot so spoštovanje, upoštevanje predhodnega znanja in izkušenj ter vzajemno učenje. Kdo bo določil, da je posameznik, ki zna izpolniti davčno napoved, več vreden od drugega posameznika, ki tega ne zna, zna pa z lastnimi rokami in znanjem ter s koščkom zemlje in z majhnim semenom na naše mize postaviti svež kruh?

LITERATURA

- Knaflič, L. (2004). Most do izobrazbe. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 48–56.
- Lomberger, A. (2007). Alfabetna in funkcionalna (ne)pismenost. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 82–89.
- Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V Pečar (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij: Andragoški center RS, str. 18–41.
- Mrkaić, M. (2007). Izjava v časopisu *Dobro jutro*, 5. 5. 2007, str. 5.
- Žalec, N. (2007). Kdo je kriv za nepismenost. *Gradivo Andragoškega centra RS za oddajo Moja soseska*. Ra-

dio Slovenija, Val 202, 9. 6. 2007.

¹ UŽU = *Usposabljanje za življenjsko uspešnost*

IZOBRAŽEVALNE POTREBE V TURIZMU

Z izobraževanjem do dviga kakovosti turistične ponudbe v občini Ormož

Mag. Karmen
Štumberger
Javna razvojna
agencija občine
Ormož

POVZETEK

Razvijanje klime, ki je v lokalni skupnosti naklonjena izobraževanju in usposabljanju kot nosilca razvoja, poteka postopoma. K temu prav gotovo pripomorejo posamezne faze andragoškega ciklusa. V raziskavi se avtorica posveti prvi fazi andragoškega ciklusa. Proučevanje in ugotavljanje potreb je namreč eden izmed vidikov obravnavanja in proučevanja človeka, njegove osebnosti ter njegove vpetosti v organizacijo in lokalno skupnost, poleg tega pa se vsak lokalni projekt začne z analizo izobraževalnih in drugih potreb ljudi, njihovih problemov, zmožnosti in priložnosti za razvoj. Avtorica pri tem opozori na razsežnosti globalizacije, razvoj informacijsko komunikacijske tehnologije in druge vzporedne pojave ter opredeli njihov vpliv na lokalno skupnost in posameznike v povezavi s potrebami po znanju.

V okviru empiričnega dela je avtorica na študiji primera na območju občine Ormož izvedla raziskavo ugotavljanja potreb po znanju vodilnih, ki se ukvarjajo z gostinstvom in turizmom profesionalno (javni in zasebni sektor) in prostovoljno. Podobna raziskava v tem lokalnem okolju še ni bila izvedena. Izhodišče za raziskavo so bile med drugim tudi ugotovitve in problemi, ki so zapisani v občinskem razvojnem programu. Potrebe po znanjih je ugotavljala po posameznih sklopih, in sicer znanja s področja sporazumevanja, znanja o kakovosti storitev, znanja tujih jezikov, računalniška znanja, znanja s področja promocije, trženja in prodaje ter znanja s področja lokalnih značilnosti območja.

Ključne besede: *izobraževalne potrebe, turizem, gostinstvo, razvoj, kakovost storitev*

Turizem je v svetovnem merilu najhitreje rastoča gospodarska panoga, ki zaposluje več kot 10 milijonov ljudi in ustvari več kot 10 odstotkov svetovnega BDP. Je razvojno pomembna in perspektivna storitvena dejavnost, v okviru katere gre za povečevanje gospodarske aktivnosti, ustvarjanje delovnih mest, zaposlovanje velikega števila ljudi, je razvojna priložnost za nerazvite in ekološko občutljive predele, povečuje ekološko zavest in zahteva varstvo okolja in naravnih virov

(meje rasti). Poleg navedenega ima velike neekonomske učinke: priložnosti za neformalno učenje in pridobivanje novih znanj, kulturna izmenjava, prispevek k miru, poznavanje dežel sveta, prispevek k svetovni demokraciji, zadovoljevanje človekovih potreb po rasti ...

Prestrukturiranje družbe povzroča prehajanje aktivnega prebivalstva iz enega ekonomskega sektorja v drugi sektor, iz sekundarnega (industrije in rudarstva) v terciarni (storitvene

Pismenost odraslih je pomembna individualna in družbena potreba. Način pridobivanja znanja in psihosocialne značilnosti odraslih so v povezavi z razvijanjem potreb po znanju. Stopnja razvitosti ljudi ter njihova pismenost vplivata tudi na razvoj lokalne skupnosti. Temeljne spretnosti in sposobnosti niso več zgolj branje, pisanje in računanje, temveč tudi komunikacijske spretnosti, spretnosti odločanja, medosebne spretnosti in spretnosti vseživljenjskega učenja. Vse navedene spretnosti so pomembne tudi za aktivno državljanstvo – za aktivno delovanje posameznika na političnem, socialnem, kulturnem in ekonomskem področju.

dejavnosti: turizem, gostinstvo, obrt, kultura, šolstvo, zdravstvo, banke itd.). Zaposlenost v industriji se je znižala z nekdanjih 60 na 25 odstotkov. Zaposlenost v terciarnem sektorju pa se je povzpela z 20 v industrijski na 60 odstotkov v postindustrijski družbi ali družbi informatike (Krajnc, 1996a, str. 6).

Poleg razsežnosti globalizacije, razvoja informacijsko komunikacijske tehnologije in drugih vzporednih pojavov vpliva v sodobni

družbi znanja na razvoj lokalne skupnosti in turizma kot perspektivne panoge tudi stopnja razvitosti ljudi ter njihova pismenost. Vseživljenjsko izobraževanje je množična potreba po znanju in osebnem

razvoju. Nove storitvene dejavnosti, ki se razvijajo, zahtevajo od ljudi mnogo znanja ter tudi nove lastnosti in spretnosti.

Razprave o razvoju človeških virov in spodbujanju sposobnosti ljudi so se začele že v 19. stoletju. Nekdaj so bila merila razvoja v surovinah in opremi, sedaj pa vedno bolj stopa v ospredje pomen intelektualnega kapitala, ki vključuje človeški, organizacijski kapital in kapital poslovnih odnosov.

Razvijanje klime, ki je v organizaciji oziroma lokalni skupnosti naklonjena izobraževanju in usposabljanju kot nosilcu razvoja, poteka postopoma. K temu prav gotovo pripomorejo posamezne faze andragoškega ciklusa, od ugotavljanja in razvijanja potreb po znanju, načrtovanja programa, programiranja vsebin, planiranja (priprava in organiziranje) procesa, izpeljave izobraževanja do vrednotenja izidov

ter povratnega informiranja o rezultatih.

Poleg ekonomskih je potrebno razvijati tudi neekonomske vidike razvoja, kamor sodijo spodbujanje uporabe znanja, inventivnosti, načrtovanje kariere ipd. (Ličen, 2001). Osebnostni razvoj ljudi ne more biti podrejen zgolj cilju ustvarjanja čim večjega profita. V ospredje je potrebno postaviti človeka ter spodbujati in razvijati kapital njegovih zmognosti. Z zadovoljevanjem potreb rasti se oseba dvigne na višjo raven delovanja, kar lahko prinaša učinek na daljši rok (npr. materialni, vračanje obiskovalcev). Gre za potrebo po rasti, širjenju ter bogatenju izkustva, doživljanja, osebnosti in življenja nasploh. Od človekovega spoznavnega bogastva sta odvisna raznolikost in število sekundarnih socialnih potreb, ki so naučene in pridobljene. Ko si ljudje pridobijo nove potrebe, jih te silijo, da iščejo nova spoznanja, se učijo in s tem pridobivajo raznovrstna znanja.

To je pomembno upoštevati tudi pri spodbujanju razvoja lokalne skupnosti in turizma, saj sta znanje in zadovoljevanje potreb po rasti ter fizioloških, primarnih in sekundarnih socialnih potreb prebivalcev, ki živijo in delajo v neki lokalni skupnosti, povezana tudi z izvajanjem kakovostnih storitev, s pripravo zanimivih programov za obiskovalce, z lažjim ugotavljanjem in zadovoljevanjem pričakovanj obiskovalcev, s pripravo razvojnih projektov ipd.

Merjenje donosnosti zaloge kapitala znanja zgolj s številom let formalnega izobraževanja v povezavi z zaslužki prebivalcev je premalo, ker to ne vključuje razsežnosti osebnostnega

Osebnostni razvoj je razvoj človekovih zmognosti.

razvoja človeka (npr. Knowles, 1980 – lestvica 15-ih osebnostnih lastnosti, ki jih posameznik v svojem življenju razvija), socialnega kapitala (struktura odnosov, ki ljudem omogoča doseganje skupnih ciljev), tihega (implicitnega) znanja (to je znanje ljudi, njihove osebne izkušnje, spoznanja, sposobnosti, občutki, intuicija, veščine, osebna prepričanja, sistemi vrednot) ter znanja, pridobljenega na neformalen način.

Pismenost odraslih je individualna in splošna družbena potreba ter pomemben dejavnik razvoja. Funkcionalna pismenost je začetna stopnja osebne usposobljenosti za življenje v sodobni družbi (Krajnc, 2002). Postindustrijska družba poudarja znanje kot gonilno silo razvoja, zato se išče rešitve za dvigovanje pismenosti.

Raziskava pismenosti v Sloveniji (Možina, 2000) je pokazala, da slabe pisne spretnosti niso značilne samo za marginalizirane skupine, temveč tudi za pomemben del opazovanega prebivalstva. Najpomembnejše določljivke pismenosti v Sloveniji so bile dosežena izobrazba, starost, izobrazba staršev in zaposlitveni položaj.

Vse navedene spretnosti pa so pomembne tudi za aktivno državljanstvo – za aktivno delovanje posameznika na političnem, socialnem, kulturnem in ekonomskem področju. Možinova (1999) je podala oceno, da v Slo-

Temeljne spretnosti in sposobnosti, ki jih ljudje potrebujemo v 21. stoletju za uspešno vključevanje v globalno ekonomijo, dejavno državljanstvo in družinsko življenje, niso več zgolj branje, pisanje in računanje, temveč tudi komunikacijske spretnosti, spretnosti odločanja, medosebne spretnosti in spretnosti vseživljenjskega učenja (Ažman, 2002). Človeku omogočajo lažje opravljanje treh temeljnih socialnih vlog: vlogo starša/člana družine, delavca in državljana/člana skupnosti.

veniji skoraj polovica prebivalstva Slovenije nima temeljnega znanja in usposobljenosti za aktivno državljanstvo. Končana osnovna šola ni zadosten temelj za pridobivanje novih znanj, vrednot in spretnosti za življenje. Kot zadosten temelj se kaže najmanj končana štiriletna srednja šola.

Na dvigovanje pismenosti lahko v lokalnem okolju vplivamo z ugotavljanjem potreb po znanjih, psihosocialnih značilnostih odraslih ter objektivnih možnosti izvedbe izobraževanja, s povečevanjem števila odraslih v programih izobraževanja, z izboljševanjem ponudbe in kakovosti izobraževalnih programov, s skrbjo za zviševanje kakovosti učenja in izobraževanja, z zagotavljanjem financiranja izobraževanja, z usposabljanjem kadra, ki dela z odraslimi, z razvijanjem sodobnih komunikacijskih pristopov za doseganje višjih pisnih učinkov ...

Tudi objektivne možnosti izvedbe izobraževanja in usposabljanja je potrebno čim bolj prilagoditi udeležencem izobraževanja (npr. čas poteka, iskanje virov financiranja za izobraževanje razvojnega pomena, izbira kraja usposabljanja).

Uspešnost v izobraževanju je povezana s psihosocialnimi značilnostmi ljudi (predstava o sebi, samostojnost, izkušnje, znanje, pričakovanja, stališča, vrednote, motivacija, pripravljenost za učenje, učne navade, motivi). Pri tem ima pomembno vlogo andragog/ »skupnostni izobraževalec« kot spodbujevalec razvoja odraslih in s tem tudi skupnosti. Človek je najpomembnejši dejavnik konkurenčnosti v terciarnih (storitvenih) dejavnostih, kamor sodita tudi turizem in gostinstvo. Njegovo znanje je konkurenčna prednost pred drugimi, zato mora obvladovati temeljne spretnosti in sposobnosti ter skrbeti za svojo pismenost. S tem lahko vpliva na kakovost svojih storitev, kar mu dolgoročno

Dvig pismenosti spodbudimo z ugotavljanjem potreb po znanjih.

prinaša tudi boljše kvantitativno merljive rezultate.

Raziskave kažejo, da sta izobraževanje in usposabljanje med ključnimi dejavniki, ki vplivajo na razvoj moderne ter konkurenčne lokalne skupnosti in turizma. Višja stopnja izobrazbe je v pozitivni povezavi z vred-

notenjem izobraževanja – stališče do izobraževanja je tem bolj pozitivno, čim višja je stopnja predhodne izobrazbe (Krajnc, 1977). Hkrati pa si osebe z višjo izobrazbo manj želijo pridobiti višjo stopnjo

formalne izobrazbe (v ospredju je neformalno izobraževanje). Višje kot so izobraženi ljudje, hitrejši je lahko razvoj družbe, ljudje pa razvoju tudi lažje sledijo in nanj vplivajo. Po eni strani države želijo z različnimi ukrepi dvigniti stopnjo formalne izobrazbe svojih državljanov, po drugi strani pa skrbijo za to, da lahko državljani čim več znanja pridobijo tudi po neformalni poti.

Stopnja birokratizacije, ukrepi za spodbujanje podjetniške in trženjske usmerjenosti ter skrb za osebni razvoj ljudi in vzpostavljanje partnerstva vplivajo na razvoj lokalnega okolja. K temu lahko pripomore tudi ustrezno podporno okolje na lokalni, regionalni in nacionalni ravni.

Lokalni razvoj ljudi in kraja je v rokah različnih nosilcev – na nacionalni ravni je skrb države kot take, v lokalni skupnosti je skrb različnih partnerjev, in sicer predstavnikov tako javnega, zasebnega kot civilnega sektor-

ja. Zakonodaja za lažji in učinkovitejši razvoj omogoča povezovanje tudi na ravni regije oz. območnih razvojnih partnerstev, kjer se ugotavljajo skupne potrebe po znanjih in razvoju območja, kar je izhodišče za pripravo razvojnih projektov, ki posredno lahko ohranjajo in ustvarjajo nova delovna mesta.

V sodobnem času se daje vedno večji pomen znanju – govorimo o družbi znanja in tudi o učeči se skupnosti, kjer je lokalna skupnost sposobna ustvarjati, pridobivati in prenašati znanje, poleg tega pa tudi izkoristiti obstoječe potencialne svojih ljudi. Posledično pa se spreminja delovanje ljudi tako, da s pridobitvijo ustreznih znanj lažje preživijo na trgu dela, lažje ohranjajo delovna mesta ter se odločajo za nove storitve in izdelke.

Zato je priporočljivo, da vsi delujoči v tej gospodarski panogi sledijo trendom razvoja in spremembam tudi s pridobivanjem potrebnih znanj in informacij ter z izmenjavo izkušenj. Podatki na nacionalni in lokalni ravni kažejo, da je izobrazbena struktura zaposlenih v gostinstvu in turizmu nizka ter da je motivacija ponudnikov turističnih storitev za dodatno pridobivanje znanj in spretnosti nizka (posredno to vpliva npr. na oblikovanje in izboljševanje njihove ponudbe). Hkrati pa se v posameznih lokalnih okoljih kaže velika pripravljenost za sodelovanje in velika družbena angažiranost. Ljudem pa primanjkuje znanja (*»know what«* in *»know how«*).

Zelo pomembno je ugotoviti, katera znanja državljani že imajo in katera še potrebujejo za uspešno opravljanje različnih vlog v svojem

Višje kot so izobraženi ljudje, hitrejši je lahko razvoj družbe.

Spodbujanje timskega dela in vzpostavitev partnerstva med javnim, zasebnim in prostovoljnimi sektorjem je pomemben socialni kapital. Ta nova paradigma odpira možnosti za skupinsko in skupnostno učenje ter izmenjavo izkušenj. Socialni kapital predstavlja na ravni skupnosti strukturo odnosov, ki ljudem omogočajo, da dosežajo skupne cilje (Kump, 2002). Tak način delovanja v lokalni skupnosti omogoča konstruktivnejše in učinkovitejše reševanje problemov, boljše rezultate, višjo kakovost na lokalni ravni in tudi na drugih ravneh (regionalna, območna, nacionalna raven). Predpogoj za to pa je vzpostavitev zaupanja, sodelovanje, medsebojno usklajevanje (koordinacija) in participacija (Ličen, 2001).

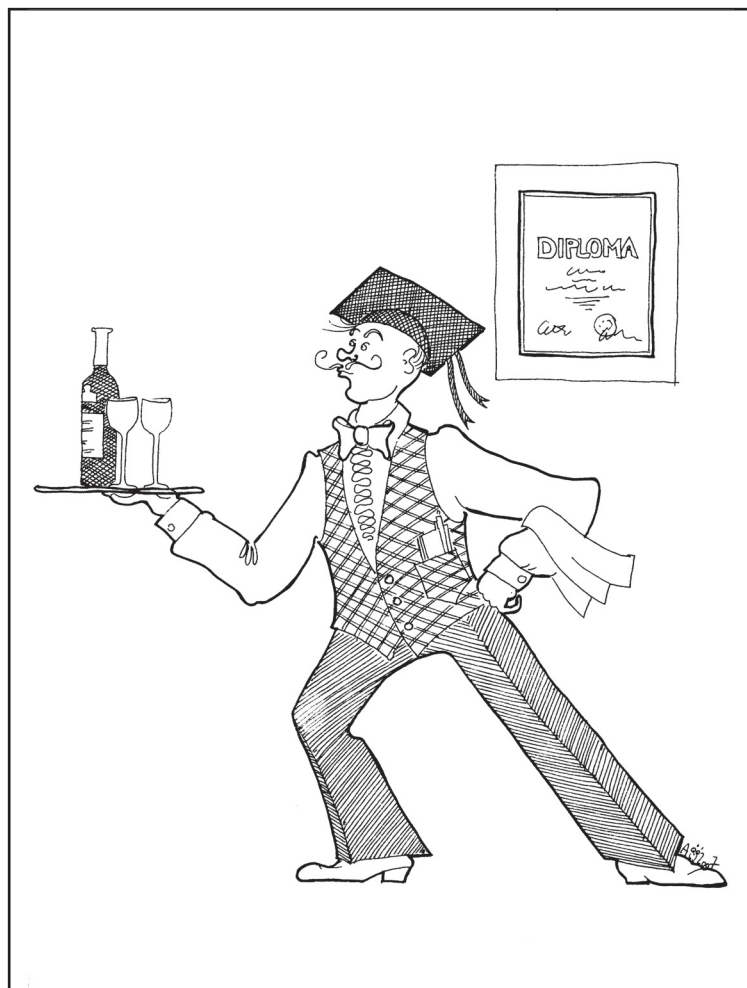
življenju na različnih ravneh delovanja. Pastuović navaja, da je potreba po izobraževanju razlika med znanjem, spretnostmi in drugimi osebnostnimi lastnostmi, ki jih lahko razvijemo z izobraževanjem in so potrebne za uspešno opravljanje določenih dejavnosti ali funkcij, in tistim znanjem, spretnostmi in osebnostnimi lastnostmi (v ožjem pomenu stališči, vrednotami, navadami), ki jih odrasli že ima (Jelenc, 1996). Knowles to ponazori z definicijo izobraževalnih potreb, kjer gre za razliko med želeno stopnjo kompetence (idealni jaz) in sedanjo stopnjo kompetence (realni jaz). *Navaja kompetentni model potreb po izobraževanju* (Knowles, 1980).

Programe izobraževanja in usposabljanja je potrebno tesno povezati s potrebami v lokalnem okolju, saj se le tako lahko preseže konkretne probleme. To lahko pripomore tudi k boljšemu uresničevanju vizije lokalne skupnosti in spodbudi širše povezovanje. Določene ukrepe pa je potrebno sprejemati in spodbujati tudi na nacionalni in svetovni ravni.

PREDSTAVITEV IZBRANEGA PRIMERA

V ZDA, Veliki Britaniji in drugih ekonomsko najbolj razvitih državah so že v 80-ih letih zbudili pozornost pojavi, kot so zapiranje tovarn in v zvezi s tem brezposelnost industrijskega delavstva, težko preživetje družin z nizkimi dohodki, neformalno delo, gospodarsko nazadovanje ali celo propad posameznih krajev itd.

Prehod iz industrijske v informacijsko družbo, ki je zajel tudi podeželje, zahteva ogromno znanja ter sprejetje dejstva, da v informacijski družbi ni več enega samega vzorca za preživetje in se priložnosti kažejo tudi v dinamičnih oblikah dela in podjetništvu, kjer lahko posamezniki združujejo s poslom tudi tisto, kar delajo v okviru svojih prostočasnih aktivnosti (npr. peka kruha in drugih dobrot,



konjereja, zeliščarstvo, slikanje). Ljudem tako nudijo preživetje znanje, ideje, izkušnje in ustvarjanje. Zaradi zasičenosti trga in velike konkurence lahko uspejo le najprodornejši ponudniki z inovativnimi izdelki in storitvami, ki nudijo obiskovalcem nenavadna in nepozabna doživetja.

Tudi v občini Ormož povzroča prestrukturiranje družbe iz industrijske v informacijsko družbo spremembe v zaposlitveni strukturi. Vedno več je brezposelnih, ki iščejo možnosti za zaposlitve tudi v terciarnem sektorju. Z izobraževanjem in us-

Prehod iz industrijske v informacijsko družbo je zajel tudi podeželje.

posabljanjem lahko dosežemo lažji prehod v terciarni sektor, učinkovitejše pa se tudi soočamo s funkcionalno nepismenostjo.

Gospodarstvo v občini Ormož sorazmerno dobro posluje v primerjavi z regijo, vendar bistveno zaostaja za povprečjem države. Ob koncu leta 2004 je prišlo do zapiranja srednje velikega podjetja, ki ga je lastnik zaprl zaradi prenizke konkurenčnosti ne glede na to, da je družba pozitivno poslovala. V letu 2007 se zapira ena izmed največjih družb na območju, enaka usoda pa grozi tudi drugi največji družbi. Tako se globalizacijski vplivi na gospodarstvo tudi v občini Ormož že kažejo v najslabši mogoči obliki – v zapiranju gospodarskih obratov ter izgubi delovnih mest. Grožnje se še stopnjujejo, medtem ko priložnosti širokega evropskega trga ostajajo neizkoriščene (Gregurec, Štumberger, 2005). Pri tem pa moramo upoštevati tudi probleme in trenutno stanje, ki ga lahko zasledimo na področju podjetništva, turizma in kmetijstva v občini Ormož.

V občinskem razvojnem programu občine Ormož za obdobje 2002–2006 je navedeno, da je na področju turizma kakovost storitev slaba, da so ponudniki nepovezani med seboj, ni koordinacije med ponudniki in turističnim povpraševanjem, da je ponudba razdrobljena,

nedodelana in premalo opazna, imamo premalo inovativnih turističnih produktov, da sta promocija in trženje neustrezna ter da se je potrebno bolj povezati s svetom.

Kot nespodbudne se omenjajo tudi demografske značilnosti. Kmečka gospodarstva so razdrobljena, na kmetijah ostajajo vedno starejši gospodarji. Zaposleni na kmetijah imajo nizko izobrazbo. Poleg tega ima malo kmetij dopolnilne dejavnosti, saj se kmetje zaradi neurejene zakonodaje na področju dopolnilnih dejavnosti in že navedenih problemov počasneje odločajo za razvoj te dejavnosti. Pa vendarle lahko beležimo nekaj premikov na področju uvajanja dopolnilnih dejavnosti na kmetiji kot dodatnega vira dohodka na kmetijah, še zlasti pa je viden premik pri nastanitveni in izletniški turistični dejavnosti.

Kljub pojavljanju vprašanj o kulturni identiteti in raznovrstnosti zaradi vplivov globalizacije narašča zanimanje s strani turistov za kulturo. Priložnost za razvoj turizma je tudi v tem, da lokalno okolje naredi svoj način življenja bolj dostopen, da lahko obiskovalci pridejo v stik s pristnim, tradicionalnim. Tu je priložnost, da turisti spoznajo, da so Prleki prijazni, gostoljubni ljudje, kar najdemo zapisano v prospektih o občini Ormož in potrjuje

Vedno bolj se zato kot temeljni vzvodi prihodnjega razvoja občine kažejo turizem in gostinstvo, v povezavi s podjetništvom in kmetijstvom. Občina Ormož ima na področju turizma odlične razvojne dispozicije – turizem se pojmuje kot razvojna priložnost. Ključne točke razvoja turizma v občini Ormož so naslednje:

- bogata vinska tradicija z dvema vinskima turističnima cestama (VTC 14 in VTC 15) in kulinarična ponudba;
- kolesarske poti in možnost pohodništva;
- tradicionalne prireditve (pustovanje, martinovanje, praznik košnje, žetve, trgatve);
- bogata kulturna dediščina (gradovi, cerkve, zidanice, klečaje – vinske kleti);
- bogate naravne danosti – Krajinski park Jeruzalemsko-ormoške gorice, Ormoško jezero, reka Drava, park ob gradu Ormož, park ob reki Dravi v Središču (predlog za razglasitev krajinskega parka);
- možnost razvoja doživljajskega turizma, možnost razvoja turizma na podeželju, enogastromskega turizma in družinskega turizma.

tudi stik z domačini.

V občini Ormož je civilna pobuda zelo močna, saj obstajajo številna kulturna, turistična, športna in druga društva, katerih predstavniki organizirajo številne prireditve, npr. predstave, razstave, predavanja, ogleda grajskih zbirk, koncerte, plese, pohode, dneve prleške kuhinje, kulinarčne razstave, predstavitev ljudskih običajev in ljudskega petja, revije folklornih skupin, žeganja, galopske dirke, sejme, številne športne prireditve, pustovanja, praznik košnje, praznik žetve, praznik buč, trgatve, martinovanja, ocenjevanja vina, žive jaslice, torej dogodke, ki so povezani tudi s tradicijo, ljudskimi običaji in naravo. V občini Ormož je zbranih 85 grbov krajev in zaselkov od skupno 87-ih krajev in zaselkov.

Na realizacijo v razvojnih programih opredeljenih strateških ciljev lahko vplivajo prebivalci lokalne skupnosti, zaposleni in delujoči v okviru javnega, zasebnega in prostovoljnega sektorja sami. To pa je povezano tudi z določenimi znanji, ki so potrebna za postopno uvajanje navedenih sprememb. Z vidika razvoja lokalne skupnosti se vsak lokalni projekt (reševanje določenega problema) začne z analizo izobraževalnih in drugih potreb ljudi, njihovih problemov, zmožnosti, motivov, saj gre za prepletanje izobraževanja in razvoja skupnosti. V to analizo je potrebno vključiti čim širši krog nosilcev razvoja v lokalni skupnosti iz javnega, zasebnega in civilnega sektorja.

Zato sem v okviru empiričnega dela na območju občine Ormož izvedla raziskavo ugotavljanja potreb po znanju vodilnih, ki se ukvarjajo z gostinstvom in turizmom (kot perspektivne storitvene dejavnosti) v okviru javnega, zasebnega in prostovoljnega sektorja. Pri analizi in izboru potrebnih znanj sem izhajala iz velikega pomena polivalentnih znanj (ustreznih drugih znanj poleg svoje formalne izobrazbe), ki jih morajo imeti vodilni na področju gostinstva in turizma, saj jim to

omogoča učinkovitejše in uspešnejše opravljanje njihovega dela.

Gre za prepletanje ugotavljanja potreb na:

- individualni ravni (v raziskavo so bili vključeni vodilni predstavniki javnega, zasebnega in prostovoljnega sektorja s svojimi potrebami na individualni ravni);
- organizacijski ravni (vodilni predstavniki delujejo v okviru javnega, zasebnega in prostovoljnega sektorja v dejavnosti gostinstva in turizma oziroma v povezavi s to dejavnostjo) in
- lokalni ravni (vpliv delovanja vodilnih predstavnikov vseh treh sektorjev se kaže tudi na lokalni ravni v izbrani lokalni skupnosti).

Poleg tega sem raziskala tudi subjektivne in objektivne dejavnike, ki vplivajo na potrebe po znanjih in pismenosti odraslih ter na stanje na področju vzpostavljenega partnerstva v izbranem lokalnem okolju.

Take oziroma podobne raziskave v tem lokalnem okolju še ni bilo, pa tudi v širšem prostoru nisem zasledila veliko primerov ugotavljanja izobraževalnih potreb za potrebe razvoja lokalne skupnosti in turizma kot perspektivne storitvene dejavnosti, kljub temu da zakonodaja zavezuje lokalne skupnosti k načrtnemu razvijanju in zadovoljevanju izobraževalnih potreb na svojem območju (*Nacionalni program izobraževanja odraslih*, 1999, *Občinski razvojni program občine Ormož*, 2002).

METODOLOGIJA RAZISKAVE

V raziskavi gre za študijo izbranega primera, tj. za pisni prikaz primera, ki se uporabi kot vir za razčlenjevanje in razpravljanje o teorijah, pojmovanjih ali vsakdanjih življenjskih pojavih.

Raziskava vključuje dve področji, izobraževanje (ugotavljanje potreb po znanju) v

Lokalna kultura postaja vse bolj zanimiva turistična storitev.

Pogoji, ki so opredelili osnovno množico in vzorec, so bili naslednji: stvarni opredeljujoč pogoj, geografsko območje in časovno obdobje poteka raziskave. Stvarni opredeljujoč pogoj osnovne množice je, da je bila osnovna množica hipotetično zamišljena (vključeni so bili vsi vodilni, ki so bili izbrani v vzorec po določenih kriterijih in se v Sloveniji v vinorodnih območjih ukvarjajo z gostinstvom in turizmom v podobnih, v vzorcu opredeljenih okoliščinah), iz te pa je bil (priložnostni) vzorec izbran slučajnostno. V vzorec so bili vključeni vodilni, ki se ukvarjajo s turizmom in gostinstvom profesionalno (javni in zasebni sektor) in prostovoljno v občini Ormož (vodilni, ki se ukvarjajo z gostinstvom, nosilci dopolnilnih dejavnosti na kmetiji, vinogradniki in sadjarji, predsedniki/podpredsedniki turističnih društev, direktorji turističnih agencij, izdelovalci turističnih spominkov in predstavniki javnega sektorja na območju občine Ormož).

povezavi s turizmom.

V vzorec je bilo vključenih 207 anketirancev. Za obdelavo podatkov pa sem uporabila 94 vrnjenih in izpolnjenih vprašalnikov (45 % vseh). Raziskava dovolj dobro opisuje potrebe po znanjih v izbranem lokalnem okolju.

Geografsko območje, na katerem je opredeljena hipotetična osnovna množica, so vinorodna območja v Sloveniji, geografsko območje vzorca pa je občina Ormož. Naslednji opredeljujoč pogoj je tudi čas poteka raziskave. Delo na terenu na omenjenem vzorcu je potekalo od 30. avgusta do 10. oktobra 2005. Ugotovitve raziskave lahko glede na opredeljujoče pogoje poteka raziskave in študij primera posplošujem iz izbranega vzorca na hipotetično osnovno množico (enako kot s slučajnostnega vzorca na neko

stvarno osnovno množico), ki je podobna izbranemu vzorcu.

Vse ugotovitve, do katerih sem prišla v okviru raziskave na izbranem vzorcu, so uporabne za vsako podobno množico. Ni pa odveč opomba, da naj vsak uporabnik podatkov raziskave sam presodi, koliko lahko pridobljena spoznanja uporabi za opis množice, ki jo vključuje v svojo raziskavo.

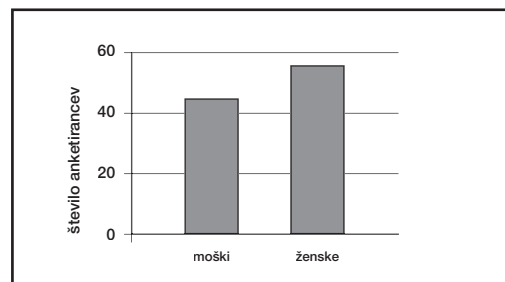
Glede na to, da gre za študijo primera, ima na raziskavo prav gotovo vpliv tudi moje vrednotenje pojavov, uporaba izbrane teorije

za interpretiranje, značilnosti uporabljene raziskovalne paradigme pa tudi socialne in kulturne norme anketirancev.

UGOTOVITVE IN SPOZNAVANJA

Struktura anketirancev glede na spol

Anketiranci so bili enakomerno zastopani po spolu. V raziskavo je bilo vključenih 43,6 odstotka moških in 56,4 odstotka žensk.



Slika 1: Spol anketirancev (n = 94)

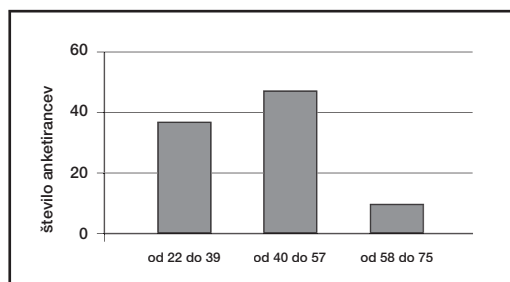
Struktura anketirancev glede na starost

Po starosti so prevladovali anketiranci, stari od 40 do 57 let (47 anketirancev), 37 anketirancev je bilo starih od 22 do 39 let, 10 pa od 58 do 75 let.

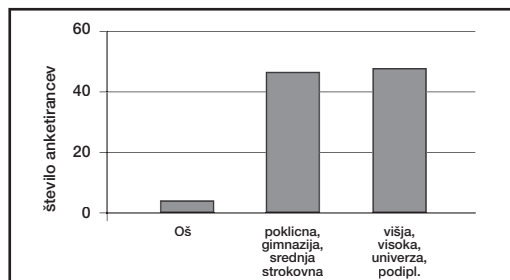
Struktura anketirancev glede na stopnjo izobrazbe

Podatki kažejo, da imajo štirje anketirani končano osnovno šolo, 44 anketiranih ima poklicno šolo, gimnazijo ali srednjo strokovno šolo, 46 anketiranih pa ima višjo šolo,

Slovenci se povprečno šolajo 10,6 let, vodilni v turizmu v občini Ormož pa 13,8 let.



Slika 2: Starost anketirancev



Slika 3: Stopnja izobrazbe anketirancev

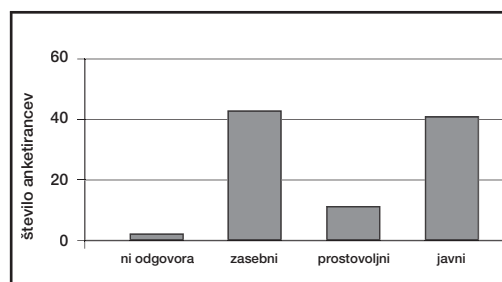
visoko šolo ali univerzo oziroma končan po-diplomski študij.

Povprečno število let šolanja anketirancev je 13,8 let (leta 2002 v Sloveniji 10,6 let, Občina Ormož pa 9,7 let). Podatki kažejo, da je zaloga formalnega znanja glede na stopnjo izobrazbe in število let šolanja pri vodilnih, ki se v občini Ormož ukvarjajo z gostinstvom in turizmom, zelo visoka. Ugotovitev je v nasprotju z ugotovitvijo občinskega razvoj-nega programa in drugimi podobnimi ugo-tovitvami. Visoka stopnja izobrazbe pa je v pozitivni povezavi z visoko pripravljenostjo za izobraževanje, višjo stopnjo pismenosti ter ugotovljenim stališčem anketiranih, da sta izobraževanje in usposabljanje pomembna dejavnika razvoja. Gre torej za visoko pove-zanost z izobrazbo, nisem pa ugotovila raz-lik glede na spol, starost in sektor, v okviru katerega delujejo na področju gostinstva in turizma.

Struktura anketirancev glede na sektor

41,5 odstotka anketirancev se ukvarja z gos-tinstvom in turizmom profesionalno (zasebni

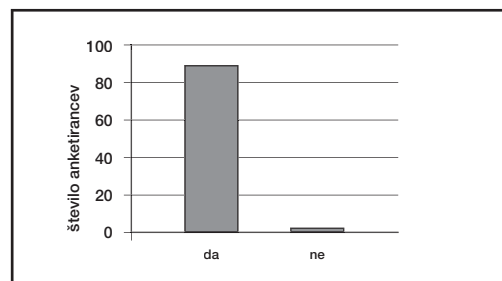
sektor), 40,5 odstotka anketirancev je z gos-tinstvom in turizmom posredno povezanih (zaposleni v javnem sektorju) in 16 odstotkov jih deluje prostovoljno v okviru društev. Nizko odzivnost slednjih velja pripisati temu, da sem večini vodilnih predstavnikov posameznih društev vprašalnik v izpolnjevanje poslala po pošti. Število vrnjenih vprašalnikov, ki so bili anketirancem poslani po pošti, je bilo manjše glede na odziv pri osebнем anketiranju.



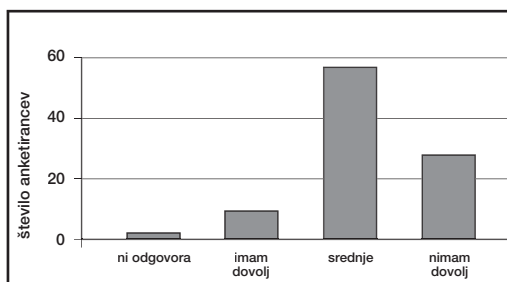
Slika 4: Sektor, v okviru katerega se anketiranci ukvarjajo z gostinstvom in turizmom.

SUBJEKTIVNI IN OBJEKTIVNI DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA POTREBE PO ZNANJIH

Podatki kažejo, da so anketiranci ocenili, da je možno z vključevanjem v izobraževanje in usposabljanje (pridobivanje potrebnih dodat-nih znanj) vplivati na razvoj turizma v občini Ormož. Izobraževanje je pomemben dejav-nik razvoja. Gre tudi za potrditev ugotovi-



Slika 5: Možnost vplivanja na razvoj turizma in gostinstva v občini Ormož z vključevanjem v dodatne oblike izobraževanja in usposabljanja



Slika 6: Ali menite, da imate dovolj znanja za delo, ki ga opravljate v povezavi s turizmom in gostinstvom?

tve iz raziskave o vrednotenju izobraževanja in družbeni mobilnosti (Krajnc, 1997), da je višja stopnja izobrazbe v pozitivni povezavi z vrednotenjem izobraževanja in nekaterimi splošnimi osebnostnimi značilnostmi (socialna bilnost, samozavest, angažiranost v lokalnem okolju). Ravno tako pa tudi stopnja izobrazbe vpliva na stopnjo pismenosti.

Rezultati raziskave pa hkrati kažejo, da anketirancem primanjkuje znanj za učinkovitejše

delo na področju gostinstva in turizma, kar se ujema tudi z ugotovitvami, ki so navedene v Strategiji razvoja turizma na nacionalni ravni, poleg tega pa tudi na regionalni in lokalni ravni. Podatki kažejo, da

ima kar 89,4 odstotka anketirancev potrebe po dodatnih znanjih za učinkovitejše delo na področju gostinstva in turizma. Bistvenih razlik glede na spol, starost, izobrazbo in sektor ni.

Podatki so pokazali, da se približno ena tretjina anketirancev ni udeležila nobenih usposa-

bljanj od leta 1995, druga tretjina pa samo od enega do treh. Glede na trenutne družbene okoliščine so se anketiranci pripravljani dodatno izobraževati in usposabljeni, in sicer bi se jih kar dve tretjini dodatno izobraževalo, če bi imeli pogoje, slaba tretjina pa bi se jih izobraževala ne glede na ovire.

Visok odstotek anketirancev, ki so se pripravljani dodatno izobraževati, kaže na povezanost z visoko stopnjo izobrazbe anketirancev. Pripravljenost za izobraževanje je poleg predstave odraslega o sebi, identitete odraslega, izkušenj, samostojnosti in predznanja ena izmed pomembnih psihosocialnih značilnosti odraslih. Gre za določeno naravnost, splošno željo po učenju in znanju ter odprtost za sprejemanje novih spoznanj.

45,7 odstotka anketirancev želi pridobiti tudi višjo stopnjo formalne izobrazbe, 51 odstotkov pa ne. Podatki kažejo, da imajo anketiranci kar visoko stopnjo izobrazbe in pri polovici anketirancev obstaja želja po izboljšanju svoje izobrazbene ravni. V ospredju je torej pridobivanje znanja na neformalen način in s samostojnim učenjem. Usposobljenost za samostojno učenje je pomembna spretnost, ki kaže na zadovoljivo stopnjo pismenosti, poleg tega pa je pomembna osnova za vseživljenjsko učenje.

Poleg tega sta znanje in učenje stični točki obiskovalcev in ponudnikov – gre za izmenjavo in pridobivanje novih znanj in izkušenj na neformalen način. Osebe, ki delajo z obiskovalci, so zanje neke vrste informatorji, prenašalci znanja in izkušenj iz lokalnega okolja – to pa je vir doživetij za obiskovalce.

Ljudje večinoma pridobivajo znanje na neformalen način.

Ker vplivi globalizacije in informacijske družbe v sodobnem času povzročajo velike spremembe, se pri ljudeh pojavljajo vedno nove potrebe – po novih spretnostih, znanjih in stališčih, da spremembam lažje sledimo in učinkoviteje opravljamo različne življenjske vloge. Neformalno izobraževanje odraslim nudi možnost nadoknaditi zamujene priložnosti, omogoča lažje premagovanje ovir za učenje, olajša dostop do trga dela in ohranjanje delovnega mesta, poleg tega pa je najhitrejša pot za utrjevanje partnerstva in uresničevanje vizije razvoja v nekem lokalnem okolju. Odrasli se v tako izobraževanje lahko vključujejo glede na svoje trenutne potrebe in tudi glede na potrebe nadaljnjega razvoja lokalne skupnosti.

V okviru raziskave sem analizirala tudi ovire pri vključevanju v dodatno izobraževanje. Učenje oz. pridobivanje novih znanj je povezano tudi z načinom premagovanja ovir pri učenju. Podatki kažejo, da so pri anketiranih najbolj v ospredju situacijske ovire, ki izhajajo iz trenutnega položaja posameznika (stroški usposabljanja, oddaljenost od kraja usposabljanja) in institucijske ovire, pri katerih gre za prilagojenost usposabljanja potrebam odraslih (čas poteka usposabljanja, urnik, lokacija, ponudba – vsebina).

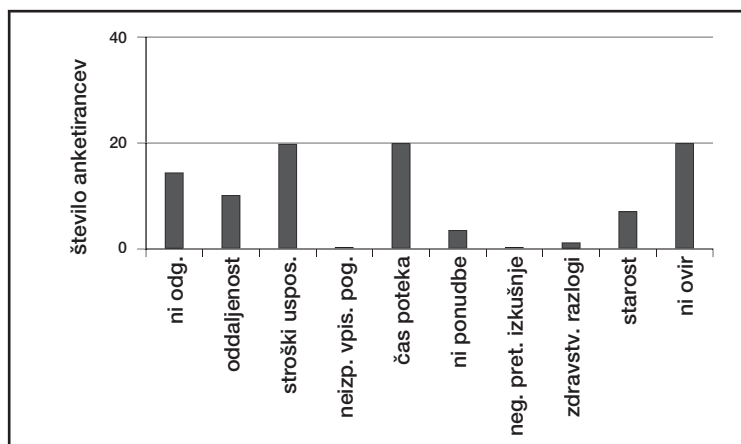
Manj so v ospredju dispozicijske ovire, ki so povezane s psihološkimi značilnostmi posameznikov (starost, zdravstveni razlogi, negativne pretekle izkušnje, stališča, odnos do izobraževanja) – 20 odstotkov anketirancev je namreč navedlo, da jih nič ne ovira pri vključevanju v dodatno usposabljanje.

Pogoji, na katere torej lahko vplivamo pri pripravi in izvedbi usposabljanja, so naslednji:

- prilagoditi čas poteka usposabljanja udeležencem (ustrezen del dneva, dan v tednu in mesec v letu);
- poskrbeti, da so stroški razvojno pomembnega usposabljanja za udeležence čim nižji ali jih celo ni (npr. usposabljanje naj bo del kakšnega projekta, ki se izvaja v lokalnem okolju);
- kraj izvedbe usposabljanja naj bo v lokalnem okolju z možnostmi ogledov dobrih praks drugod.

V raziskavi sem ugotavljala tudi objektivne možnosti izvedbe izobraževanja in usposabljanja. Podatki kažejo na veliko pripravljenost za dodatno usposabljanje, saj je kar 64,9 odstotka anketirancev pripravljenih nameniti več kot pet dni za dodatno usposabljanje (na lestvici od 0 do več kot 5 dni).

38,3 odstotka anketirancev najbolj ustreza čas za dodatno usposabljanje zvečer med 17. in 21. uro, 29,8 odstotka anketirancev najbolj ustreza dopoldan med 9. in 13. uro. 20,2 odstotka anketirancev je navedlo kot najustreznejši čas za dodatno usposabljanje



Slika 7: Ovire pri vključevanju v dodatno usposabljanje

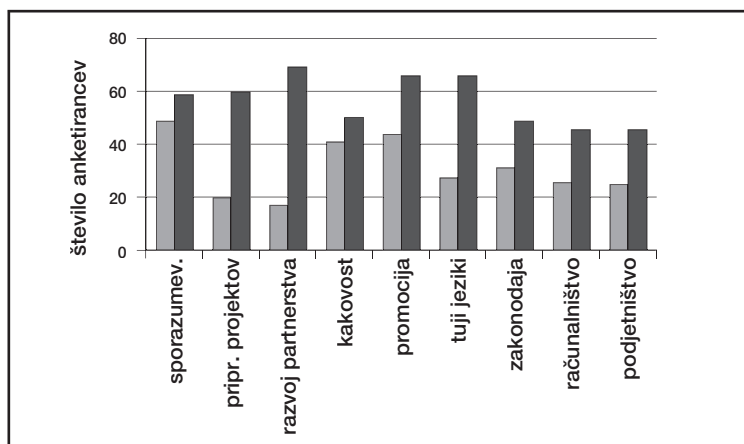
popoldan med 13. in 17. uro. Največ anketirancev je kot ustrezen dan za usposabljanje navedlo ponedeljek, torek, sredo in petek. Anketirancem za dodatno usposabljanje najbolj ustrezajo prvi trije meseci v letu. 77 odstotkov anketirancev je pripravljenih nameniti od 60 do 220 evrov letno za svoje usposabljanje. Glede na to, da so se anketiranci do sedaj največ usposabljali v bližnjih krajih (Ormož, Maribor, Ptuj), je to smiselno upoštevati tudi v prihodnjih pripravah usposabljanja. Kot koristne pa so navedli tudi ogled dobre prakse drugod.

Turistični delavci so pripravljeni v svoje izobraževanje vložiti do 220 evrov letno.

UGOTAVLJANJE POTREB PO ZNANJIH

Primerjali smo vsebine dosedanjih usposabljanj in vsebine, ki jih anketiranci še potrebujejo za učinkovitejše opravljanje svojega dela – glej sliko 8.

Stolpec, ki je obarvan svetlo, predstavlja število anketirancev in tista znanja, ki so jih udeleženci osvojili v dosedanjih usposabljanjih. Stolpec, ki je obarvan temno, pa predstavlja število anketirancev in tista znanja, ki jih anketiranci potrebujejo za učinkovitejše opravljanje svojega dela.



Slika 8: Primerjava vsebin dosedanjih usposabljanj in vsebin, ki jih po mnenju anketirancev še potrebujejo za učinkovitejše opravljanje svojega dela

Analiza potreb po znanjih za učinkovito opravljanje svojega dela na področju turizma in gostinstva

Za ohranjanje konkurenčne prednosti in delovnih mest, lažje sledenje razvojnim tren-

Podatki, pridobljeni na osnovi razlike med številom anketirancev, ki so navedene vsebine že spoznavali v okviru dotedanjih usposabljanj, in številom anketirancev, ki so navedeno vsebinsko področje označili kot potrebno za učinkovitejše opravljanje svojega dela, kažejo, da anketiranci za učinkovitejše opravljanje svojega dela še potrebujejo znanja z naslednjih vsebinskih področij:

1. razvijanje partnerstva v lokalnem okolju;
2. priprava projektov za pridobivanje razvojnih sredstev;
3. tuji jeziki;
4. podjetništvo;
5. računalništvo;
6. zakonodaja;
7. promocija, trženje in prodaja;
8. učinkovito sporazumevanje in vodenje ter
9. kakovost izdelkov in storitev.

dom, za osebni razvoj in izboljševanje svoje pismenosti je potrebno imeti in pridobivati različna znanja. Če želimo poskrbeti za razvoj v lokalni skupnosti tudi na področju turizma in gostinstva, je potrebno dvigniti raven in kakovost ponudbe storitev, biti gostoljubnejši, fleksibilnejši, inovativnejši, bolj motiviran, produktivnejši, skrbeti za kakovostnejše medosebne odnose. Pri tem je pomembno tudi tiho, implicitno znanje, ki se kaže v končnih izdelkih, procesih, odnosih, komunikaciji in urejenosti ter ga je prav tako potrebno razvijati.

Glede na konkretne probleme v lokalnem okolju sem opredelila nekatera potrebna znanja ter v okviru raziskave ugotavljala, kakšne so potrebe anketirancev po teh znanjih. Potrebe po znanjih sem ugotavljala po posameznih sklopih, ki jih je bilo šest, in sicer znanja s področja sporazumevanja, kakovosti storitev, znanje tujih jezikov, računalniška znanja, znanja s področja promocije, trženja in prodaje ter znanja s področja lokalnih značilnosti območja. To so nekatera potrebna znanja in spretnosti, ki naj bi jih glede na trenutno družbeno stanje, pričakovanja obiskovalcev ipd. obvladovali zaposleni v gostinstvu in turizmu poleg svojega strokovnega znanja. Anketiranci so na lestvici od 1 do 5 ocenjevali, koliko posamezne vsebine (po)znajo in ali so se pripravljani na posameznih vsebinskih področjih v naslednjih treh letih dodatno usposablјati.

Zapolnitev vrzeli slabše ocenjenih znanj lahko pripomore k intenzivnejšemu sodelovanju ter pospeši razvoj lokalne skupnosti in turizma v občini Ormož.

Prikaz povprečne ocene vsebin posameznih sklopov ter najboljše/najslabše povprečne ocene pri posameznem sklopu

Podatki iz tabele 1 kažejo, da je najvišja povprečna ocena vseh vsebin 3,3, in sicer pri sklopu znanj s področja sporazumevanja. Najboljša povprečna ocena pri tujih jezikih je

Tabela 1: Prikaz povprečne ocene vsebin posameznih sklopov znanj ter najboljša in najslabša povprečne ocene pri posameznem sklopu

znanja s posameznih področij	povprečna ocena vseh vsebin	najboljša povprečna ocena pri posameznem sklopu	najslabša povprečna ocena pri posameznem sklopu
sporazumevanje	3,3	3,6	2,7
kakovost storitev	2,6	3,0	2,3
tuji jeziki	2,1	3,7	1,0
računalniška znanja	3,0	3,4	2,5
promocija, trženje in prodaja	2,6	2,9	2,3
lokalne značilnosti območja	2,9	3,4	2,5

3,7, pri sklopu sporazumevanje 3,6 in pri sklopih računalniška znanja in lokalne značilnosti območja 3,4. Najslabša povprečna ocena je 1, prav tako pri tujih jezikih.

Znanja s področja sporazumevanja

Med temeljne spretnosti in sposobnosti, ki jih ljudje potrebujemo v 21. stoletju za uspešno vključevanje v globalno ekonomijo, dejavno državljanstvo in družinsko življenje, sodijo tudi komunikacijske spretnosti (aktivno poslušanje, branje z razumevanjem, pisno izražanje idej, razumljivo govorjenje in kritično opazovanje), spretnosti odločanja pri reševanju problemov, medosebne spretnosti (sodelovanje z drugimi, zagovarjanje svojega

mnenja in prepričevanje drugih, reševanje konfliktov in pogajanj ter vodenje drugih) in spretnosti vseživljenjskega učenja.

Opredelila sem 12 potrebnih znanj s tega področja. Glede na povprečno oceno sta najbolje ocenjeni vsebini pomen osebne urejenosti za delo z obiskovalci in komuniciranje po telefonu s povprečno oceno 3,6. Najslabše ocenjena vsebina s povprečno oceno 2,7 je razvijanje partnerstva v lokalni skupnosti. Vse vsebine skupaj imajo povprečno oceno 3,3.

Znanja s področja kakovosti storitev

Kakovost je paradigma informacijske družbe, ki je zamenjala kvantiteto industrijske družbe. Odraža se v vseh segmentih družbe

Anketiranci želijo v naslednjih treh letih izpopolniti predvsem naslednje vsebine:

- razvijanje partnerstva v lokalni skupnosti;
- poznavanje poslovnega bontona;
- ugotavljanje potreb, pričakovanj, želja obiskovalcev in strank;
- nastop pred obiskovalci in strankami;
- vodenje pogovora s sodelavci, strankami in z obiskovalci;
- reševanje problemov po načelu »jaz zmagam–ti zmagaš« za obojestransko zadovoljstvo;
- zakonitosti timskega dela.

Nekoliko manj aktualne pa so naslednje vsebine:

- reševanje pritožb, reklamacij;
- aktivno poslušanje drugih in vživljanje vanje;
- komuniciranje po telefonu in
- pomen osebne urejenosti za delo z obiskovalci, strankami.

in je pomembna tudi na področju izvajanja storitev in oblikovanja izdelkov na področju turizma in gostinstva. Sistem zagotavljanja kakovosti je neke vrste strateška odločitev organizacije, na izvajanje tega sistema pa vplivajo spreminjajoče se potrebe, posebni cilji, ponujeni proizvodi, izvajani procesi ter velikost in struktura organizacije.

Zadovoljevanje potreb obiskovalcev je v povezavi s kakovostjo opravljene storitve. Pri tem je potrebno skrbeti za ustvarjanje ravnovesja med pričakovano (ponujeno) in dejansko doživeto ravnijo storitve. Pomembno je, da imajo ponudniki ustrezna znanja za zagotavljanje kakovostnih storitev, npr. koncepta navdušenja (ki temelji na pozitivnem presenečenju gosta).

V občinskem razvojnem programu sem zasledila podatek, da je kakovost storitev na področju gostinstva in turizma slaba. V okviru raziskave pa dobljeni podatki kažejo, da dobra polovica (58,3 %) anketirancev meni, da je kakovost storitev dobra, 40,1 odstotka pa, da je slaba oz. zelo slaba. Uvajanje sistema kakovosti ISO v to storitveno dejavnost bi vplivalo, da bi bila kakovost storitev še

boljša, vključujoč dobro higiensko in proizvodno prakso, zagotavljanje varnih živil in tudi osredotočenost na obiskovalce. Pri tem je pomembno načrtovanje in spremljanje dogovorjene kakovosti pri izvajanju storitev. Opredelila sem 7 potrebnih znanj s

tega področja. Glede na povprečno oceno je najboljše ocenjena vsebina poznavanje dobre higienske prakse – DHP s povprečno oceno 3. Najslabše ocenjena vsebina s povprečno oceno 2,3 pa je zakonodaja o zagotavljanju varnih živil. Vse vsebine skupaj imajo povprečno oceno 2,6.

Anketiranci želijo v naslednjih treh letih izpopolniti predvsem naslednje vsebine:

- poznavanje sistema kakovosti ISO 9001 v

svoji storitveni dejavnosti;

- poznavanje dobre higienske prakse – DHP;
- poznavanje sistema zagotavljanja varnih živil HACCP v svoji storitveni dejavnosti;
- načrtovanje in spremljanje dogovorjene kakovosti izvajanja storitve;
- prenos znanja s področja sistemov kakovosti na sodelavce.

Nekoliko manj aktualne pa so naslednje vsebine:

- zakonodaja o zagotavljanju varnih živil in
- poznavanje dobre proizvodne prakse – DPP.

Znanje tujih jezikov

V okviru ugotavljanja potreb po znanjih s področja tujih jezikov sem vključila v raziskavo znanje petih tujih jezikov, in sicer znanje angleškega, nemškega, italijanskega, francoskega in hrvaškega jezika.

Glede na povprečno oceno je najboljše ocenjeno znanje hrvaškega jezika s povprečno oceno 3,7. Najslabše ocenjeno znanje s povprečno oceno 1 pa je znanje francoskega in italijanskega jezika. Znanje vseh tujih jezikov ima povprečno oceno 2,1.

Ocena znanja tujih jezikov je nižja zaradi nižje ravni znanja italijanskega in francoskega jezika, znanje nemškega, angleškega in hrvaškega jezika pa je na srednji in višji ravni.

Anketiranci želijo v naslednjih treh letih najbolj izpopolniti znanje nemškega (59 anketirancev) in angleškega (58 anketirancev) jezika, kar je glede na to, da trenutno največ obiskovalcev prihaja iz Slovenije, Avstrije in Nemčije, tudi smiselno. Nekoliko manj aktualno se zdi anketirancem izpopolnjevanje italijanskega, francoskega in hrvaškega jezika (prva dva verjetno zato, ker bi se ju morali učiti od začetka, znanje slednjega pa je bilo najboljše ocenjeno).

Znanje tujih jezikov omogoča pristnejšo in neposrednejšo komunikacijo z obiskovalci (ugotavljanje njihovih potreb in želja, vode-

Turistični delavci so izrazili potrebo po učenju svetovnih tujih jezikov.

nje razgovora, učinkovito reševanje problemov in morebitnih pritožb, komuniciranje z elektronsko pošto in po telefonu ipd.), kar ima vpliv tudi na zadovoljstvo obiskovalcev.

Računalniška znanja

Glede na to, da živimo v dobi informacijske družbe in družbe znanja, je stopnja računalniške pismenosti pomemben kriterij razvoja. Raziskave kažejo, da višje stopnje izobrazbe pomenijo bistveno boljše izhodišče za uporabo sodobnih sredstev komunikacije. Po podatkih iz leta 2005 naj bi bilo na celem svetu že 950 milijonov uporabnikov interneta, od tega v ZDA 200 milijonov, na Kitajskem 94, Japonskem 69, v Nemčiji 47 milijonov, v Veliki Britaniji 36 milijonov, v Sloveniji pa 900.000 (Žižek, 2005).

Stopnja globalizacije se ugotavlja tudi glede na to, koliko manjše teritorialne enote omogočajo dostop do raznovrstnosti sveta kot celote. Pomembno je, da so v vsakem kraju ob vsakem času dostopne informacije od koderkoli in o čemerkoli. Pomembno je tudi, da je turistično območje kot celota s svojo ponudbo čim dostopnejše. Mlinar (1994) navaja, da so teritorialne meje vse bolj prepustne.

V raziskavi me je zanimalo, v kolikšni meri anketiranci uporabljajo internet pri svojem delu, in kakšne so njihove potrebe po znanjih na področju računalništva.

Rezultati kažejo, da 62 odstotkov anketirancev pri svojem delu redno uporablja internet, 70 odstotkov organizacij, v okviru katerih delujejo, pa ima tudi svojo spletno stran. Ta podatek je spodbuden, saj je uporaba IKT nuja, ker predstavlja povezavo z globalnim svetom. Podatki kažejo, da kar 52 odstotkov turistov v Sloveniji pred svojim prihodom uporablja internet za pridobitev informacij o potovanju na določeno turistično območje.

Opredelila sem pet potrebnih znanj s tega področja. Glede na povprečno oceno je najbolje ocenjena vsebina sprejemanje in posredovanje elektronskih sporočil s

povprečno oceno 3,4. Najslabše ocenjeni vsebini s povprečno oceno 2,5 pa sta uporaba interneta za trženje in prodajo ter računalniška podpora vodenja poslovanja. Vse vsebine skupaj imajo povprečno oceno 3.

Anketiranci želijo v naslednjih treh letih izpopolniti predvsem naslednje vsebine:

- računalniška podpora vodenja poslovanja;
- uporaba interneta za trženje in prodajo ter
- uporaba osnovnih računalniških programov, npr. Worda in Excela.

Nekoliko manj aktualne so naslednje vsebine:

- uporaba interneta za spremljanje novosti in
- sprejemanje in posredovanje elektronskih sporočil.

Izpopolnitev navedenih računalniških znanj je tudi v skladu z usmeritvami, ki veljajo v informacijski družbi, v kateri živimo. Še zlasti to velja za turizem, saj se beleži rast proizvodov po informacijah o posamezni turistični destinaciji in rezervacij prek interneta.

Znanja s področja promocije, trženja in prodaje

Znanja s področja promocije, trženja in prodaje so pomembna, saj učinkoviteje opozorimo na svojo ponudbo in posebnosti. Ključno v informacijski družbi je to, da so informacije o turistični ponudbi inovativno oblikovane in dosegljive vsepovsod. Slaba stran informacijske družbe je totalni informacijski napad na naše čute, na kar smo potrošniki odgovorili zelo rigorozno. Slogan se glasi: »Pripravljeni smo plačati, če boste upoštevali naše želje, nas razvajali, nas zapeljevali, vendar pod našimi pogoji.« Lojalnost nedomišljenim blagovnim znamkam se zmanjšuje, več izdelkov in storitev zadovoljuje isto potrebo na primerljiv način.

V okviru ugotavljanja potreb po znanjih s področja promocije, trženja in prodaje sem

62 odstotkov turističnih delavcev pri svojem delu redno uporablja internet.

vkjučila v raziskavo sedem vsebinskih področij. Vrzel v znanju je pri anketirancih prepoznana tudi pri znanjih s področja promocije, trženja in prodaje. Z navedenimi znanji lahko vplivamo na še večjo prepoznavnost občine Ormož kot dela širšega turističnega območja, pospešimo razvoj inovativnih izdel-

Največje bogastvo lokalne skupnosti so ljudje.

kov in storitev ter njihovega trženja in prodaje, hkrati pa vplivamo tudi na razvoj blagovnih znamk. Glede na povprečno oceno sta najbolje ocenjeni vsebini poznavanje

možnosti promoviranja svoje dejavnosti in ponudbe ter prodaja storitev in izdelkov s povprečno oceno 2,9. Najslabše ocenjena vsebina s povprečno oceno 2,3 je poznavanje rezultatov obstoječih trženjskih raziskav. Vse vsebine skupaj imajo povprečno oceno 2,6. Anketiranci želijo v naslednjih treh letih izpopolniti predvsem naslednje vsebine:

- poznavanje pravil uspešnega oglaševanja in trženja ponudbe;
- poznavanje trendov v turizmu;
- poznavanje možnosti promoviranja svoje dejavnosti in ponudbe;
- razvoj inovativnih produktov, storitev.

Nekoliko manj aktualne pa so naslednje vsebine:

- prodaja storitev in izdelkov;
- poznavanje rezultatov obstoječih trženjskih raziskav in
- razvoj blagovne znamke.

Znanja s področja lokalnih značilnosti območja

Obiskovalci se zanimajo za lokalno kulturo, tradicijo in zgodovino območja, kjer preživljajo dopust. Za ponudnike in ostale v lokalnem okolju je pomembno, da znajo to prenesti na obiskovalce. V okviru ugotavljanja potreb po znanjih s področja poznavanja lokalnih značilnosti območja sem vključila v raziskavo osem vsebinskih področij.

V občinskem razvojnem programu je zapisano, da so največje bogastvo območja ljudje. Prleki veljajo za gostoljubne, prijazne in radodarne. Anketiranci se zavedajo svojih lokalnih značilnosti, danosti in tradicije, hkrati pa želijo pridobiti še dodatna znanja o lokalnih značilnostih območja, saj samo bivanje na tem območju še ne zagotavlja teh znanj. Anketiranci in ostali delujoči na področju turizma se pojavljajo v vlogi informatorjev, prenašalcev znanj iz lokalne kulture in usmerjevalcev obiskovalcev (le-ti radi pridejo v stik z lokalnimi prebivalci). To je potrebno nadgraditi z oblikovanjem zanimive ponudbe

Glede pripravljenosti anketirancev za dodatno usposabljanje na izbranih vsebinskih področjih se je izkazalo, da so se anketiranci na vseh vsebinskih področjih pripravljati v naslednjih treh letih dodatno usposablјati. Pozitivno stališče do izobraževanja je zelo pomembno, ravno tako pa je tudi pripravljenost za izobraževanje pomembna psihosocialna značilnost anketirancev, ki jo velja izpostaviti.

V nadaljevanju navajam odstotek anketirancev, ki so se pripravljati usposablјati po posameznem vsebinskem sklopu v naslednjih treh letih:

- znanja s področja sporazumevanja – 61 odstotkov anketirancev;
- znanja s področja kakovosti storitev – 56 odstotkov anketirancev;
- znanja tujih jezikov – 52 odstotkov anketirancev;
- računalniška znanja – 55 odstotkov anketirancev;
- znanja s področja promocije, trženja in prodaje – 63 odstotkov anketirancev;
- znanja s področja lokalnih značilnosti območja – 64 odstotkov anketirancev.

za obiskovalce lokalne skupnosti.

Glede na povprečno oceno je najbolje ocenjena vsebina kulinarika in vino območja s povprečno oceno 3,4. Najslabše ocenjena vsebina s povprečno oceno 2,5 pa je arheologija Ormoža in Slovenskih goric. Vse vsebine skupaj imajo povprečno oceno 2,9. Anketiranci želijo v naslednjih treh letih izpopolniti predvsem naslednje vsebine:

- kulinarika in vino območja;
- naravna dediščina Ormoža in Slovenskih goric;
- zgodovina Ormoža in Slovenskih goric;
- kulturna dediščina Ormoža in Slovenskih goric;
- etnologija Ormoža in Slovenskih goric.

Nekoliko manj aktualne so naslednje vsebine:

- turistična ponudba regije in drugih ponudnikov;
- arheologija Ormoža in Slovenskih goric ter
- znamenite osebe območja.

V okviru raziskave sem predvidevala tudi to, da bo glede na trenutno situacijo v občini Ormož pripravljenost anketirancev za dodatno usposabljanje v naslednjih treh letih visoka na vseh izbranih vsebinskih področjih.

Pripravljenost anketirancev za dodatno usposabljanje v naslednjih treh letih pomeni tudi možnost za večji izkoristek priložnosti v turizmu kot terciarni dejavnosti. S pomočjo polivalentnega (raznovrstnega) znanja se ohranja in celo dviga konkurenčnost na trgu, lažje pa je tudi slediti spremembam. Poleg tega se z uvajanjem timskega dela in razvijanjem lokalnega partnerstva dosegajo boljši rezultati in višja kakovost.

Skupnostno učenje postane priložnost za izmenjavo izkušenj in znanj. Pri tem je pomembno tudi podporno okolje v lokalnem okolju ter regiji in državi, ki je lahko tudi vir za samostojno učenje.

VZPOSTAVLJANJE PARTNERSTVA V LOKALNEM OKOLJU IN IZVEN NJEGA

Glede na to, da je v občinskem razvojnem programu navedeno, da so ponudniki turističnih storitev nepovezani med seboj, da ni koordinacije med ponudniki in turističnim povpraševanjem, da je ponudba razdrobljena, nedodelana in premalo opazna, da je premalo inovativnih turističnih izdelkov, da se je potrebno bolj povezati s »svetom«, sem nekaj vprašanj v anketnem vprašalniku namenila tudi ugotavljanju splošne ocene reševanja problemov na področju turizma v občini Ormož, ugotavljanju ocene sodelovanja med zasebnim, javnim in prostovoljnim sektorjem ter izven občinskih meja in ugotavljanju ovir, ki jih anketiranci zaznavajo pri sodelovanju med predstavniki zasebnega, javnega in prostovoljnega sektorja v občini Ormož.

Ocena reševanja problemov na področju turizma v občini Ormož

Kar 62,7 odstotkov anketirancev meni, da je reševanje problemov na področju razvoja turizma slabo oziroma zelo slabo. 32 odstotkov pa jih meni, da je reševanje problemov na področju razvoja turizma dobro, zelo dobro oziroma odlično.

Dejstvo je, da je v občini Ormož iniciativa na strani prostovoljnega sektorja zelo močna, profesionalni pristop se krepi tudi na račun intenzivnih vlaganj v infrastrukturo in druge projekte, ki so povezani s turizmom, poleg tega pa je tudi s strani javnega sektorja močna podpora za razvoj.

51,1 odstotka anketirancev ocenjuje svoje vključevanje v reševanje problemov na področju turizma kot slabo oziroma zelo slabo, 45,8 odstotka anketirancev pa ocenjuje svoje vključevanje v reševanje problemov na področju turizma kot dobro oziroma zelo dobro. Nihče ni ocenil svojega vključevanja v reševanje problemov na področju turizma

Za nadaljnji razvoj turizma bo potrebno okrepiti socialni kapital območja.

z odlično oceno. To je priložnost za krepitev sodelovanja.

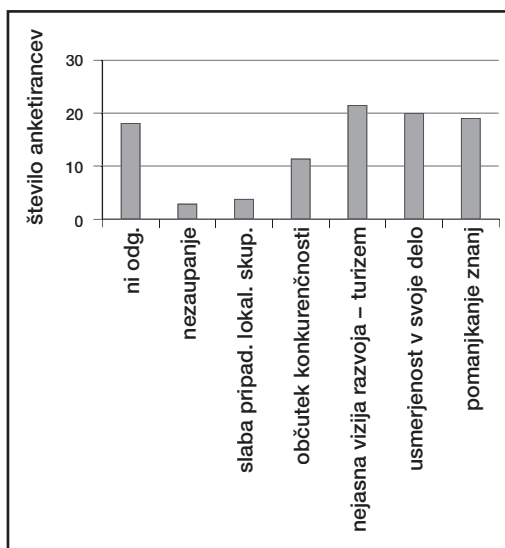
53,2 odstotka anketirancev meni, da je izmenjava – pretočnost informacij v lokalni skup-

nosti dobra, zelo dobra oziroma odlična, 43,6 odstotka pa jih meni, da je pretočnost informacij slaba oziroma zelo slaba. Za pretočnost informacij odlično skrbijo lokalni mediji, informacije so na voljo tudi na občinski spletni strani in spletni strani Slovenske turistične organizacije ter drugih spletnih straneh.

57,5 odstotka anketirancev meni, da je sodelovanje znotraj zasebnega sektorja na področju turizma slabo oziroma zelo slabo, 36,1 odstotka pa jih meni, da je sodelovanje znotraj zasebnega sektorja na področju razvoja turizma dobro, zelo dobro oziroma odlično.

Ocena sodelovanja med zasebnim, javnim in prostovoljnim sektorjem ter izven občinskih meja

57,5 odstotka anketirancev meni, da je sodelovanje znotraj zasebnega sektorja na področju turizma slabo oziroma zelo slabo, 36,1 odstotka pa jih meni, da je sodelovanje znotraj zasebnega sektorja na področju razvoja turizma dobro, zelo dobro oziroma odlično.



Slika 9: Glavne ovire pri sodelovanju med predstavniki javnega, zasebnega in prostovoljnega sektorja v občini Ormož

Podoben odstotek anketirancev meni enako glede sodelovanja med zasebnim, javnim in prostovoljnim sektorjem. Podobni odgovori pa so tudi pri oceni sodelovanja izven občinskih meja. 61,7 odstotka anketirancev meni, da je sodelovanje izven občinskih meja slabo oziroma zelo slabo, 34,1 odstotka pa, da je sodelovanje izven občinskih meja dobro, zelo dobro oziroma odlično.

Anketiranci so ocenili, da je sodelovanje znotraj in izven občinskih meja še potrebno nadgraditi ter da z že vzpostavljenim sodelovanjem niso najbolj zadovoljni.

Ovire pri sodelovanju med predstavniki zasebnega, javnega in prostovoljnega sektorja v občini Ormož

Odgovori anketirancev kažejo, da so glavne ovire pri sodelovanju med predstavniki javnega, zasebnega in prostovoljnega sektorja v občini Ormož naslednje:

1. nejasna vizija razvoja na področju turizma;
2. prevelika usmerjenost samo v svoje delo;
3. pomanjkanje ustreznih znanj na področju sodelovanja v lokalni skupnosti;
4. občutek konkurenčnosti;
5. nizka pripadnost lokalni skupnosti;
6. nezaupanje.

Iz podatkov lahko sklepamo, da je potrebno okrepiti zaloge socialnega kapitala ter utrditi zaupanje med posameznimi partnerji. V občinskem razvojnem programu od leta 2004 do 2006 je kot druga prioriteta razvoja zapisano področje »Znanje, človeški viri in zaposlovanje«. Pričakovani učinki na tem področju, ki so v povezavi z izobraževanjem odraslih, izboljšanjem občutka pripadnosti domačemu okolju in posredno krepitvijo socialnega kapitala, so razvoj programov vseživljenjskega učenja za zaposlene, organizacija večjega števila kulturnih prireditev, organiziran pretok informacij in povečana stopnja informiranosti, večja vlaganja v razvoj turizma, sistematičen pristop pri skup-

Podatki raziskave kažejo, da bo v prihodnje potrebno še bolj delati na jasnosti postavljene vizije razvoja turizma, opredeljevanju jasnih kazalcev za merjenje napredka pri uresničevanju razvojnih ciljev, spodbujati medsebojno sodelovanje, kar lahko preseže preveliko usmerjenost samo v svoje delo in občutek konkurenčnosti, ter iskati možnosti za pridobivanje manjkajočih znanj na področju sodelovanja v lokalni skupnosti. V okviru teh aktivnosti se bosta povečala tudi pripadnost lokalni skupnosti in zaupanje. Razvijanje pripadnosti lokalni skupnosti je prav tako tudi eno izmed področij razvoja v občinskem razvojnem programu. V okviru tega bi bilo v občinskem razvojnem programu za prihodnje obdobje potrebno predvideti aktivnosti, ki bi tudi na področju turizma povečevale pripadnost lokalni skupnosti. Naj omenim, da so anketiranci slabo pripadnost lokalni skupnosti navedli šele kot peto oviro.

nostnem učenju in povezovanju ljudi med seboj.

POMEN SKUPNOSTNEGA UČENJA ZA RAZVOJ

Bistvena za razvoj in ohranjanje skupnosti je povezanost med člani skupnosti ter sposobnost sodelovanja, kar je tudi temelj načela subsidiarnosti. Pomembno je soodločanje ljudi ter njihovo zavedanje, da lahko z neposrednim vključevanjem vplivajo na razvoj lokalne skupnosti.

Pri tem je pomembno tudi spodbujanje partnerstva med javnim, zasebnim in prostovoljnimi sektorjem. Z vseživljenjskim učenjem in aktivnim državljanstvom lahko vplivamo in povzročamo spremembe v lokalnem okolju glede na zastavljeno vizijo. Aktivno državljanstvo je proces učenja, tudi proces skupnostnega učenja, ko ljudje rešitve za svoje probleme najdejo v svoji skupnosti. Za to pa je potreben načrt organiziranega pristopa k skupnostnemu učenju.

Za razvoj in spremembe je potrebno upravljanje s človeškimi viri v skladu z vizijo razvoja in ključnimi vrednotami lokalne skupnosti. Partnerji, ki delujejo v okviru turizma profesionalno, prostovoljno ali v okviru javnega sektorja, so konkurenčna prednost lokalne skupnosti, ki pa se še povečuje, če so ustrezno izobraženi, motivirani, če poznajo vizijo razvoja in se čutijo pripadne lokalni skupnosti.

ZAKLJUČEK

Raziskava je pokazala, da imajo anketiranci visoko izobrazbeno raven, kar je v pozitivni povezavi z visoko pripravljenostjo za izobraževanje in sodelovanje, višjo stopnjo pismenosti ter ugotovljenim stališčem, da sta izobraževanje in usposabljanje pomembna dejavnika razvoja. Bolj kot so izobraženi ljudje, hitrejši je lahko razvoj družbe, zato jih je potrebno vključevati v aktivnosti ter jim dati možnosti soodločanja glede na jasno postavljeno vizijo razvoja turizma, opredeliti jasne kazalce za merjenje napredka pri uresničevanju razvojnih ciljev, spodbujati medsebojno sodelovanje, ki lahko preseže preveliko usmerjenost samo v svoje delo in občutek konkurenčnosti, ter iskati možnosti za pridobivanje manjkajočih znanj na področju sodelovanja v lokalni skupnosti. V okviru teh aktivnosti se bosta povečala tudi pripadnost lokalni skupnosti in zaupanje, okrepilo se bo

Ugotavljanje potreb je lahko izhodišče za sooblikovanje razvoja lokalne skupnosti. Cilj je, da naj bi vse izobraževanje in razvoj izvirala iz lokalne skupnosti in bila namenjena predvsem uresničevanju prizadevanj za boljše, kakovostnejše življenje. Lokalna skupnost se lahko razvija toliko, kolikor so njeni prebivalci sposobni aktivno prispevati k njenemu razvoju (konkurenčna prednost).

tudi lokalno partnerstvo.

Priložnost za krepitev sodelovanja se kaže tudi v tem, da anketiranci ocenjujejo svoje vključevanje v reševanje problemov na področju turizma kot slabo, kar je lahko posledica tudi nenačrtnega pristopa k skupnostnemu učenju in razvoju.

Ravno tako je potrebno sistematično okrepiti sodelovanje znotraj in izven občinskih meja. Povezovanje izven okvirov občine Ormož ima sinergične učinke v smislu izmenjave informacij, znanj, izdelkov, storitev, kar že

na kratki rok pomeni dodano vrednost za obiskovalce turistične destinacije, pa tudi za ponudnike turističnih in gostinskih storitev. Tem je potrebno še bolj približati danosti doživljajskega, podeželskega in vinskega turizma občine Ormož.

Glede na strateške cilje na področju razvoja turizma, ki so v občinskem razvojnem programu občine Ormož opredeljeni za obdobje petih let (do 2006), in ugotovitve pri pripravljanju ORP Prlekija, glede na oblikovano vizijo razvoja na področju turizma in ugotovitve raziskave bomo na področju razvoja turizma v občini Ormož skupaj s partnerji skrbeli za razvoj in pridobivanje novih znanj na naslednjih področjih:

- skrb za razvoj ljudi, ki se v okviru javnega, zasebnega in prostovoljnega sektorja ukvarjajo s turizmom;
- razvoj lokalnega partnerstva za večjo medsebojno povezanost in učinkovitejšo koordinacijo med ponudbo in povpraševanjem v in izven občine Ormož;
- oblikovanje novih/povezanih/inovativnih/prepoznavnih turističnih izdelkov in storitev skupaj s partnerji na lokalni, regionalni in nacionalni ravni ter aktiviranje podpornega okolja za pomoč pri iskanju finančnih virov, informacij ipd.;
- skupno načrtovanje in izvajanje promocije

ter trženje in prodaja turističnih izdelkov in storitev;

- oblikovanje in prepoznavnost skupne blagovne znamke ter pridobivanje zaupanja vanjo pri obiskovalcih;
- dvigovanje kakovosti turističnih storitev in sporazumevanje z obiskovalci (kultura komuniciranja, znanje tujih jezikov, računalniška znanja, poznavanje lokalnih značilnosti območja);
- razvoj strategije za večjo uporabo interneta za trženje in prodajo izdelkov ter storitev.

Rezultati raziskave o ugotavljanju izobraževalnih potreb vodilnih, ki delujejo na področju turizma in gostinstva, so torej izhodišče za izvedbo načrtnega izobraževanja in usposabljanja ter drugih aktivnosti na področju turizma v občini Ormož. Za razvoj in spremembe v lokalni skupnosti je potrebno upravljanje s človeškimi viri v skladu z vizijo razvoja in ključnimi vrednotami lokalne skupnosti. Partnerji, ki delujejo v okviru turizma profesionalno, prostovoljno ali v okviru javnega sektorja, so konkurenčna prednost lokalne skupnosti, ki se še povečuje, če so ustrezno izobraženi, motivirani, če poznajo vizijo razvoja in čutijo pripadnost do lokalne skupnosti, v kateri živijo in delajo.

Raziskava je del uresničevanja določil zakonodaje, ki zavezuje tudi občino Ormož kot lokalno skupnost k načrtnemu razvijanju in zadovoljevanju izobraževalnih potreb na svojem območju.

Pri tem naj omenim kar malo zastrašujoč podatek Slovenske turistične organizacije, da predstavlja Slovenija 0,3 odstotke turističnega obiska v Evropi. Lahko si predstavljamo, kako majhen delež pri tem pripada Ormožu. Zato je toliko pomembnejše razvijanje partnerstva na lokalni ravni, v okviru turističnega gospodarstva, na regionalni, nacionalni in tudi mednarodni ravni. Skupni nastop in povezovanje imata več prednosti, npr. racionalnejšo porabo denarja, lažjo organizacijo in boljši izkoristek obstoječih kadrov,

*Slovenija
predstavlja le
0,3 odstotka
turističnega
obiska v Evropi.*

nenazadnje pa je tudi trženje turističnih destinacij, ki ponavadi zajemajo več občin in pokrivajo širša sorodna zgodovinska, geografska in kulturna področja.

Imamo vse možnosti, da kot aktivni državljani sooblikujemo in vplivamo na razvoj potencialov ljudi in lokalnega okolja, kar pomeni, da se bodo procesi odvijali z nami ali brez nas in da smo mi tisti, ki se moramo potruditi, da bomo del tega procesa.

LITERATURA

- Analiza stanja na področju razvoja človeških virov v Podravju in občinah, članicah konzorcija za razvojne naloge Podravja (2002). Maribor: EIM – Sklad za razvoj in usposabljanje človeških virov.
- Benn, R. (1999). Izobraževanje za aktivno državljanstvo. *Andragoška spoznanja*, 4, str. 48–51.
- Berlogar, J. (2000). Pismenost odraslih: vprašanje (pat)etike, politike ali preživetja? V *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, str. 116–120.
- Brečko, D. (1997). Osebnostni razvoj in izobraževanje odraslih kot socialna komunikacija. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Closing the gap (19. 11. 2004). Posodabljanje strokovnega in poklicnega izobraževanja in usposabljanja v sektorju turizma in gostinstva. Gradivo zaključne konference. Bilateralni fokus Nizozemska–Slovenija. Ljubljana: Ministrstvo za gospodarstvo.
- Desombre, T. R., Munro, L. A., Priest, R. (1995). Training needs analysis within the community. *Health Manpower Management*, 5, str. 21–24.
- Dombey, A. (2005). Redefiniranje turistične distribucije – vpliv spletnih posrednikov. V (R)evolucija interneta in novih tehnologij v turizmu – strokovno gradivo. Bled: 8. slovenski turistični forum.
- Drofenik, O. (1999). Pripravljenost odraslih za učenje – vpliv pismenosti in izobraženosti na pripravljenost odraslih za učenje. V Velikonja (ur.), *Nacionalni program izobraževanja odraslih – strokovne podlage*. 2. zvezek. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 292–320.
- Ferčič, A. (2005). Krovni zakon za javno-zasebno partnerstvo. *www.finance-on.net*, 131, 7. 7. 2005.
- Findeisen, D. (1996a). O skupnostnem izobraževanju in razvoju kraja. *Andragoška spoznanja*, 3, str. 27–32.
- Findeisen, D. (1996b). Sociokulturna animacija in lokalni razvoj. *Zapiski predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Findeisen, D. (1997). Razvijmo sebe, druge in s tem svoj kraj – Neformalno izobraževanje prebivalcev v lokalni skupnosti. *Andragoška spoznanja*, 2, str. 4–9.
- Findeisen, D. (1998a). O kulturi in izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, 1–2, str. 4–7.
- Findeisen, D. (1998b). Funkcionalna pismenost in kako jo rešujejo Francozi. *Andragoška spoznanja*, 3–4, str. 22–28.
- Findeisen, D. (2000). Kdo so danes nepismeni odrasli in njihove značilnosti v izobraževanju? V *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, str. 90–92.
- Findeisen, D. (2001a). Dileme današnjega sveta so tudi dileme izobraževanja odraslih. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 30–36.
- Findeisen, D. (2001b). Kulturna in jezikovna raznolikost. *Andragoška spoznanja*, 2, str. 3–4.
- Findeisen, D. (2004). Kako do znanja v ekonomiji znanja – razmišljanje ob branju. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 66–69.
- Gregurec, S., Štumberger, K. (2005). Letno poročilo o izvajanju občinskega razvojnega programa. Ormož: Javna razvojna agencija občine Ormož.
- Gunčar, B. (2005). Prednostne usmeritve Slovenske turistične organizacije v letih 2005 in 2006. V (R)evolucija interneta in novih tehnologij v turizmu – strokovno gradivo. Bled: 8. slovenski turistični forum.
- Haralambos, M. (1989). *Uvod u sociologijo*. Zagreb: Globus.
- Hribar, M. (2005). Vloga vzpostavitve centralnega rezervacijskega sistema pri uresničevanju turistične politike v Sloveniji. V (R)evolucija interneta in novih tehnologij v turizmu – strokovno gradivo. Bled: 8. slovenski turistični forum.
- Ivančič, A. (1999). Izobraževanje in priložnosti na trgu dela. Ljubljana: Znanstvena knjižnica FDV.
- Ivančič, A. (2004). Pismenost na delovnem mestu. *Andragoška spoznanja*, 3, str. 6–18.
- Izobraževanje odraslih in Evropa '92 (1990). Zbornik prispevkov s posveta. Škofja Loka: Andragoško društvo Slovenije.
- Janko Spreizer, A. (1998). Funkcionalna pismenost na prelomu tisočletja. *Andragoška spoznanja*, 3–4, str. 9–21.
- Jarvis, P. (1997). *The Public Sphere, the Learning Society and Non-Governmental Organisations*. Surrey: University of Surrey.
- Jelenc S. (1996). *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Z., ur. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Jerman, J. (2004). Nekatere razsežnosti managementa in koordinacije funkcije človeških virov v slovenskem

- turizmu. Organizacija, 7, str. 416–422.
- Jerman, J. (2005). Turizem niso samo potovanja – je gospodarstvo. Večer, 13. 5. 2005.
- Karničnik, M., Lužar, D., Geržina, S. (2001). Analysis and forecasting of the training needs in the sector of tourism Podravje region – Slovenia. V Forecasting skills needs. Methodology, elaboration and testing. The EU Commission, Education and Culture. The EU Commission, Leonardo da Vinci Programme. Surveys and Analyses.
- Karničnik, M. (2004). Training needs analysis in five steps. TNA handbook. Maribor: EIM, Human Resource Development Fund.
- Kegelj Kovačič, N. (2001). Strategija izobraževanja kadrov med gospodarsko recesijo. Andragoška spoznanja, 4, str. 38–50.
- Kelava, P. (2003a). Komunikacija in pisne spretnosti (1. del). Andragoška spoznanja, 3, str. 6–16.
- Kelava, P. (2003b). Komunikacija in pisne spretnosti (2. del). Andragoška spoznanja, 4, str. 18–28.
- Kešeljević, A. (2004). Intelektualni kapital kot nadgradnja človeškega in socialnega kapitala. Organizacija, 1.
- Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy. Cambridge Adult Education. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Konrad, E. (2002). Menedžment znanja. Andragoška spoznanja, 3–4, str. 70–79.
- Kovač, B., idr. (2002). Strategija slovenskega turizma 2002–2006. Ljubljana: Vlada RS in Ministrstvo za gospodarstvo.
- Kožuh, B. (2000). Statistične obdelave v pedagoških raziskavah. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kožuh, B. (2003). Statistične metode v pedagoškem raziskovanju. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Krajnc, A. (1977). Izobraževanje naša družbena vrednota. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1979a). Izobraževanje ob delu. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Krajnc, A. (1979b). Metode izobraževanja odraslih. Andragoška didaktika. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krajnc, A. (1996a). Kakšno znanje potrebuje sodobni človek. Andragoška spoznanja, 3, str. 5–10.
- Krajnc, A. (1996b). Izobraževanje odraslih in lokalni razvoj. Andragoška spoznanja, 3, str. 23–26.
- Krajnc, A. (2001). Kaj poraja funkcionalno nepismenost? Andragoška spoznanja, 1, str. 58–67.
- Krajnc, A. (2002b). Na vas po znanje. Andragoška spoznanja, 1, str. 67–72.
- Krajnc, A. (2003). Od e-izobraževanja k m-izobraževanju. Uvodnik. Andragoška spoznanja, 1, str. 3–4.
- Krajnc, A. (2004a). Bi radi imeli znanje vedno pri roki? Andragoška spoznanja, 2, str. 8–17.
- Krajnc, A. (2004b). Sam se učim – uvodnik. Andragoška spoznanja, 3, str. 3–4.
- Kump, S. (2002). Vloga socialnega kapitala v izobraževanju odraslih. Andragoška spoznanja, 1, str. 8–23.
- Ličen, N. (1996a). Druga Andragoška poletna šola. Andragoška spoznanja, 3, str. 22.
- Ličen, N. (1996b). Društva nekoč in danes z vidika skupnostnega izobraževanja. Andragoška spoznanja, 3, str. 45–52.
- Ličen, N. (2001). Socialni kapital in izobraževalne potrebe v obdobju spreminjanja dela in trga. Andragoška spoznanja, 3, str. 45–52.
- Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? Andragoška spoznanja, 3, str. 32–46.
- Lipičnik, B. (2002). Ravnanje z ljudmi pri delu. V Management – nova znanja za uspeh. Radovljica: Didakta, str. 444–470.
- Lipučič, B. (1999). Izobraževanje v zankah globalizacije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Malečkar, V. (2001). Študijski krožki – vzvod sociokulturne animacije. Andragoška spoznanja, 3, str. 34–42.
- Maslow, A. H. (1982). Motivacija i ličnost. Beograd: NOLIT.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Delovno gradivo. Bruselj: Komisija evropske skupnosti.
- Mertens, D. M. (1998). Research methods in education and psychology: Integrating diversity with qualitative and quantitative approaches. California: Sage Publications.
- Mihalič, R. (2002). Menedžment intelektualnega kapitala. Andragoška spoznanja, 3–4, str. 80–87.
- Mijoč, N. (1994). Splošna predstavitev stanja in smeri razvoja. V Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih – raziskovalno poročilo Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mirčeva, J. (2003). Dvigovanje ravni pismenosti prebivalstva. Andragoška spoznanja, 2, str. 6–18.
- Mlinar, Z. (1974). Sociologija lokalnih skupnosti. Ljubljana: Fakulteta za sociologijo, politične vede in novinarstvo.
- Mlinar, Z. (1994). Individuacija in globalizacija v prostoru. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Mohorčič Špolar, V. A., A. Ivančič (1996). Potrebe po izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V. (1997). Učenje odraslih: ključ za 21. stoletje. Andragoška spoznanja, 1, str. 61–62.
- Možina, S. (1994). Osnove vodenja. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Možina, E. (1999a). Koliko je funkcionalno nepismen-

- nih v Sloveniji. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 13–26.
- Možina, E. (1999b). So v Sloveniji izpolnjeni pogoji za aktivno državljanstvo? *Andragoška spoznanja*, 4, str. 13–26.
- Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. V *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, str. 18–41.
- Možina, S. (2002). Učeča se organizacija – učeči se management. V *Management – nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta, str. 12–45.
- Nacionalni program izobraževanja odraslih (1998). *Strokovne podlage*. Zvezek 1. Razvojne usmeritve. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Nacionalni program izobraževanja odraslih (1999). *Strokovne podlage*. Zvezek 2. Cilji, dejavnosti, utemeljitve. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Nolimal, F. (2000). Funkcionalna pismenost. *Andragoška spoznanja*, 3, str. 6–18.
- Občinski razvojni program občine Ormož 2002–2006 (2002). Ormož: Občina Ormož.
- Petrič, T. (2005). Globalizacijski tokovi obhajajo Slovenijo. *www.finance-on.net*, 87, 8. 5. 2005.
- Piciga, D. (2000). Informacijska pismenost mladih. V *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, str. 67–77.
- Planina, J., Mihalič, T. (2002). *Ekonomika turizma*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Potočnik, M. (1990). Kaj mora vedeti vodja o vodenju ljudi? V *Izobraževanje odraslih in Evropa, '92*. Škofja Loka: Zbornik prispevkov s posveta.
- Potočnik, V. (2004). Trženje storitev s primeri iz prakse. Ljubljana: GV Založba.
- Radovan, M. (2002). *OVire odraslih pri vključevanju v izobraževanje*. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 24–31.
- Regionalni razvojni program statistične regije Podravje (2002). *Delovno gradivo – strateški del RRP*. Maribor: Ekonomski inštitut Maribor, Mariborska razvojna agencija, ZRS Bistra Ptuj.
- Repanšek, Z. (2002). Samostojno izobraževanje študentov. *Andragoška spoznanja*, 3–4, str. 42–52.
- Rozman, R. (2002). *Pojmovanje in razvoj managementa*. V *Management – nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta, str. 46–95.
- Sagadin, J. (1987). *Osnovne statistične metode za pedagoge*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sagadin, J. (1991c). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 9–10, str. 465–472.
- Sagadin, J. (1993a). *Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera*. *Sodobna pedagogika*, 3–4, str. 115–123.
- Sagadin, J. (1993b). *Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera II*. *Sodobna pedagogika*, 5–6, str. 218–224.
- Sagadin, J. (1993c). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Savičević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Andragoška biblioteka.
- Sistemi vodenja kakovosti – Zahteve (enakovreden ISO 9001:2000). *Slovenski standard – SIST ISO 9001* (2000). Ljubljana: Urad RS za standardizacijo in meroslovje.
- Smernice programa trženja slovenskega turizma (2005). Ljubljana: Slovenska turistična organizacija.
- Snoj, B. (1998). *Management storitev*. Koper: Visoka šola za management.
- Strategija razvoja Slovenije. *Razvojna vizija in prioritete* (2005). Ljubljana: Vlada Republike Slovenije. Urad RS za makroekonomske analize in razvoj.
- Success through your people (2003). *The human resource management toolkit for the tourism industry*. Cardiff: Wales tourist board.
- Supek, R. (1968). *Ispitivanje javnog mnijenja*. Zagreb: Naprijed.
- Šmid, M. (2005). *Vloga novih informacijskih tehnologij v hotelskem poslu*. V (R)evolucija interneta in novih tehnologij v turizmu – strokovno gradivo. Bled: 8. slovenski turistični forum.
- Štumberger, K. (2005). *Proces globalizacije segel tudi do podeželja*. *Turizem*, 9/82, str. 4–5.
- Šuligoj, A. (2005). *Eksplisitno in tiho znanje v gostinstvu*. *Andragoška spoznanja*, 2, str. 88–93.
- Tomšič, Ž., Hren, A. (2001). *Lokalna razvojna partnerstva – metodološki priručnik*. Ljubljana: PCMG.
- Toward quality rural tourism: *Integrated quality management (IQM) of rural destinations* (2000). Luksemburg. www.europa.eu.int/comm/enterprise/services/tourism/index-en.htm
- Trendi na področju usposabljanja v prednostnih razvojnih panogah v Podravju v letu 2000 (2001). Maribor: EIM – Sklad za razvoj in usposabljanje človeških virov.
- Tuijnman, A. C. (2001). *Pismenost odraslih v Sloveniji*. *Andragoška spoznanja*, 1, str. 68–77.
- Turistična politika za leto 2004 z usmeritvami za leto 2005. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za gospodarstvo.
- Vlaj, S. (2001). *Lokalna samouprava s poudarkom na načelu subsidiarnosti*. Ljubljana: Visoka upravna šola Univerze v Ljubljani.
- Vloga izobraževanja odraslih pri demokratizaciji družbe (1994). *Zbornik prispevkov s posveta*. Postojna: Andragoško društvo Slovenije.
- Zakon o lokalni samoupravi. *Neuradno prečiščeno besedilo*. Uradni list Republike Slovenije, št. 72/93, 57/94, 14/95, 63/95, 26/97, 70/97, 10/98, 74/98, 70/00, 51/02. *Odločitve ustavnega sodišča*, objavljene v Uradnem listu RS, št. 6/94, 45/94, 20/95, 9/96, 39/96, 44/96, 59/99, 108/03.
- Zakon o pospeševanju turizma (1998). Uradni list RS, št. 57.

Zakon o spodbujanju razvoja turizma (2004). Uradni list RS, št. 2.

Zvonarević, M. (1989). Socijalna psihologija. Zagreb: Školska knjiga.

Z vseživljenjskim učenjem do aktivnega državljanstva (2005). 9. andragoški kolokvij. Teden vseživljenjskega učenja. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.



ZA BOLJŠO PRAKSO



Mag. Tanja
Možina in
Sonja
Klemenčič
Andragoški
center Slovenije

SAMOEVALVACIJA KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

*Usposabljanje in svetovanje za uporabo modela
samoevalvacije Ponudimo odraslim kakovostno
izobraževanje – POKI*

POVZETEK

Članek je drugi 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. V prejšnji številki Andragoških spoznanj smo predstavili model za samoevalvacijo izobraževanja odraslih POKI, tokrat pa predstavljamo program usposabljanja, ki je namenjen članom skupin za kakovost iz izobraževalnih organizacij, ki model uporabljajo v svoji organizaciji. V članku smo namenili posebno pozornost učinkovitemu in procesnemu načinu načrtovanja in izpeljave usposabljanja. Predstavljamo temeljne cilje, vsebine programa in način njegove izpeljave, spregovorimo pa tudi o njegovi evalvaciji.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, kakovost, samoevalvacija

V prejšnji številki Andragoških spoznanj smo predstavili model za samoevalvacijo izobraževanja odraslih POKI, ki se v slovenskem omrežju izvajalcev izobraževanja odraslih uporablja od leta 2001. Z uporabo tega modela izobraževalne organizacije presojuje doseženo raven kakovosti na izbranih področjih svojega delovanja, kakovost dosežkov in učinkov, to pa jim pomeni izhodišče za načrtovanje in vpeljevanje novosti – razvijanje kakovosti. Model POKI je

nastal na podlagi proučevanja potreb njegovih zdajšnjih uporabnikov ob upoštevanju vodilnih konceptov za presojanje kakovosti ter uspešne prakse v razvitejših okoljih Evrope in širše. Razvili smo ga na Andragoškem centru Slovenije, denarno in vsebinsko ga podpira Ministrstvo za šolstvo in šport, v zadnjih letih pa se izvaja tudi s sredstvi Evropskega socialnega sklada.

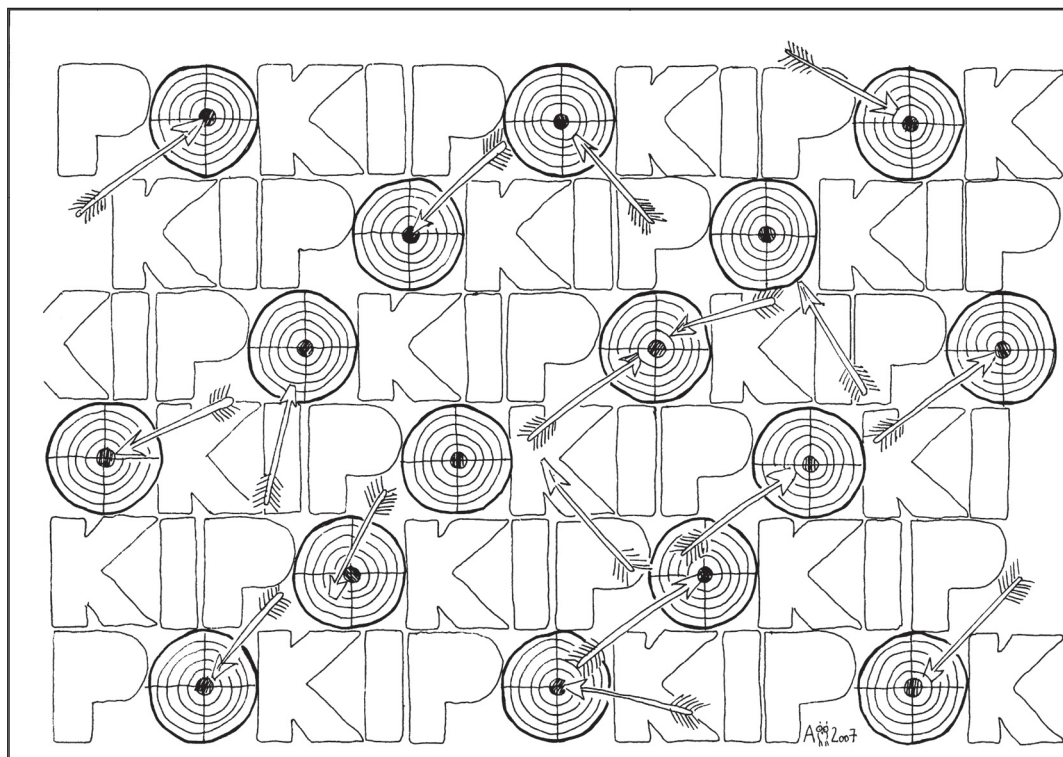
Ko smo snovali model za samoevalvacijo POKI, smo ves čas razmišljali, da je za nje-

govo vpeljevanje v prakso potrebno tudi usposabljanje. Prvič je bil program izpeljan v šolskem letu 2000/01, ko so model začele uporabljati prve štiri srednje šole. Program usposabljanja je zasnovan kot vrsta delavnic, ki se jih udeležujejo vsi ali vsaj dva člana skupine za kakovost iz posamezne izobraževalne organizacije. Njihov temeljni namen je dati tisto znanje, ki je članom skupin za kakovost potrebno, da lahko usklajujejo procese samoevalvacije in vpeljevanja izboljšav kakovosti. Vsebinsko se usposabljanje deli na spoznavanje samoevalvacije, ciljev, metod in postopkov ter na razvijanje znanja in spretnosti dela z ljudmi kot nosilci presojanja in razvijanja kakovosti v kolektivih. Izobraževalne vsebine obsegajo okrog 80 ur in so razvrščene v prvo in drugo leto sodelovanja posamezne organizacije v projektu.

Približno toliko časa (80 ur) traja tudi skupinsko svetovanje, ki prav tako poteka v delavnicah.

Člani skupin, ki se udeležujejo delavnic, pripravljajo izpeljavo posameznih faz načrtovanja in izpeljevanja samoevalvacije v svoji izobraževalni organizaciji, sodelavci Andragoškega centra in drugi izvedenci pa jim pri tem svetujemo, kako naj izpeljejo posamezen proces. Seznanjamo jih z mogočimi rešitvami, svetujemo pa jim tudi pri vrednotenju dosežkov, izdelkov, ki jih pripravijo v posameznih fazah. Ta del v celoti poteka kot delo z računalnikom, saj udeleženci izpeljujejo posamezne faze samoevalvacije tako, da pripravljajo različno gradivo, to pa nato obravnavajo v skupini za kakovost ali v kolektivu. Za udeležence je po opažanjih to delo zelo motivacijsko, na drugi strani pa tudi zelo zahtevno. Vsekakor menimo, da je tak način dela eden izmed bistvenih delov, s katerimi dosegamo dobre uspehe pri izpeljavi samoevalvacije po modelu POKI. Eden

Za uporabo modela POKI je potrebno usposabljanje.



Če je bila motivacija za izpeljavo samoevalvacije na začetku usposabljanja še dokaj visoka, saj so se sodelujoči odločili zanjo prostovoljno, pa se je kmalu izkazalo, da so predstave o tem, kako naj bi načrtna in k standardom kakovosti usmerjena samoevalvacija potekala, zelo poenostavljene. Ko je bilo treba opraviti veliko študija, operativnega dela, predvsem pa usklajevanja v kolektivih, je motivacija pogosto upadla ali pa vsaj nihala. Dodajanje znanja, svetovalno delo pa tudi učenje iz primerov drugih, ki so sodelovali v skupini, se je pokazalo kot dober način vzdrževanja motivacije.

izmed načinov, ki ga uporabljamo pri tem delu, je tudi, da za skupino za kakovost ali celoten kolektiv pripravimo zelo veliko pisnih povratnih informacij o posameznih izpeljanih fazah. Tako se ustvarja pisno gradivo, ki ga imajo zaposleni v izobraževalni organizaciji na voljo tudi pozneje, ko ne sodelujejo več z Andragoškim centrom Slovenije v tem projektu.

Poleg tega pa nudimo posamezni skupini za kakovost, posameznemu članu te skupine in posameznemu kolektivu tudi individualno svetovanje, kadar se med izpeljavo samoevalvacije pojavijo vprašanja, ki jih izvajalci ne zmorejo rešiti sami. To svetovanje poteka po elektronski pošti in telefonu, pa tudi z našim obiskom v posamezni izobraževalni organizaciji.

Prav iskanje najustreznejšega načina, kako izobraževalnim organizacijam z usposabljanjem in svetovanjem pomagati

pri vpeljevanju modela v lastno delo, je bilo ob snovanju programa usposabljanja eden izmed večjih izzivov. Ker nismo želeli, da bi model ostal zgolj na ravni takšnega ali drugačnega teoretskega konstrukta, ki za prakso izobraževanja odraslih ne bi bil dovolj uporaben, smo se že zelo zgodaj odločili, da bomo pri snovanju usposabljanja za uporabo modela upoštevali učneciljni in procesni prijem. Prav zato, ker smo se za-

Nihče v svetu doslej še ni razvil takega koncepta kakovosti, ki bi ustrezal vsem.

vedali, da imamo premalo informacij o tem, s čim bi izobraževalnim organizacijam res pomagali, smo hkrati vpeljali racionalno in empirično evalvacijo programa. Izsledke formativnega spremljanja smo takoj vnašali v prakso in tako program dopolnjevali v skladu s pričakovani uporabnikov in z opaznanji izvedencev, ki so opazovali učinkovanje programa in njegove pomanjkljivosti.

CILJI IN VSEBINE PROGRAMA USPOSABLJANJA

Temeljni kurikulum se je z leti ob sprotne spremljanju uresničevanja projekta in programa usposabljanja kar precej spreminjal. V začetku smo predvidevali, da je treba skupinam za kakovost, ki se v izobraževalnih organizacijah ukvarjajo z vpeljavo modela *POKI*, pomagati predvsem z znanjem, ki zadeva tematiko opredeljevanja, presojanja in razvijanja kakovosti, metodologije samoevalvacije ipd. V mislih smo imeli tudi to, da je s spremljajočim usposabljanjem mogoče spodbuditi in vzdrževati motivacijo za izpeljevanje samoevalvacije. Vse te domneve so se potrdile.

Tako kot smo pričakovali, so imeli udeleženci, razen redkih izjem, zelo malo znanja o konceptih kakovosti, ki so uveljavljeni v svetu in pri nas v gospodarstvu ali storitvenih dejavnostih. Informativno so sicer nekateri poznali standarde ISO, drugih primerov pa skoraj ne. Še manj so seveda poznali konceptualna izhodišča, na katerih modeli temeljijo. To je bilo sicer pričakovano, saj so se v letih izpeljave usposabljanja v Sloveniji pogovori o kakovosti izobraževanja komaj začeli, zelo malo je bilo praktičnih izkušenj. Še najbolj je bil znan projekt *Mreža učečih se šol*, s katerim je kar nekaj udeležencev imelo tudi že praktične izkušnje. Nekateri so vsaj informativno poznali projekt *Ogledalo*, ki ga je pred leti razvil Zavod RS za šolstvo,

Področje, ki mu ob snovanju programa usposabljanja morebiti nismo namenili dovolj pozornosti, je načrtovanje ciljev in strategij za razvoj kakovosti. Zadeli smo ob kompleksno vprašanje, ali so izobraževalne organizacije tudi poslovni subjekti s svojimi vizijami in strategijami ali pa so to javne službe v službi nekoga zunanjega (npr. ministrstva). Če se želimo pogovarjati o kakovosti, ne moremo mimo standardov kakovosti in meril, ki določajo, ali te standarde dosegamo ali ne. Ali standarde kakovosti določa samo naročnik javne službe in jih tudi preverja? Ko govorimo o samoevalvaciji, odgovor ni tako enopomenski.

nekaj sodelujočih pa je imelo izkušnje tudi s projektom *Modro oko*, vendar se jim je ta vtisnil v spomin bolj kot serija izpolnjevanja različnih anket in ga niso zaznali v vseh dimenzijah samoevalvacije. Tako stanje nas je navedlo, da smo morali že ob poteku usposabljanja vsebine poglobljati, ne toliko z vsebinami o posameznih modelih za presojanje kakovosti kot s predstavitvami različnih konceptov, prijemov pri presojanju kakovosti. Presodili smo, da je le tako mogoče osmisлити vse prijeme, ki jih samoevalvacija zahteva – brez njih se proces zoži na postopke, ki jih izpeljujemo, ne da bi natančno vedeli, čemu bodo služili. Celotna samoevalvacija se lahko osredotoči le na tehnike izpeljave, ki pa, četudi so še tako dodelane, ne dajejo pravih dosežkov, in v resnici ne pripomorejo h kakovostnejšemu delu. Šele z osmišljanjem teh procesov, ki morajo biti vpeti v temeljne procese izobraževalne organizacije, se lahko izkaže, da samoevalvacija ni modna muhaniti projekt s svojim začetkom in koncem ali tehnika, ki jo izpeljujemo zaradi nekih (po navadi zunanjih) vzrokov.

Drugi razlog tiči v tem, da doslej še nihče ni razvil takega koncepta kakovosti, ki bi ustrezal vsem. Res je, da so nekateri modeli bolj razširjeni, a tudi ti ne ustrezajo vsem in vedno. Ko so pred nekaj leti na evropski ravni iskali odgovor, kateri način presojanja kakovosti bi bil najprimernejši v poklicnem in strokovnem izobraževanju, so vodilni evropski strokovnjaki prišli do odgovora, da enoten prijem ni mogoč; da je treba dopuščati različne prijeme, ki naj imajo le nekaj skupnih prvin (Faursschou,

2003). Če pa naj bi izobraževalne organizacije izbirale med različnimi prijemi in modeli, jih morajo poznati, sicer je izbira zgolj naključna ali vsiljena od zunaj, to pa je preveč tvegano za nacionalno politiko izobraževanja in za izobraževalne organizacije same. Predvsem za te zadnje, kajti neuspeli »projekt kakovosti« lahko v izobraževalni organizaciji za dolga leta zavre kakršno koli pobudo na tem področju. Zdi se nam pomembno, da prenesemo sporočilo, da je odločitev za uporabo takega ali drugačnega modela relativna, odvisna od potreb, informiranosti, znanja kolektiva. Pomembno je le, da imamo opredeljene cilje, kakšno raven kakovosti želimo doseči in da smo v to pripravljeni veliko vložiti, potem pa je treba študijsko proučiti konceptualna izhodišča posameznih prijemov in se odločiti za tistega, ki je najskladnejši s postavljenimi cilji.

Tretji sklop, ki smo ga načrtovali ob vpeljevanju usposabljanja, je seznanjanje s tehniko samoevalvacije. Ta del je bil za nas eno izmed večjih presenečenj, saj smo predvidevali, da bodo udeleženci, ki imajo vsi univerzitetno izobrazbo, obvladali raziskovalno metodologijo do ravni, potrebne za izpeljavo dokaj poenostavljene samoevalvacije. Izkazalo se je, da sploh ni tako. Udeleženci so nekoliko obvladali kvantitativne metode raziskovanja, imeli pa so precej težav

V Sloveniji je še vedno premalo praktičnih izkušenj o kakovosti izobraževanja.

Kakovost je proces, v katerem mora sodelovati večina zaposlenih.

Temeljni cilji usposabljanja za kakovost se členijo na podrobnejše cilje ob posameznih temah, združenih v tri module, in sicer:

1. Skrb za kakovost kot dejavnik razvoja v izobraževalni organizaciji za odrasle (sklopi: Samoevalvacija in kakovost, Osebe v izobraževalni organizaciji in kakovost, Dejavniki kakovosti izobraževanja odraslih);
2. Načrtovanje in izpeljava presojanja kakovosti (Načrtovanje presojanja kakovosti – metodologija, Oblikovanje samoevalvacijskih instrumentov, Organiziranje in interpretacija pridobljenih podatkov ter priprava samoevalvacijskega poročila, Razprava o rezultatih samoevalvacije);
3. Načrtovanje in vpeljava izboljšav v izobraževalno organizacijo (Načrtovanje izboljšav kakovosti, vpeljava izboljšav, Spremljanje in vrednotenje).

pri oblikovanju samoevalvacijskega (raziskovalnega) načrta, opredeljevanju samoevalvacijskih vprašanj in oblikovanju samoevalvacijskega instrumentarija. Pokazalo se je, da udeleženci zelo slabo poznajo kvalitativne metode, teoretično in praktično. Tako smo morali ta del programa usposabljanja kar precej razširiti.

Izobraževalna organizacija res lahko presoja le standarde, ki jih je opredelilo ministrstvo, res pa je tudi, da si lahko v samoevalvaciji zastavlja še druge, »svoje« standarde. V praksi se je ta razdvojenost kazala tako, da so nekatere izobraževalne organizacije sporočale: »Mi ne moremo nič, vse določi (in odloči) ministrstvo.« »Povejte, kaj se od nas pričakuje! (Katere standarde moramo dosegati?)«, druge pa so imele določene razvojne cilje in tudi strategije za njihovo doseganje. S programom usposabljanja seveda ne moremo posegati v te razprave, ki so »vroče« ne samo pri nas, temveč tudi drugje, vsekakor pa so nam potrebe narokovale, naj vsaj spodbujamo k razmišljanju o teh vprašanjih.

Cilj, ki smo ga dodatno oblikovali in mu v

Vse več vodilnih delavcev v izobraževalnih organizacijah se pridružuje gibanju za kakovost.

AS 2 / 2007

programu usposabljanja namenili veliko več pozornosti, kot smo sprva nameravali, je, da se udeleženci zavedo pomena socialnega kapitala v izobraževalni organizaciji ter razvijajo spretnosti sodelovanja in ustvarjanja pripadnosti, ko gre za razvoj kulture kakovosti in zavzetega sodelovanja vsega osebja pri samoevalvaciji v izobraževalni organizaciji. Eno izmed temeljnih sporočil, na katero smo morali opozoriti, je bilo namreč sporočilo, da ravni kakovosti v izobraževalni organizaciji ne more zvišati posameznik, četudi je še tako izobražen in prizadeven. Kakovost je gibanje in proces, ki ga je mogoče izpeljevati le, če v njem sodeluje večina zaposlenih ne glede na delovni položaj, če vložijo vanj vse svoje znanje, željo po učenju, voljo in prizadevnost. Povezovanje in sodelovanje takih ljudi v delovnem kolektivu pa ne poteka naključno; za to sta potrebna znanje in načrtno delovanje. Drugo, prav tako pomembno sporočilo pa je, da brez vodstva izobraževalne organizacije, ki podpre gibanje za kakovost in v tem gibanju tudi zavzeto sodeluje, ni mogoče doseči vidnejšega napredka pri razvoju kakovosti.

UČNOCILJNI IN PROCESNI PRIJEM PRI USPOSABLJANJU ZA DEJAVNOSTI PRESOJANJA IN RAZVIJANJA KAKOVOSTI PO MODELU POKI

Opisani pregled ciljev usposabljanja – z njihovim uresničevanjem naj bi podprli uspešno vpeljavo modela *POKI* v izobraževalne organizacije – pokaže, da so nekateri cilji precej operativno naravnani in zahtevajo, da si udeleženci pridobivajo predvsem spretnosti za izpeljavo procesa presojanja in razvijanja kakovosti v lastni organizaciji. Da bi dosegli te cilje, je bilo treba usposabljanje oblikovati tako, da bi bilo za udeležence čim bolj praktično in uporabno. Prav odtod tudi

Avtorji delijo procesno znanje, ki naredi vsebinsko znanje vseživljenjsko, na:

- procese kompleksnega mišljenja: primerjanje, razvrščanje, sklepanje z indukcijo in dedukcijo, utemeljevanje, abstrahiranje, analiziranje perspektiv, odločanje, preiskovanje, reševanje problemov, eksperimentalno raziskovanje, analiza napak, invencija ...;
- delo z viri: zbiranje, izbiranje, analiza, interpretiranje, sinteza, presoja uporabnosti in vrednosti podatkov;
- predstavljanje zamisli na različne načine: jasnost izražanja, učinkovitost komuniciranja z različnim občinstvom in na različne načine, ustvarjanje kakovostnih izdelkov ...;
- sodelovanje: prizadevanje za skupne cilje, uporaba medosebnih veščin, prevzemanje različnih vlog v skupini (Marzano idr., 1998, Rutar Ilc, 2005).

odločitev za usposabljanje v delavnicah, v katerih si udeleženci pridobivajo novo znanje in ga takoj tudi uporabijo pri reševanju konkretnih primerov iz svoje prakse.

Druga vrsta ciljev, ki smo jih opredelili, pa je izrazito procesno usmerjena in takšna, ki velikokrat spodbudi vzporejanje s temeljnimi vrednotnimi sistemi in posameznikovim mišljenjem. Kot takšni so ti cilji tudi težje dosegljivi, zahtevajo namreč »kvalitativno spremembo« v mišljenju, ozaveščanje, ki v nadaljevanju vpliva na spremembo ravnanja (Harvey in Green, 1993). Že na začetku smo se zavedali, da bo te cilje najteže uresničiti. Tudi praksa je pokazala, da je tako, verjetno pa se danes tega še najbolj zavedajo vsi tisti člani skupin za kakovost, ki se trudijo k delu za kakovost pritegniti čim več kolegov, včasih pa tudi nadrejene, vodilne v svojih izobraževalnih organizacijah. Vendar nam je uspelo: postopno je vse več takih vodij in članov skupin za kakovost iz različnih izobraževalnih organizacij, ki so se pridružili gibanju za boljšo kakovost. Prav njihova motiviranost, zagnanost in vztrajnost so tisto temeljno »razvojno jedro«, ki je vsa ta leta veliko pripomoglo, da *POKI* ostaja razvojni projekt ter da z vsako novo generacijo, ki uporablja *POKI*, dodajamo temeljnemu konceptu nove uporabne sestavine.

Procesni model načrtovanja kurikuluma nam je pri udejanjanju tovrstnih paradigmatičnih premikov, ko gre za ozaveščanje o

pomenu kakovosti, v precejšnjo pomoč. Pri tem je treba upoštevati, da »procesni pristop vzgojno-izobraževalnih ciljev ne vidi več kot vnaprej fiksno opredeljenih, od zunaj postavljenih »idealnih jazov«, temveč kot notranja, v izobraževalni proces vgrajena načela (Kroftlič, 2002). V ozadju procesnega pristopa je predvsem premislek, kakšne korake in dejavnosti v procesu izbrati, da bomo dosegli višje kognitivne cilje, ki se kažejo v razumevanju, uporabi, povezovanju, kritični presoji idr. Gre torej za cilje, ki jih je v našem primeru nujno potrebno doseči, sicer ni mogoče izpeljati kakovostne samoevalvacije. Le-ta namreč zajema prav vse ravni znane Bloomove taksonomije ciljev, ki se raztezajo od poznavanja in obnove dejstev na eni strani prek razumevanja, analize ter nove sinteze in ovrednotenja (Bloom, 1956).

Tem so dodani še cilji, v katerih so vsebovane nekatere druge taksonomije, ki neposredno sistemizirajo same miselne procese ali postopke in dejavnosti, nastajajoče v spoznavnem procesu. Ena takšnih je taksonomija Marzana in sodelavcev. Ti razlikujejo vsebinsko in procesno znanje. Vsebinsko znanje je tesno prepleteno s procesnim, ki pomeni, kako si udeleženci vsebinsko znanje pridobivajo in kako ga izkazujejo. Pri spodbujanju procesov se spodbuja in razvija tudi pomen miselne navade: kritično mišljenje, avtorefleksija in

V projektu POKI se vseskozi poudarja aktivnost.

samoregulacija ter ustvarjalnost.

Vsakdo, ki pozna procese samoevalvacije, bo v prej opisanem procesnem znanju prepoznal večino tistih procesov, brez katerih skoraj ni mogoče izpeljati kakovostne samoevalvacije. Ker pa gre hkrati za kompleksne miselne procese, postane hitro jasno, zakaj je samoevalvacija kompleksna dejavnost; temu primerna morata biti tudi znanje in usposobljenost tistih, ki te procese opravljajo.

Delo s skupinami za kakovost v projektu *POKI* je že v začetnih izpeljavah pokazalo, da morajo člani skupin za kakovost med načrtovanjem in izpeljavo samoevalvacije dodatno dobivati prej našteto kompleksnejše

znanje in spodbudo za navedene miselne strukture. Tako izbrani učinkoviti kot tudi procesni pristop sta namreč povezana prav z večjo dejavnostjo udeležencev. To je pomenilo in še pomeni precej intenzivno in zahtevno usposabljanje, zaradi katerega si je *POKI* po besedah udeležencev, verjetno upravičeno, pridobil sloves projekta, »v katerem je treba ogromno delati in biti zelo aktiven«. S poudarjanjem njihove aktivne vloge mislimo na posebno sistematično skrb za to, da po korakih ali sistematično v vseh fazah obravnave spodbujamo v njih miselno aktivnost ali miselne procese. Pri aktivnosti torej ne merimo na aktivnost zaradi nje same, ampak na

Pri načrtovanju programa usposabljanja *POKI* so bili zelo ustrezni naslednji konkretni prijemni procesnega načrtovanja:

- individualizacija: Najbolj se kaže v tem, da se člani skupin za kakovost v delavnicah in pri samostojnem delu ukvarjajo s svojim primerom, saj je njihova naloga, da model *POKI* prilagodijo potrebam svoje organizacije in v njej tudi izpeljejo samoevalvacijo. Tako lahko včasih precej abstraktne koncepte kakovosti osmislimo, ko jih včlenimo v znani kontekst domačega okolja in spremenimo v sredstva, ki nam pomagajo reševati probleme iz svoje prakse. Tovrstni proces individualizacije pripomore tudi k ohranjanju motiviranosti za delo, saj v izobraževanju odraslih še posebno velja, da odrasli precej hitro opustijo dejavnosti, za katere ugotovijo, da v praksi niso uporabne;
- načrtovana izbirnost učnih vsebin: Izobraževalne organizacije si same izbirajo področja in kazalnike kakovosti za opravljanje samoevalvacije; temu izboru pozneje prilagodijo vse druge korake pri načrtovanju in izpeljavi samoevalvacije;
- velika pozornost, ki je namenjena razvijanju kompleksnih kognitivnih slogov: Da bi lahko samoevalvacijo izpeljali celostno, je treba v programu usposabljanja iskati načine in izbirati metode dela, ki bodo udeležencem pomagali dosežati višje kognitivne ravni mišljenja. Čeprav bi morebiti domnevali, da pri tem ne bo težav, pa se ob doseganju višjih kognitivnih ravni mišljenja pokaže precejšnja heterogenost tudi pri odraslih.
- nujnost sprotne vrednotenja (evalvacije) kakovosti učnega procesa: Ena izmed temeljnih uporabnih značilnosti procesnega prijema je, da dobijo udeleženci že med procesom čim več povratnih informacij o tem, kako napredujejo, kako oblikujejo vsebinske vidike znanja ter uporabljajo novo znanje in informacije za reševanje izbranih problemov. V ta namen je treba sistematično spremljati različne vidike udeleženčevega spoznavanja ali uporabe spoznavnih postopkov ter o tem podati povratno informacijo, ki pa ni ocena. Udeleženec lahko tako sproti izpopolnjuje svoje dosežke. Kot smo že opisali, tudi iz tega razloga pripisujemo sprotnemu dajanju povratnih informacij zelo velik pomen. Prav zato namenjamo v programu usposabljanja ves čas posebno pozornost podajanju ustnih in pisnih povratnih informacij o opravljenih posameznih fazah izpeljave samoevalvacije.

aktivnost, ki je v funkciji spoznavnega procesa (Rutar Ilc, 2005).

Učnocijni in procesni prijem pri usposabljanju, ki spodbuja razvoj kompleksnejših miselnih struktur, nam tako omogoča, da si pridobimo novo znanje prav z uporabo znanja. Procesnost se nanaša tako na pridobivanje znanja kot na uporabo in izkazovanje znanja v procesu. Novo znanje, ki ga udeleženci pridobijo v skupnih izobraževalnih in svetovalnih delavnicah, najprej povežejo s svojim že pridobljenim znanjem, izluščijo tisto znanje, ki ima zanje neko uporabno vrednost, in ga takoj uporabijo pri lastnem primeru; to spet omogoča sprotno vrednotenje uporabnosti tako pridobljenega znanja in tudi refleksijo o lastni usposobljenosti. Tako se trudimo, da bi predvsem ob reševanju lastnih problemov udeleženci pridobili tudi zahtevnejše znanje in miselne sloge, ki jih nujno potrebujejo za kakovostno izpeljavo procesov presojanja in razvijanja kakovosti.

NOSILCI TEM V PROGRAMU USPOSABLJANJA

Eden izmed večjih izzivov pri izpeljavi programa usposabljanja je bila pridobitev ustreznih nosilcev tem. Problem nastane predvsem zato, ker želimo, da se nosilec prilagodi modelu *POKI* in pomaga sodelujočim organizacijam pri njihovih primerih. Čeprav je za teme, za katere smo iskali zunanje sodelavce, v Sloveniji kar nekaj strokovnjakov, se je izkazalo, da so po večini pripravljene neko temo predstaviti le na splošni ravni, neprilagojeno projektu. Prej opisane zahteve se jim zdijo pretirane ali pa izpeljave ne znajo uskladiti s fazo poteka samevalvacije, v kateri je skupina sodelujočih organizacij. Ker smo pri svojih pričakovanjih vztrajali, smo imeli kar nekaj težav; res pa je tudi, da smo si tako pri nekaterih temah pridobili odlične sodelavce in ti so s svojim

So dragoški delavci primerno usposobljeni za delo na področju kakovosti izobraževanja?

Preglednica 1: Zadovoljstvo udeležencev skupin *POKI* 3, *POKI* 4 in *POKI* 5 z vsebino usposabljanja

Ocena		Skupina	<i>POKI</i> 3	Skupina	<i>POKI</i> 4	Skupina	<i>POKI</i> 5
		F	%	F	%	F	%
1	Zelo nezadovoljen	2	1,4	8	3,7	2	1,6
2	Nezadovoljen	0	0,0	1	0,5	0	0,0
3	Niti zadovoljen niti nezadovoljen	1	0,7	2	0,9	3	2,4
4	Zadovoljen	95	65,5	88	40,4	52	40,9
5	Zelo zadovoljen	47	32,4	119	54,6	70	55,1
N		145	100,0	218	100,0	127	100,0
Povprečna ocena		4,3	/	4,4	/	4,5	/

Vir: Zorič, Klemenčič, Možina, 2006: Poročilo o evalvaciji programa usposabljanja za uporabo modela za presojanje in razvijanje kakovosti Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – *POKI*

prispevkom še oplemenitili prvotno načrtani program usposabljanja.

Vsekakor je opisani primer tudi eno izmed vprašanj, s katerimi se srečujemo v andragogiki nasploh. Kot osrednje izhodišče izobraževanja odraslih (v zadnjem času se tako vedno pogosteje govori tudi pri izobraževanju otrok in mladine) poudarjamo, da je treba posameznika ob vstopu v izobraževanje spoznati, preveriti njegovo že pridobljeno znanje, njegova pričakovanja in potrebe. Temu pa naj bi potem prilagodili izpeljavo kurikulumu. Pa se andragoški delavci primer- no usposabljujejo za tako delo? So programi, namenjeni pripravi različnih strokovnjakov za sodelovanje pri učnem procesu, zasnovani tako, da omogočajo pridobivanje tovrstnih vrednot, znanja in spretnosti? Smo tisti, ki delamo v izobraževanju, dovolj zahtevni, ko iščemo strokovnjake za izpeljavo programov, ali se zadovoljimo s tem, da pač imamo nekoga, ki se ukvarja s predpisano temo? To so vprašanja, ki presegaajo ta članek, vsekakor pa zadevajo kakovost izobraževanja (odraslih). Tudi o tem je treba razmišljati, kadar je govor o procesih samoevalvacije.

SKLEP

Evalvacija programa usposabljanja nas navaja, da za zdaj, dokler znanje o kakovosti izobraževanja, o samoevalvacijah v omrežjih izobraževalcev (odraslih) ne bo bolj razširjeno, potrebujemo tovrstno usposabljanje. To nam potrjujejo tudi mnenja udeležencev programa.¹ Kako so udeleženci na splošno zadovoljni z vsebinami usposabljanja? Kot kaže preglednica, je bila večina udeležencev z vsebinami usposabljanja zadovoljnih in je le majhen odstotek tistih, ki na splošno z njimi niso bili niti zadovoljni niti nezadovoljni.

Da bi pridobili podrobnejšo sliko o zadovoljstvu udeležencev z vsebinami uspos-

abljanja, smo sproti spremljali tudi zadovoljstvo udeležencev s temami usposabljanja, in sicer glede na aktualnost, uporabnost teme za delo udeležencev, ustreznost podajanja teme in ustreznost gradiva.

Hkrati smo pozorni tudi na to, da le na podlagi ocen o zadovoljstvu ne sklepamo prehitro. Zgodi se namreč tudi, da udeleženci katero od sestavin usposabljanja nekoliko slabše ocenijo, mi pa presodimo, ali je treba pri določenih vsebinah, načinih in metodah dela vztrajati zaradi ciljev usposabljanja. Udeleženci se včasih nanje odzovejo nekoliko slabše, ker so jim novi, nepoznani, zato preveč posežejo v njihove ustaljene miselne strukture in načine delovanja, od njih zahtevajo veliko dejavnosti ipd. V takšnih primerih se je že velikokrat pokazalo, da je za nekatere spremembe v mišljenju in delovanju potrebnega več časa, tega pa v *POKI*-ju imamo, saj so člani skupin za kakovost z nami dve leti. Zato pri nekaterih temah vztrajamo; pozneje, ko jih udeleženci drugače sprejmejo in ozavestijo, jih na novo umestijo v svoje miselne kontekste. Tedaj povedo, da na začetku sicer niso razumeli, »zakaj naj bi to potrebovali«, zdaj pa vedo, da je to bilo koristno. Ocene o zadovoljstvu, ki jih sporočajo udeleženci, je zato vedno smiselno kombinirati tudi s presojo strokovnjakov, še posebno glede na širše cilje, ki jih opredeljuje program usposabljanja *POKI*.

Še pomembnejše je seveda vprašanje dolgoročnih učinkov programa. To je osrednje vprašanje, s katerim se pogosto ukvarjamo tisti, ki smo sodelovali pri njegovem nastajanju. Ni dvoma, da program udeležence in izobraževalne organizacije usposobi za izpeljavo samoevalvacije v času, ko poteka usposabljanje, vprašanje pa je, kaj se zgodi, ko je usposabljanje končano. Po dozdajšnjih informacijah manjšina vključenih organizacij nadaljuje samoevalvacijo po tem modelu ali po neki prirejani obliki. Ni mogoče reči, da je zato program usposabljanja slab, saj na odločitev, ali bodo v neki izobraževalni orga-

nizaciji samoevalvacijo izpeljevali, vplivajo številni dejavniki, verjetno še najmanj to, ali so za izpeljavo teh usposobljeni ali ne. Vsekakor pa bi si sestavljalci programa želeli, da bi ta imel več »vzgojnih« ali motivacijskih učinkov, to je, da bi se izobraževalne organizacije zanj navdušile ter se organizirano, sistematično ukvarjale z vprašanji kakovosti tudi po končanem usposabljanju. Prav zaradi pomembnosti spremljanja tako dolgoročnejših učinkov samega programa usposabljanja kot tudi celotnega projekta *POKI* bomo v zadnjem članku, ki bo objavljen v naslednji številki Andragoških spoznanj, predstavili še nekoliko bolj poglobljeno evalvacijo nekaterih temeljnih procesnih dimenzij in doslej zaznanih učinkov projekta *POKI*.

LITERATURA

- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives. Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Comp. Inc.
- Faurschou, K. (2003). A European Common Quality Assurance Framework. CEDEFOP, Technical working group on quality.
- Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 1.
- Klemenčič, S., Možina, T. (2003). Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. Koncept, uvajanje in nekaj rezultatov. Gradivo za obravnavo na strokovnem svetu za izobraževanje odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marzano, R. J., idr. (1998). Dimensions of Learning, ASCD. Aleksandrija.
- Možina, T. (2002). Evalvacija in razvoj izobraževalnih programov za odrasle. Magistrsko delo. Ljubljana: Oddelek za pedagogiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Program usposabljanja za uporabo modela za presojanje in razvijanje kakovosti Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Rutar Ilc, Z., Žagar, D. (2002). Pojmovanja znanja. Vzgoja in izobraževanje, 2, str. 13–17.
- Rutar Ilc, Z., Rupnik Vec, T. (ur.). (2005). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Modeli poučevanja in učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zorič, M., Klemenčič, S., Možina, T. (2006). Poročilo

o evalvaciji programa usposabljanja za uporabo modela za presojanje in razvijanje kakovosti *Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje – POKI*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

¹ *Zadovoljstvo udeležencev s programom usposabljanja v projektu POKI smo v petih letih spremljali na dva načina. Vpeljano imamo sprotne spremljanje zadovoljstva – v te namene udeleženci po vsaki delavnici izpolnjujejo anketo o zadovoljstvu. Izpeljali pa smo tudi dve bolj celostni končni evalvaciji, v katerih smo udeležence potem, ko so končali sodelovanje v projektu POKI, spraševali, kako so zadovoljni s programom usposabljanja. V tem članku omenjamo nekatere izide sprotne spremljanja zadovoljstva udeležencev v skupinah POKI 3, POKI 4 in POKI 5, od katerih sta zadnji dve še vedno dejavni v projektu POKI. V zadnjem izmed vrste člankov, ki ga bomo objavili v naslednji številki Andragoških spoznanj, bomo še podrobneje prikazali nekatere ugotovitve iz omenjenih končnih evalvacij, izpeljanih za generaciji izobraževalnih organizacij POKI 1 in POKI 2, ki sta doslej že končali s projektom.*

Jana Nusdorfer

IZOBRAŽEVANJE ZA PREPREČEVANJE POKLICNE IZGORELOSTI

Kaj vpliva na nastanek poklicne izgorelosti

POVZETEK

V prispevku želimo pokazati, da na nastanek poklicne izgorelosti vplivajo tako družbene in kulturne spremembe kot tudi čustva (čustvena inteligentnost) posameznika. Predstavimo možne načine preprečevanja nastajanja poklicne izgorelosti na individualni in organizacijski ravni, ki so lahko del izobraževalnih dejavnosti. Odrasli bi se morali naučiti prepoznavati svoje doživljanje in vedenje v stresnih okoliščinah ter razviti strategije, ki bi preprečevale nastanek izgorelosti. Ugotovitve bodo lahko služile pri oblikovanju in načrtovanju izobraževalnih programov.

Ključne besede: poklicna izgorelost, postmoderna, delo, čustvena inteligenca, supervizija, izobraževanje

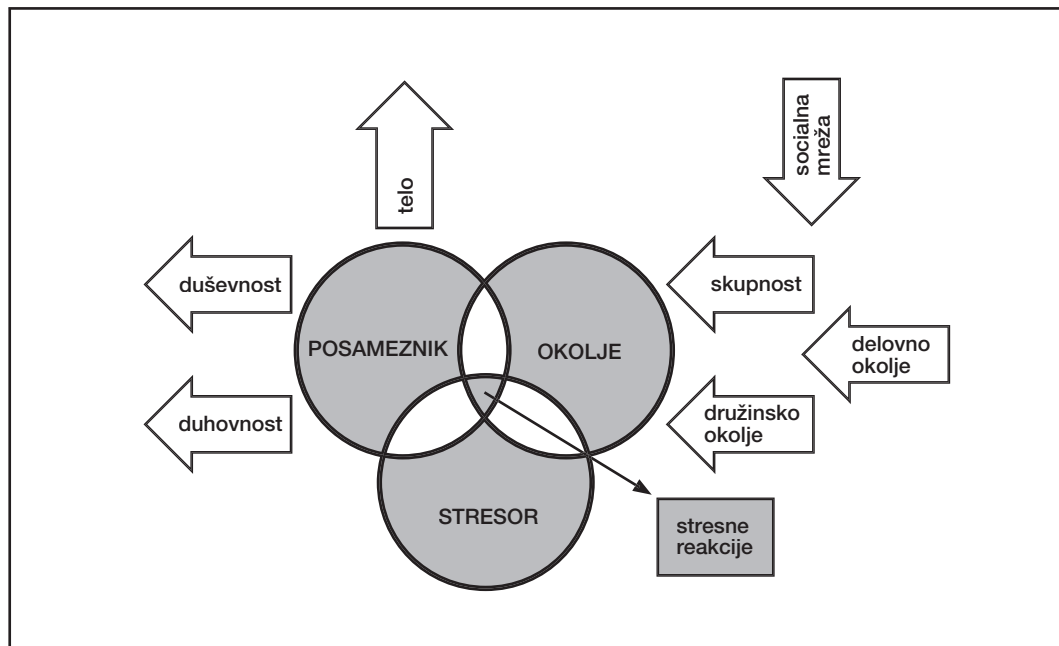
Da lahko uspešno preprečujemo nastanek izgorelosti, moramo v prvi vrsti najprej obvladovati stres, ki ga ne smemo razumeti le v smislu fizioloških odzivov telesa na določene zahteve. Stres je posledica posameznikovega zaznavanja situacije, kar se kaže v telesnih in čustvenih reakcijah, ki so lahko pozitivne ali negativne, odvisno od posameznikove interpretacije (Gold in Roth, 1993). Ne moremo trditi, da le dogodki sami po sebi povzročijo stresne reakcije. Človekovo zaznavanje in vrednotenje teh dogodkov ter njegove osebnostne lastnosti generirajo reakcije in jih razvrstijo kot bolj ali manj prijetne oziroma neprijetne.

OPREDELITEV IZGORELOSTI

Premagovanje stresa ni nujno le za to, da se izognemo zabletem zaradi sindroma izgore-

losti, ampak tudi izboljšuje kvaliteto vsakdanjega življenja in dela. Skozi vzgojo in od pomembnih drugih smo se naučili določenih vzorcev mišljenja in obnašanja, kamor spada tudi spoprijemanje s stresom. Novih načinov obvladovanja stresa se ljudje lahko naučijo tudi v odraslosti. Za te namene lahko sledijo reflektivnemu učenju, samostojnemu učenju, uporabljajo lahko različne metode.

Spoprijemanje s stresom je odvisno od posameznikovih osebnostnih lastnosti, kot so samo(ne)zaupanje, osebnostna moč oziroma šibkost itd. Ti mehanizmi navadno delujejo nezavedno, zato se z izobraževanjem trudimo, da jih ozavestimo. To pa zahteva znanje in razvite zmožnosti (kompetence) za premagovanje stresa. Biti sposoben prevzeti nadzor nad seboj zmanjša stres. Občutek nadzora prihaja iz nas samih. Ključna je zavest, da lahko izbiramo in nismo žrtve.

Slika 1: Prepletenost treh plasti, ki povzročajo stresne reakcije (Nusdorfer, 2006).

S pomočjo naslednje sheme (slika 1) predstavimo medsebojno prepletenost treh plasti: okolja, osebnostnih lastnosti posameznika in stresorja. Pri osebnostnih lastnostih so še posebej pomembne ranljivost, krhkost oziroma nizka stopnja čustvene inteligence.

Glede na to prepletenost se lahko posamezen krog približuje ali oddaljuje od drugega. Čeprav se simptomi niso razvili, posameznika označimo za rizičnega, če nastane presek med skupinami dejavnikov. Ko pa tretji krog prekriva ostala dva, začne posameznik kazati stresne reakcije.

Naslanjajoč se na Gold in Roth (1993) skušamo predstaviti razliko med izgorelostjo in stresom. Slednji je definiran kot »stanje neravnovesja med intelektualnim, emocionalnim in telesnim stanjem posameznika; povzroči ga posameznikovo zaznavanje situacije in se kaže v telesnih in emocionalnih reakcijah. Lahko je pozitiven ali negativen, kar je odvisno od posameznikove interpretacije« (Gold in Roth, 1993, str. 44).

Izgorelost pa je sindrom, ki »izvira iz posameznikove percepcije nezadovoljenih želja in neizpoljenih pričakovanj. Zanj je značilno stopnjevanje razočaranja v povezavi s psihološkimi in fizičnimi simptomi, ki zmanjšujejo posameznikovo samovrednotenje. Razvija se postopoma in dolgoročno« (prav tam).

V tej primerjavi ni jasne ločnice med stresom in izgorelostjo, razen da pri stresu govorijo o stanju neravnovesja, pri izgorelosti pa o naraščajočem nezadovoljstvu. To kaže po eni strani na nejasnost pri opredeljevanju in po drugi strani na nemoč razmejiti prepletenosti obeh pojavov.

Mnogi raziskovalci (Cherniss, 1980; Černigoj Sadar, 2002; Findeisen, 2005; Gold in Roth, 1993; Mikuš-Kos, 1990) navajajo, da se opredeljevanje izgorelosti največkrat povezuje z interpretacijo, s posameznikovo percepcijo.

Za preprečevanje izgorelosti se moramo naučiti obvladovati stres.

Nizka stopnja čustvene inteligentnosti vodi v neobvladovanje stresa.

In to je lahko nevarno. Če je posameznik sam odgovoren za svojo izgorelost (je čustveno labilen, ne zna sam organizirati svojega časa, zahteve, ki si jih je postavil, so previsoke), se to lahko stopnjuje do te mere, da mu tudi zdravstveni sistem ne bo (brezplačno) pomagal.

Izgorelost izvira iz posameznikove percepcije neizpolnjenih pričakovanj.

Uradna medicina v Sloveniji poklicne izgorelosti še ni prepoznala kot bolezen, kljub temu, da na razširjanje sindroma opozarja tudi Svetovna zdravstvena organizacija. V skladu s tem nekatere evropske zdravstvene zavarovalnice to diagnozo že priznavajo kot

razlog za invalidsko upokožitev.

Kaj pomeni biti zdrav in kaj biti bolan, je težko je razložiti. Zdravje je nedefinirana kategorija, neoznačeno polje, za razliko od bolezni, ki so označene, strukturirane (Ule, 2003). Izgorelost je tako kompleksen pojav, da lahko z njegovim označevanjem stopimo v polje patološkega. Kar pomeni, da tako rekoč nihče ni »varen« pred izgorelostjo, ne

V Sloveniji izgorelost še ni prepoznana kot bolezen.

glede na vrsto poklica in zaposlenost. Po nekaterih podatkih najdemo celo višjo povprečno stopnjo izgorelosti med nezaposlenimi kot med zaposlenimi. Torej o izgorelosti ne govorimo le v povezavi z delom in zaposlenostjo,

temveč tudi v povezavi z odsotnostjo dela, z neobvladljivimi odnosi.

SOCIO-KULTURNI DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA POJAVLJANJE IZGORELOSTI

Čebašek Travnikova (2003) izgorelost vidi tudi kot pojav, ki izhaja iz socialnih procesov, ki jih oblikujejo in vzdržujejo prepričanja ljudi, ki sodelujejo v teh socialnih procesih. Eden od agensov, ki je pomembno prispeval k nastanku sindroma izgorelosti, je tudi spremenjen odnos do dela ter socio-kulturne spremembe nasploh. Zato bomo v nadaljevanju predstavili vplive postmoderne kulture in družbe na pojavljanje izgorelosti. Pri poimenovanju in opredeljevanju se naslanjamo predvsem na Baumana (2002) in Becka (2001), ki družbo poimenujeta z različnimi termini: tekoča, fluidna, refleksivna oziroma postmoderna, rizična družba, družba tveganja.

Pojem postmoderne se je uveljavil šele s knjigo francoskega filozofa Lyotarda (2002), kjer napoveduje konec »velikih zgodb«, kot je na primer osrečevanje ljudi prek kapitalizma in bogastva. Vse te velike zgodbe izgubljajo ugled, verodostojnost in nimajo več prvotne obveznosti in legitimacijske moči. V prenehanju »velikih zgodb« ne vidi škode, ampak pridobitev novih možnosti za ravnanje in uveljavljanje raznolikosti in sprejemanje pluralizma.

Vse teorije in pojmi, ki so nastali v obdobju moderne, so tako v postmoderini pred novo preizkušnjo, saj je slednja na vsa področja

O neobvladljivih odnosih in čustvih pišeta tudi Cherniss (1980) in Ščuka (1999). Prvi se pri definiranju izgorelosti osredotoči na emocionalne značilnosti. Ščuka pa dodaja tudi idealizem, motivacijo in duhovno moč, ko navaja, da bistvo problema ni iztrošenost zaradi starosti ali izčrpanost zaradi utrujenosti, pač pa izpraznjenost zaradi izgube duhovne moči, ki je doslej posamezniku predstavljala smisel njegovega poklicnega poslanstva in mu dajala potreben delovni zagon (elan). Pojavi se pri ljudeh, ki vstopajo v poklic s pričakovanji, da bodo v njem našli življenjski smisel (duhovnost). Če torej upoštevamo, da je poklicna izgorelost sindrom čustvene in duhovne izčrpanosti, potem se nam nakazuje pot za izbor vsebin in metod izobraževanja, ki bodo spodbujala duhovno rast posameznika in njegovo čustveno harmonijo.

vnese negotovost, razčlenila je družbeno stvarnost, poleg tega tudi na človeka in družbo gleda drugače. Je simbol novega, neznanega, nekonvencionalnega. Moderna doba je obljubljala, da bo uredila človekovo življenje. Bauman (2006) jo poimenuje »vrtinarska družba«, kajti obljublja, da se bo vse uredilo. Psihoanaliza obljubi, da bo v človeku izolirala žival in jo ukrotila. Racionalizacija bo olajšala življenje. Marksizem prerokuje, da bo ljudem bolje, ko bo družba urejena. Toda ob prehodu moderne v postmoderno ugotavljamo, da je človeška družba krhka, negotova, pred mnogimi izzivi. In le, če bomo kulturne fenomene dojemali kot fluidne, tekoče procese kulturnih preobrazb, nam bo to omogočilo sprejemanje sprememb.

Beck (2001) današnjo družbo imenuje tudi družba tveganja, pri čemer se tveganje definira v odnosu do posameznika, družbe in znanosti. Tveganje je nekaj, kar je prodrlo že v vse pore naše biti. Hkrati pa predstavlja nekaj, kar človeku omogoča razvoj. Zakaj so torej današnja negotovost in tveganja bolj zaskrbljujoči od prejšnjih? Beck (2001) vidi grožnjo v tem, da se v ravnanju s tveganji družba sooča sama s seboj ter da ključne institucije izgubljajo temelje in zgodovinsko legitimnost.

Ker ključne institucije izgubljajo svojo verodostojnost, dobivajo čisto nov pomen in lahko bi celo rekli legitimno vrednost. Bauman (2002) jih imenuje nova »svetišča porabe« (blagovnice, supermarketi, nakupovalna središča); ponujajo lažen občutek pripadnosti, ki nima nič skupnega z zahtevano moralno odgovornostjo. Ta prostor omogoča le fleksibilnost in fluidnost, hkrati pa je oropan vseh simboličnih, identitetnih in zgodovinskih pomenov. Problem postmoderne postanejo tudi zrelativizirane družbene norme, ki so v preteklosti usmerjale delovanje posameznikov v skupini. Danes so te lestvice vrednot bistveno ohlapnejše in fluidnejše. Izgubile so svojo kritičnost. Polje svobode se

širi, zato se posameznik ne zmore ravnati po skupnih moralnih vrednotah, temveč deluje po načelih kratkoročnih osebnih koristi, ki mu jih vsiljuje struktura. Prav na tem mestu, ko struktura vdre na polje zasebnega, na tisti del, ki je bil še do nedavno ločen od javnega, po našem mnenju nastanejo prave okoliščine za nastanek izgorelosti.

Maslach in Leiter (2002) dodata še en vidik, ki pripomore k nastanku izgorelosti, tj. pomanjkanje poštenosti v družbi.

Ta problem omenja tudi Bauman (2002), ko vidi rešitev zagat tekoče moderne v tem, da se moralne in etične vrednote ponovno revitalizirajo, kar pomeni, da mora globalna politika delovati v dobro celotne skupnosti. Na tem mestu je pomembno omeniti tudi vzgojo, ki lahko pripomore k spreminjanju zdajšnjega stanja.

V postmoderni se vse na videz na novo »izumlja«, kar od posameznika terja veliko energije. Spremembe, ki so vstopile na vsa področja človekovega življenja, prinašajo vedno nova nihanja, ki že tako krhkega posameznika postavljajo ob nove paradokse. Vendar je sindrom izgorelosti po vsej verjetnosti v službah, kjer so delavci veliko v neposrednem stiku z ljudmi, in je v družbi nasploh vedno predstavljal problem. Zato se postavlja vprašanje, zakaj je potemtakem šele nedavno pridobil pozornost raziskovalcev?

Ugotavljamo, da izgorelost kot taka ni nov pojav. Pod različnimi imeni so jo opisovali že različni pisci, vendar do začetka 70-ih let prejšnjega stoletja na tem področju ni bilo sistematičnega raziskovanja. Pionir na tem področju je Freudenberg (1974), ki je začel opravljati prve raziskave o izgorelosti in posrečeno uporabil izraz »burnout«, ko je hotel opisati fizično in psihično izčrpanost pri prosto-

Nakupovalna središča, t. i. »svetišča porabe«, ponujajo lažen občutek pripadnosti.

Izgorelost ni nov pojav.

voljcih na svoji kliniki. To obdobje se ujema z novimi strukturnimi premiki, ki so vodili v postmoderno, o čemer smo že pisali.

Mnogi avtorji (Cherniss, 1980; Mikuš Kos, 1990) se strinjajo, da je nekoč v družbi obstajal močan občutek pripadnosti skupnosti, ljudje so vedeli, kaj je prav in kaj narobe, institucije niso bile same sebi namen, niso bile pod vplivom politike ali birokracije. Vendar so vlade vse to prehitro institucionalizirale, kar je povzročilo profesionalizacijo, birokratizacijo in upad zaupanja. Zmanjšali sta se avtonomnost služb in s tem tudi motivacija.

Prav v institucionalizaciji in birokratizaciji služb pomoči, ki so bile sprva prostovoljne, leži srčika problema. Vzajemno dajanje in sprejemanje v odnosu prostovoljec – porabnik daje prvemu možnost samouresničitve, kar po našem mnenju pomeni tudi odsotnost oz. minimalno verjetnost nastanka sindroma izgorelosti. Oba sta bogatejša za vsebinsko bogat odnos in hkrati ne čutita institucionalnih pritiskov.

Sklepamo lahko, da sta sprememba oziroma prehod iz bolj tradicionalne in stabilne družbe, ki jo predstavlja moderna, in vstop v

postmoderno kulturo in družbo, ki je s seboj prinesla fluidnost, razpršenost, lažen občutek pripadnosti, povečano nezaupanje v institucije in njihove predstavnike, povezana tudi z razvojem poklicne izgorelosti.

SUBJEKTIVNI DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA POJAVLJANJE IZGORELOSTI

Izgorelost je zapleten pojav, zato ga opazujemo z več zornih kotov. Ena od vidnejših ravni, na katero opozorimo v nadaljevanju, je emocionalna raven, saj izgorelost povezujemo z znaki anksioznosti, labilnosti, čustveno izčrpanostjo itd. Pojav nas zanima predvsem z zornega kota koncepta čustvene inteligence.

Za naš prispevek so čustva pomembna, saj je pojav poklicne izgorelosti kompleksen in ga zato želimo osvetliti iz več zornih kotov. Čustva so del našega življenja. V povezavi s poklicno izgorelostjo jih bomo razčlenjevali predvsem v okviru dela, saj delo obsega vedno večji del našega časa. Smo v dobi naraščajočih storitev, kar pomeni povečanje stikov z drugi-

Do nedavno so bila čustva z vidika znanosti nezanimiva. Šele v zadnjem času pa se je s pomočjo računalniškega slikanja možganov povečalo število znanstvenih raziskav o čustvih. Sedaj vemo, da čustva ne sodijo le v človekovo individualno sfero, ampak so povezana tudi s kulturo (prim. Šadl, 1999). Čustva so pomembna za odnos s samim sabo in za odnose z drugimi, so psihični in socialni fenomen, ki ima biološko osnovo.

Kljub napredku v tehnologiji in povečanemu številu raziskav na tem področju natančne opredelitve čustev še vedno nimamo. Ličen (2005) pravi, da so težko opredeljiv fenomen, ker niso trajna niti nimamo tiste karakteristike, ki bi bila razlikovalno značilna za čustva, zato raziskovalci menijo, da je za čustva opredeljujoč skupek lastnosti, ki delujejo v medsebojni povezavi. Poleg tega prihaja do zadreg pri opredeljevanju čustev tudi zato, ker želimo z razumom opredeliti nekaj, kar ni le razumsko.

Premalo se zavedamo, da čustva niso samo osebne, temveč tudi družbene izkušnje. Čustva izvirajo iz stikov s svetom in oblikujejo naše odzive nanj. Tako naše izražanje pozitivnih ali negativnih čustev vpliva na svet okoli nas, ki je lahko prijazen oziroma neprijazen, odvisno od naših čustvenih odzivov. Torej je vloga čustev pomembna tudi pri opravljanju dela, pri motivaciji, odnosih. In če razumemo čustva, lahko ugotovimo, kako pride do izgorelosti, ki nastane kot neskladnost med delovnim mestom in delavcem (Maslach in Leiter, 2002).

mi, zato je pomembno, da znamo svoja čustva prepoznati in jih obvladati tudi na delovnem mestu. Čustva niso več del zasebnega življenja. Vendar smo v naši kulturi vzgojeni tako, da ohranjamo čustva v zasebnosti (prim. Šadl, 2003). Problem nastane, ker ljudje čustev v javnosti ne kažemo. Ker ostajajo prava čustva skrita, se problem še pogloblja. V povezavi z delovnim mestom tako ostaja izgorevanje le problem zaposlenih in ne vodstva, saj ga obravnavajo kot problematično vedenje in slabo produktivnost posameznika (Maslach in Leiter, 2002), za kar smo si krivi zgolj sami.

Spoznanja o pomenu in moči čustvene energije na delovnem mestu že vključujeta koncepta upravljanja s človeškimi viri (HRM – human resource management) in učeče se organizacije, kjer čustvena klima postane skrb celotnega podjetja in ne le posameznika. Na delovnem mestu je potrebna oseba, ki vodi in usmerja čustvene in motivacijske tokove skupine. Temu je lahko kos le človek z visoko stopnjo čustvene inteligence. Sintagmo je leta 1995 uvedel Goleman. Pomeni sposobnost razumevanja in obvladovanja čustev tako v odnosu do dela, do nas samih, kot tudi v odnosu do ljudi in pojavov, s katerimi prihajamo v stik. Čustveno inteligentni človek svoja čustva in razpoloženja razume in jih zna obvladati, hkrati pa je sposoben hitrega zaznavanja in razumevanja razpoloženj soljudi in se zna nanje primerno odzivati (Goleman, 1997). Vse te vrline so pomembne tudi v delovnem okolju. Pomanjkanje vedenja in zmožnosti o področju čustev po našem mnenju pomaga pri nastanku izgorelosti. Človek ne prepozna sporočil čustev. Včasih jih zanika, včasih jih neustrezno interpretira.

Če predpostavljamo, kot pravi Goleman (2001), da med socialne sposobnosti, ki pripomorejo k dobri delovni klimi in na katere vpliva čustvena inteligenca, štejemo med drugim ustvarjanje vezi, sodelovanje in timske sposobnosti, lahko ugotovimo, da prav tega v današnji družbi individualizma primanjkuje.

Sklenemo lahko, da je za preventivo poklicne izgorelosti pomembno spoznavati svoja čustva, jim prisluhniti in ne le obvladovati po vnaprej določenih pravilih. Človek v fluidni moderni ni razvil nekaterih zmožnosti oziroma kompetenc, ki bi jih nujno potreboval. Med te uvrstimo zmožnost sprejemanja sebe in drugih v svojih omejitvah. Tako posameznik pozablja ne le na pomen čustvene inteligence, ampak tudi na širino, ki bi mu jo prinesli duhovna in socialna inteligenca. Vse to je potrebno upoštevati pri programih za preprečevanje izgorelosti.

POKLIC, DELO, PARTNERSTVO IN IZGORELOST

Ko opredeljujemo poklicno izgorelost, ne moremo mimo značilnosti dela. Avtorji z različnih področij poudarjajo, da se je vloga dela in poklica v življenju posameznika spreminjala. V preteklosti so bili odnosi drugače organizirani, kot so organizirani danes v postindustrijskem svetu dela. Podjetja hitro rastejo, se združujejo, selijo v druge kulture, sledijo tokovom globalizacije informacij in kapitala. Delovne razmere se spreminjajo in podjetja vzpostavljajo drugačno organiziranost. To vpliva na medsebojne odnose v podjetju, saj so vloge in položaji nepredvidljivi. Zato je pomembno, da tudi v izobraževanju za preprečevanje poklicne izgorelosti najprej analiziramo različne sklope izobraževalnih potreb, ki se navezujejo na delo in gospodarstvo.

Delo se spreminja tudi glede na skupino prebivalstva. Visoko strokovni delavci, eksperti, so iskani in ustrezno nagrajani. Sicer pa opazimo trend (tudi pri nas), da si ljudje z dovolj denarja organizirajo svoj »wellness« kot preventivo izgorelosti. Delavci, ki opravljajo rutinska

Izgorelost povzroča tudi nenehna negotovost, prisotna v postmoderni družbi.

Sennett (1998) opozarja na rezultate zanimivih eksperimentov v zvezi z rutinskim delom, ki prinaša različne učinke. Rutina lahko ponižuje, lahko pa tudi ščiti; rutina lahko delo razjeda, vendar lahko tudi ustvarja življenje. Vedno bolj pereč in premalo upoštevan problem je seveda razjedanje posameznika, ki se lahko konča z izgorelostjo. Na tem mestu Sennett (1998) postavi vprašanje, ali je rutina pri delu res tako slaba in je vendarle boljša raznolikost, ki pa prinaša negotovost in tveganje.

dela, pa so zamenljivi in so lahko kadarkoli brezposelni.

Posameznikova zaposlitev je še vedno in kljub vsemu ključ za vzpostavitev njegove identitete, razpršenost in negotovost na trgu dela, pa tudi v samih delovnih medosebnih odnosih, pa prinašata dodaten vir napetosti, ki pripomore k nastanku izgorelosti. Neustavljivo hiter razvoj vedno novih tehnologij pomeni prav tako hitro nastajanje novih poklicev in umiranje starih. Brečkova (1998) opozarja na to, kako so se ljudje vedno znova prisiljeni spreminjati. To pomeni, da se bo moral človek neprestano vzgajati v nove poklice, se na novo socializirati, nenehno prilagajati in se naučiti živeti v negotovosti ob nenehnih spremembah.

Tudi družina, nekoč stabilna družbena celica, je danes vir negotovosti.

Ena od vrednot in trden sistem je bila poleg dela tudi družina. Če se naslonimo na nekatere avtorje (glej Bauman, 2002; Beck, 2001), danes delo in družina vse manj predstavljata to, kar sta nekoč – varnost in notranjo stabilnost. Ti dve temeljni družbeni izkušnji se

v postmoderini spremenita. Bauman (2002) govori o zvezi v moderni v smislu »dokler naju smrt ne loči«, ki pa se v postmoderini spremeni v pogodbo »dokler traja zadovoljstvo«. Zveze so torej po tej definiciji prehodne, pragmatične. Kadarkoli eden od partnerjev začuti, da ima boljšo možnost in večjo korist, izstopi iz partnerstva in ga ne poskuša ohraniti za vsako ceno. Torej je družina kot vrednota

v nenehnem iskanju, saj ni stabilna, ni predvidljiva. Je vir negotovosti. V tem smislu oba, tako poklic kot družina izgubljata svojo nekdanjo identifikacijsko in zaščitno funkcijo. Hkrati pa prezaposlenost z delom nadomešča potrebo po stalnem partnerju oziroma družini. Na obeh področjih vlada negotovost.

VZROKI

Vzroki, zaradi katerih izgorevajo posamezniki, so zelo kompleksni. Vedno gre za medsebojno vplivanje več vzrokov. Večina empiričnih raziskav se osredotoči na vplive delovnega mesta, ki delujejo na proces izgorelosti. V nadaljevanju bomo opisali preplet med organizacijskimi in individualnimi vzroki, ki jih povezujemo s poklicno izgorelostjo. Horvat (1999) med organizacijske vzroke izgorelosti vključuje klimo in medosebne odnose, ki lahko delujejo blagodejno na posameznika, če so ugodni. Nasprotno velja za konfliktnost in dvoumost poklicne vloge, če prihaja do razkoraka znotraj delov poklicne vloge oz. do nejasnosti in pomanjkljivosti informacij. Pomembna je tudi možnost odločanja, ki daje posamezniku samozavest in občutek nadzora nad situacijo.

Na vse naštet organizacijske dejavnike se različni ljudje različno odzivajo. Zato pokažemo tudi na individualne vzroke, ki jih povezujemo s poklicno izgorelostjo. Horvat (1999) pravi, da izgorelost pogojujejo dejavniki, ko ima posameznik nerealna ali previsoka pričakovanja ali ko izgubi smisel do dela. Velik poudarek se daje tudi različnim tipom osebnosti. Človek je s svojimi osebnostnimi lastnostmi bolj ali manj odporen na stres in s tem tudi na izgorelost.

Mikuš Kosova (1990) meni, da se k izgorovanju bolj nagibajo posamezniki, ki so občutljivi, topli in zavzeti v odnosu do drugih, toda istočasno v večji meri anksiozni, introvertirani, pretirano entuziastični in težijo k čezmerni identifikaciji z drugimi. Raziskave

so pokazale, da so osebe tipa A-osebnosti (deloholiki) pogosteje zastopani med izgorelimi. Pri izgorelosti je pomembno vprašanje usklajenosti ali neusklajenosti zahtev delovnega mesta s sposobnostmi in drugimi lastnostmi posameznika. Dovzetnost za izogrevanje povečujejo še življenjske spremembe, predvsem neugodne, ter tonus človekovih vsakodnevnih odnosov znotraj družine in prijateljev.

Vsakdo si po svoje oblikuje lastne varovalne mehanizme. Ti se izoblikujejo v procesu inkulturacije, ki poteka razmeroma počasi. Nasproti temu sodobni tokovi zahtevajo hitro prilagajanje, zato ni več dovolj le priložnostno učenje. Posameznik je pogosto nemočen, zato mora biti tudi organizacija tista, ki nudi pomoč. K uspešnemu reševanju problemov je torej potrebno pristopiti na dveh ravneh: osebnostni in organizacijski.

Na osebnostni ravni je potrebno pojav najprej zaznati in definirati, da se potem lahko začnemo bojevati proti njemu. Prav tu pa nastane problem, saj je večina posameznikov premalo ozaveščenih in izobraženih na tem področju, da bi si lahko sami pomagali. Zato jim je lahko v pomoč tudi izobraževalni program, ki ga navaja Goleman (2001), kot na

Preventiva pred poklicno izgorelostjo, ki bo omogočala polnejše življenje na delovnem mestu, ne more biti le zdrav način življenja, ampak nenehno izobraževanje in ozaveščanje ljudi, da se lahko odločajo za drugačne poti, kljub vsem pritiskom, ki jih prinašajo spremenjeni (delovni) odnosi. Spremembe moramo sprejeti in iz njih ustvariti red. Zato je pomembno konstruktivno in celostno učenje. V nadaljevanju predstavimo, kakšni bi lahko bili cilji izobraževanja za preprečevanje poklicne izgorelosti, ne glede na skupino prebivalstva, ne glede na to, ali gre za brezposelne ali zaposlene.

Cilje izobraževanja za preprečevanje poklicne izgorelosti uresničujemo z različnimi strategijami. Cilji izobraževanja, kot jih predlaga Nusdorfer (2006), bi lahko bili:

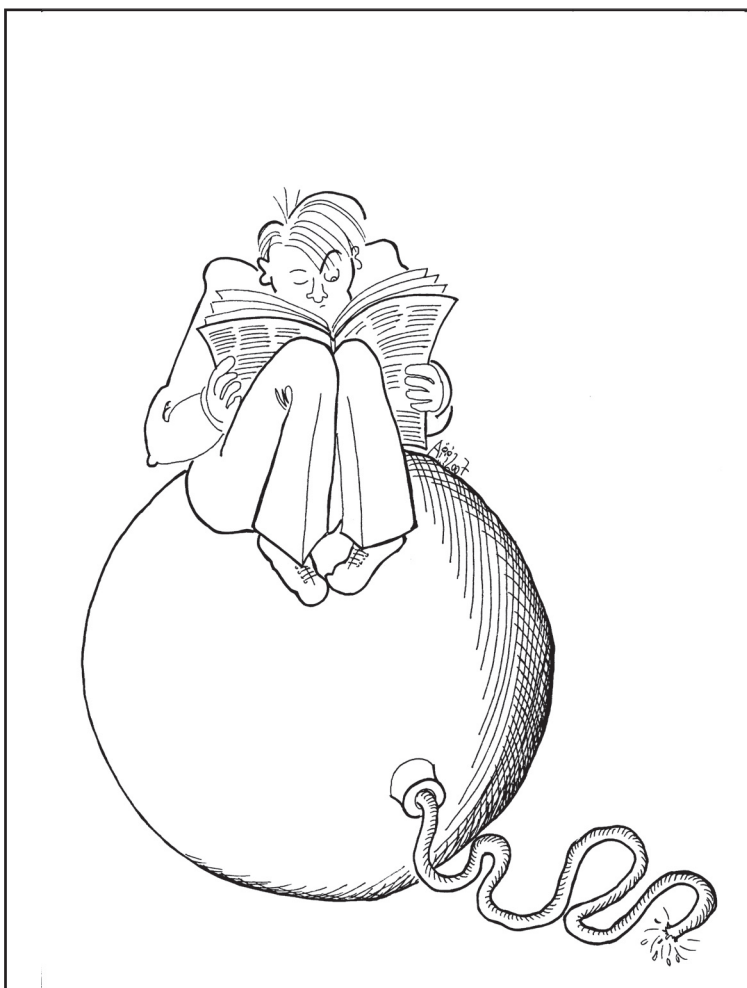
- Opredeliti kratkoročne in dolgoročne posameznikove cilje, ki temeljijo na realnih osnovah.
- Razvijati kompetence za zdravo življenje, aktivno uporabo prostega časa.
- Razvijati socialne in emocionalne kompetence ter zmožnosti, s pomočjo katerih lažje ubesedimo probleme.
- Naučiti se upravljati s časom tako, da posameznik analizira, kako preživlja posamezen dan, teden, mesec.
- Postaviti meje, zavzeti se za svoje pravice, prelagati odgovornosti in dela tudi na druge.
- Razvijati smisel za humor in tudi sebe včasih dojemati na šaljiv način.
- Ostati v stiku s samim seboj in svojimi vrednotami.

primer spreminjanje odnosov med zaposlenimi in prejemniki storitev (strankami), učenci, pacienti, omogočanje odmorov, omejitev časa v stiku s stresnim delom, naraščanje organizacijske prilagodljivosti, izboljševanje delovnih pogojev, izobraževanje in usposabljanje za zaposlene. Slednje da delavcem možnost, da razvijajo s svojim delom neposredno povezane spretnosti in veščine. Odgovornost

organizacije je, da svoje zaposlene seznanijo z delovnimi stresi, jih nauči prepoznavati nevarne znake izgorelosti in kako naj se učinkovito spoprijemajo z njimi, vendar moramo na bodoče delo pripraviti že študente med študijem. Zagotoviti jim moramo bolj uravnotežen in stvaren pogled na odnose med zaposlenimi. Znati morajo prepoznavati nevarne znake izgorelosti v njih samih in ljudeh okrog sebe ter vedeti, kako poskrbeti zase, ko so pod pritiskom.

Udeležba v izobraževanju za preprečevanje poklicne izgorelosti lahko okrepi občutek zadovoljstva z delom in občutek pripadnosti podjetju. Vpliva lahko na splošno zavzetost

Tudi čezmerna identifikacija z delom je lahko vzrok izgorelosti.



za delo, na medosebne odnose in psihološke delovne okoliščine nasploh. Pri oblikovanju programa za preprečevanje poklicne izgorelosti moramo izhajati iz različnih pogledov na

Za pravočasno ukrepanje se moramo naučiti prepoznati znake izgorelosti.

učenje in upoštevati različne oblike izobraževanja. Pri izbiri metod moramo upoštevati položaj, v katerem bo potekalo izobraževanje, možnosti, ki jih imamo na voljo, ter vsebino, ki jo obravnavamo (v našem primeru poklicno izgorelost).

Kot eno izmed metod skupinskega izobraževanja pri preprečevanju poklicne izgorelosti predstavimo supervizijo, ki jo

lahko opredelimo kot »posebno didaktično, izobraževalno in podporno metodo, ki omogoča posamezniku, da preko lastne izkušnje prihaja do novih strokovnih in osebnih spoznanj, da integrira praktične izkušnje s teoretičnim znanjem in s tem izgrajuje svojo identiteto« (Žorga, 1994, str. 160). Šele to nam omogoča rast in razvoj.

Ker sta lastna izkušnja in njeno vrednotenje pomembna, ima v okviru supervizije pomembno vlogo tudi izkušnjsko učenje. Kolb (1984) opredeljuje učenje kot ciklični proces, kjer nam šele transformacija izkušenj prinese novo znanje. Le zaznava izkušnje same je za proces učenja premalo. Zato se v njegovem cikličnem krogu prepletajo štiri dejavnosti, ki se lahko začnejo na katerikoli točki, vendar ne sme biti nobena izpuščena. Žorga (2002) pravi, da se učni proces izkustvenega učenja v superviziji praviloma začne s praktično izkušnjo, ki si jo delavec pridobi pri svojem delu. Na supervizijskem srečanju supervizor vodi delavca (posameznika) dalje v razmišljanje oz. refleksijo tega izkustva in mu hkrati pomaga razvijati sposobnost samostojnega razmišljanja o delu in sebi. Nadalje poskuša vse izkušnje osmisliti, primerja in išče zveze z obstoječim znanjem in s teorijami, svojimi stališči in z vrednotami. To je zelo pomembna faza v procesu učenja, saj mora posameznik nova spoznanja integrirati v svojo kognitivno strukturo in jo reorganizirati na višji ravni. Šele v zadnji fazi, ko praktično eksperimentira oz. deluje na drugačen (nov) način, je sposoben na izkušnjo gledati z novega zornega kota in ugotavljati, kaj se je iz nje naučil oz. kako bi lahko v dani situaciji bolje ukrepal.

Za celoten proces je dobro, da srečanja potekajo vzporedno z delom, saj oseba najprej dela, nato na superviziji razmišlja o tem, kar je delal, in se iz tega uči. Ko se zopet vrne na delo, pa naučeno preizkuša. V procesu morajo biti učne situacije oblikovane tako, da spodbujajo posameznika k prehajanju od ene faze

do druge. Ne smemo pa pričakovati, da bo do sprememb prišlo čez noč, saj imamo navadno opraviti s starimi in dobro utrjenimi vzorci vedenja in doživljanja. Zato proces spreminjanja lastnega ravnanja lahko poteka tako, da prepoznamo svoje vedenje, ko je dogodek že mimo. Ko že nekoliko napredujemo, pride do prepoznavanja že med dogodkom samim in šele v zadnji fazi smo sposobni že vnaprej prepoznati bližajočo se situacijo in reagiramo na nov način. Šele takrat lahko zares govorimo o spremenjenem ravnanju (Žorga, 1994).

Ta didaktična strategija je zlasti učinkovita in že preizkušena na področjih izobraževanja in socialnih dejavnosti, torej področjih, kjer so posamezniki veliko v stiku z drugimi ljudmi. Od udeležencev zahteva čas, pripravljenost in voljo. Težje pa je v pomoč posameznikom, ki že trpijo za izgorelostjo. Pri pripravi izobraževalnih programov za preprečevanje poklicne izgorelosti lahko uporabljamo še nekatere druge novejšje metode, kot so na primer učenje z umetnostjo (art therapy), biografska metoda, fokusne skupine, gibanje, masaža, zvok, biblioterapija, uporabne pa so lahko tudi klasične metode (predavanje ali delo s pisnimi viri). V prvi vrsti je najpomembneje ljudi ozavestiti, da ta problem sploh obstaja, saj se o njem še vedno premalo razpravlja.

ZAKLJUČEK

Različni avtorji interpretirajo izgorelost z različnimi argumenti. Nekateri menijo, da gre pri izgorelosti za problem, povezan s človekovo energijo, drugi, da gre za problem motivacije, tretji pa menijo, da je to le problem organizacije časa. Nusdorferjeva (2006) pravi, da lahko izgorelost opredeljujemo na ravni:

- telesa (»adrenalna« izgorelost (Izgorelost, 2006), simptomi na telesni ravni, kot so nespečnost, neješčnost ali prenašanje ...);
- duševnosti (emocionalnost, kognitivne značilnosti);

- duhovnosti (idealizem, vrednote, smisel ...).

Vse to kaže na kompleksnost pojava, ki zajame človeka v celoti, kar pomeni, da je preskromno tisto razumevanje izgorelosti, ki ostaja le pri emocijah. To moramo upoštevati tudi pri oblikovanju programov izobraževanja.

Dejstva, da naša čustva vplivajo na občutek uspešnosti, predanosti, količino pozitivne energije, skratka na vse tiste komponente, ki so pomembne pri odnosu do dela in ljudi, ne smemo zanemariti. Nepoznavanje lastnih čustev pa po naših ugotovitvah pomaga pri nastanku izgorelosti. Poklicna izgorelost se ne nanaša le na prostor emocij, ampak tudi na iskanje smisla volje, sprejemanja sebe in drugih.

Če sodimo po izobraževanju za preprečevanje poklicne izgorelosti in upoštevaje opredelitve, bodo izobraževalni programi razvijali kompetence in zmožnosti za soočanje s spremembami, iskanje smisla, sprejemanje svojih meja, oblikovanje pomenov, refleksijo o sebi in drugih.

Na koncu navajamo še ugotovitve, iz katerih bi lahko izhajali izobraževalni programi. Poklicna izgorelost je odgovor na moderno organizirano delo, kjer prevladujejo racionalnost, načrtovanost, učinkovitost, usklajenost, delitev na čas dela, čas počitka in čas spanja. Vse to prinaša jasno strukturo. Toda sodobno delo ni več dolgotrajno predvidljivo. Ni več trajno postavljeno v nespremenljiv čas in prostor. Delo in življenje nasploh sta povezana s tveganjem. Zato bi morali v okviru varstva pri delu in tudi v okviru Zavoda za zaposlovanje vključevati tudi programe izobraževanja, povezane s preprečevanjem poklicne izgorelosti. Programi varstva pri delu se še vedno osredotočajo le na varovanje telesa, zanemarljajo pa duševno in duhovno stanje zaposlenega. Izobraževanje za preprečevanje poklicne izgorelosti bi bilo treba umestiti med strate-

Izgorelost je močno povezana s pomanjkanjem smisla v volji do življenja.

Cilji programov, kot jih predlaga Nusdorferjeva (2006), bi bili:

- spoznavati konstrukte o čustvih in kulturno pogojenost načinov izražanja;
- spoznavati svoja čustva in širiti zavedanje o sebi in čustvenem svetu (zaupanje vase, nadzorovanje sebe, prožnost, sprejemanje frustracij ...);
- razvijati svojo motivacijo in zavzemanje za doseganje ciljev;
- razvijati zmožnost empatije, razumevanje drugega in sprejemanje čustev drugega, različnost drugih ...;
- razvijati socialne zmožnosti (obvladovanje sporov, upor proti nasilju, npr. nasilju na delovnem mestu (mobbing), učenje timskega dela in sodelovanja, poslušanje in prepričevanje ...).

gije varstva pri delu.

Družbeno, duhovno in duševno stanje posameznikov v današnji družbi kaže na to, da lahko v prihodnosti pričakujemo porast poklicne izgorelosti, ki deluje na delovno učinkovitost kot bumerang: jo znižuje. Zato so potrebne spremembe tako na družbenem kot tudi na osebnoznem področju.

LITERATURA

- Bauman, Z. (2002). *Tekoča moderna*. Ljubljana: Založba *cf.
- Bauman, Z. (2006). *Moderna in holokavst*. Ljubljana: Študentska založba.
- Beck, U. (2001). *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
- Brečko, D. (1998). *Kako se odrasli spreminjamo? Socialna komunikacija in osebnostni razvoj*. Radovljica: Didakta.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human services*. Beverly Hills, California, London: Sage.
- Čebašek Travnik, Z. (2003). *Izgorevanje – vrzel, ki jo dostikrat prezremo*. V Bevc-Stankovič (ur.), *Preprečimo odvisnosti od kajenja, alkohola, drog, hranjenja, dela, iger na srečo ...: živimo zdravo!* Ljubljana: Za srce, Društvo za zdravje srca in ožilja Slovenije, str. 265–272.
- Černigoj Sadar, N. (2002). *Stres na delovnem mestu*. Teorija in praksa, 1, str. 81–102.
- Emener, W. G. (1979). *Professional Burnout: Rehabilitation Hidden Handicap*. Journal of Rehabilitation, 45, str. 55–58.
- Findeisen, D. (2005). *Za premagovanje poklicne izgorelosti potrebujemo izobraževanje*. Andragoška spoznanja, 2, str. 37–51.

Freudenberger, J. H. (1974). *Staff Burn-Out*. Journal of Social Issues, 1, str. 159–165.

Gold, Y., Roth, R. A. (1993). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout*. Washington: The Falmer Press.

Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša od IQ?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Horvat, M. (1999). *Profesionalne obremenitve delavcev pri delu z vedenjsko/čustveno moteno populacijo otrok/mladostnikov*. Ptički brez gnezda, 37, str. 21–52.

Izgorelost (2006). www.institut.burnout.si/bl_osno.php#, 10. 7. 2006.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Ličen, N. (2005). *Vzgoja čustev*. Sodobna pedagogika, 3, str. 110–127.

Lyotard, J. F. (2002). *Postmoderno stanje: poročilo o vednosti*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.

Maslach, C., Leiter, M. P. (2002). *Resnica o izgorevanju na delovnem mestu. Kako organizacije povzročajo osebni stres in kako ga preprečiti*. Ljubljana: Educy.

Mikuš Kos, A. (1990). *Izčrpani pomočnik. Naši razgledi*, 23, str. 674.

Nusdorfer, J. (2006). *Izobraževanje za preprečevanje poklicne izgorelosti*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York, London: W. W. Norton & Company.

Šadl, Z. (1999). *Usoda čustev v zahodni civilizaciji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Šadl, Z. (2003). *Emocionalizacija javne sfere: emocionalna zasičenost medijev, eksibicionizem politikov in komodifikacija emocij*. Teorija in praksa, 5, str. 937–957.

Ščuka, V. (1999). *Izgorelost delavcev v službah pomoči*. Defektologica slovenica, 2, str. 64–69.

Ule, M. (2003). *Socialne prezentacije bolezni in zdravlja: razvoj predstav o bolezni in zdravlju*. Panika, 1–2, str. 5–8.

Žorga, S. (1994). *Model supervizije na področju pedagoških dejavnosti*. Psihološka obzorja, 3–4, str. 157–169.

Žorga, S. (2002). *Razvojno-edukativni model supervizije*. V Žorga (ur.).

HRM ZA TOP MANAGEMENT

19. junija 2007 na Brdu pri Kranju

Devetnajstega junija je v organizaciji Planet GV na Brdu pri Kranju potekalo prvo srečanje z obetavnim naslovom HRM za TOP MANAGEMENT, kjer so organizatorji želeli predstaviti aktualne tematike s področja ravnanja z ljudmi pri delu in izmenjati pomembne izkušnje na tem področju z vodilnim slovenskim managementom.

V strokovnem uvodu je **dr. Daniela Brečko**, direktorica Planeta GV, predstavila osrednjo dilemo slovenskega managementa: imamo sicer vrhunske managerje, ki odlično obvladujejo ekonomijo, vse bolj pa primanjkuje pravih novodobnih vodij. Ob tem je predstavila definicijo managementa, torej upravljanja, in definicijo vodenja. Upravljanje je povezano z delegiranjem, strateškim načrtovanjem, preskrbo z viri, organizacijo dela ... torej s stvarmi, za katere lahko trdimo, da so železni repertoar vsakega managerja, in zanje tudi vselej vemo, kako in kdaj se jih lotiti. Toda vodenje, ki je nepogrešljiv del vsakega upravljanja, je vodenje ljudi v smeri zastavljenih ciljev in vključuje »mehke dejavnike«, kot so vizioniranje, komuniciranje ciljev, navduševanje, motiviranje, reševanje konfliktov ... Po mnenju svetovnih strokovnjakov za razvoj managementa je vodenje v času globalne konkurence in spremenjenih vrednot celo veliko pomembnejše kot zgolj upravljanje. In s slednjim dejstvom se je na posvetu strinjala tudi večina slovenskih managerjev ter njihovih najožjih kolegov kadrovske strokovnjakov. Organizator je namreč na posvet spretno povabil najvišje vodilne in

njihove najožje kadrovske sodelavce (vodje kadrovske službe) z namenom, da se vname tudi diskusija o tem, kakšne vloge naj bi igrali prvi in drugi v organizacijah z namenom, da bi od zaposlenih pridobili kar največ dodane vrednosti za organizacijo.

In s čim se torej ubadajo novodobni managerji pri ravnanju z ljudmi pri delu? Dr. Daniela Brečko je izpostavila, da so to predvsem štiri stvari:

- delovni čas,
- fleksibilnost zaposlitve,
- intenzivnost dela in
- zadovoljstvo z delom.

Pri podajanju konkretnih števil se je opirala na rezultate *EIRO študije o delovnih razmerah, 2007*, v kateri je sodelovala tudi Slovenija ter slovenski strokovnjak dr. Ivan Svetlik. V raziskavi je sodelovalo 31 držav (članice EU in Turčija, Hrvaška, Norveška ter Švica).

Delovni čas

Delovni čas se spreminja in cela Evropa išče nove načine, kako bi lahko s pomočjo fleksibilnega delovnega časa povečala učinkovitost. Čeravno zgolj delovni čas nikoli ni bil merilo prave učinkovitosti, pa je vseeno zanimiva primerjava trajanja delovnega časa v Sloveniji in Evropski uniji, ki jo prikazujemo v tabeli 1.

Kot je razvidno iz tabele, Slovenci delamo na teden več, kot znaša evropsko povprečje, prav tako pogosteje delamo ob sobotah in nedeljah ter tudi izmensko. Le 22 odstotkov zapo-

Tabela 1: Trajanje delovnega časa v EU in Sloveniji

	EU (27 držav)	SLO
delovni teden	38 ur	42 ur
celotni delovni čas	58 ur	65 ur
ob sobotah	53 %	59 %
ob nedeljah	28 %	36 %
izmensko delo	17 %	23 %
gibljivi delovni čas	Skandina- vija 59 %	22 %

slenih ima gibljivi delovni čas, kar nas znova uvršča precej nižje, kot je povprečje EU, kjer sicer prednjači Skandinavija s kar 59 odstotki zaposlenih z gibljivim delovnim časom.

Fleksibilnost zaposlitve in intenzivnost dela

Iz pričujoče tabele je razvidno, da v Sloveniji plačujemo veliko nadur in da ima še vedno 19 odstotkov zaposlenih normirano delo, kar nas uvršča na sam rep držav EU. Še posebej pa je zaskrbljujoč podatek, da indeks intenzivnosti dela precej narašča, saj je v petih letih poskočil kar za 29 indeksnih točk in je leta 2005 znašal torej 54 indeksnih točk, kar je za celih 10 točk več, kot znaša povprečje v EU. Torej bi lahko rekli, da smo se ujeli v klasično dilemo med uspešnostjo in učinkovitostjo, oziroma bomo morali poiskati načine, kako z manj porabljene energije narediti izdelek z višjo dodano vrednostjo, saj samo delo še ni garancija za uspeh.

Tabela 2: Fleksibilnost zaposlitve in intenzivnost dela

	EU (27 držav)	SLO
zaposlitev za nedoločen čas	78 %	75 %
plačilo po normi/kosu	min. 1 %	19 %; več kot v Sloveniji le še v 6 državah: RO; CZ; LT; EE; IT; SK
plačilo nadur	min. 0	45 %; več le v IT in CZ
intenzivnost dela (indeks 1–60)	44	54; 1. 2000 23, 1. 2005 54

Zadovoljstvo z delom

Podatki prikazujejo presenetljivo razmišljanje Slovencev, da delo škodljivo vpliva na zdravje, torej Slovenci kar v 62 odstotkih menimo, da je delo vir bolezni. Prednjačimo tudi pri bolniških odsotnostih. Podatek je precej zaskrbljujoč, saj očitno dela ne sprejemamo kot vira osebnostnega razvoja, ampak kot breme, ki kvarno vpliva na naše psihično in fizično zdravje. Morebiti je to še zapuščina tranzicijskega obdobja in kot taka bolj značilna za tranzicijske države. Izziv, ki čaka tako managerje kot tudi njihove kadrovske kolege, so torej delovne vrednote in povečanje zadovoljstva z delom.

Vprašanja, ki se torej kar sama postavljajo pred top management, so:

- Kako torej naši zaposleni percepirajo delo?
- Smo še vedno v tranziciji?
- Je delo še osnovna vrednota Slovencev?
- Ali lahko še nadalje pospešujemo intenzivnost dela?

Tabela 3: Zadovoljstvo z delom

	EU (27 držav)	SLO
delo vpliva na zdravje	35 %	62 %
bolniški dopust	32 % v povprečju 21 dni	40 % v povprečju 32 dni
število dni bolniške na delavca	4,5	8,7
zadovoljstvo z delom (terciarna izobrazba)	81 %	71 %
terciarna izobrazba	39 %; najv. DK, NL, FI, SE	pod 20 %

- Delamo prave stvari?
- Ravnamo z ljudmi strateško?

O slednjih vprašanjih so udeleženci razpravljali na dveh omizjih. Prvo je nosilo naslov **Korporativna kultura, delovne vrednote in vloga vodilnega managementa**, ki ga je zelo spretno vodil **Brane Gruban**, na njem pa so sodelovali **Biljana Weber**, predsednica uprave IBM Slovenija, **mag. Sonja Klopčič** iz Trima Trebnje, **dr. Daniela Brečko**, direktorica Planeta GV, **Silva Globačnik**, direktorica področja organizacije v Gorenju, in **mag. Robert Ličen**, direktor Steklarne Rogaška. Sogovorniki so predstavili zanimive primere grajenja korporativne kulture in delovnih vrednot skozi različne oblike fleksibilnega zaposlovanja, nagrajevanja v obliki bonitet ter možnosti osebnega razvoja, ki ga podjetja nudijo posamezniku. Še zlasti so bili zanimivi tudi primeri transferja znanja za dvig korporativne kulture ter posebne oblike organiziranosti projektnih timov ter timskih mrež v smislu zasledovanja prepletenosti in

soodvisnosti posameznikov ter s tem dviga ravni organizacijske klime. Vsi sogovorniki so si bili edini, da je nepogrešljiv graditelj organizacijske klime prav vodja, ki te vloge ne more prenesti na druge. Pri tem so sogovorniki tudi poudarili, da lahko organizacijsko kulturo kot element razvoja delovnih vrednot začnemo v podjetju razvijati šele, ko imajo zaposleni zadovoljene primarne psihološke potrebe oz. doseženo minimalno materialno varnost.

IMAJO SLOVENSKI MANAGERJI DOVOLJ ENERGIJE ZA VODENJE?

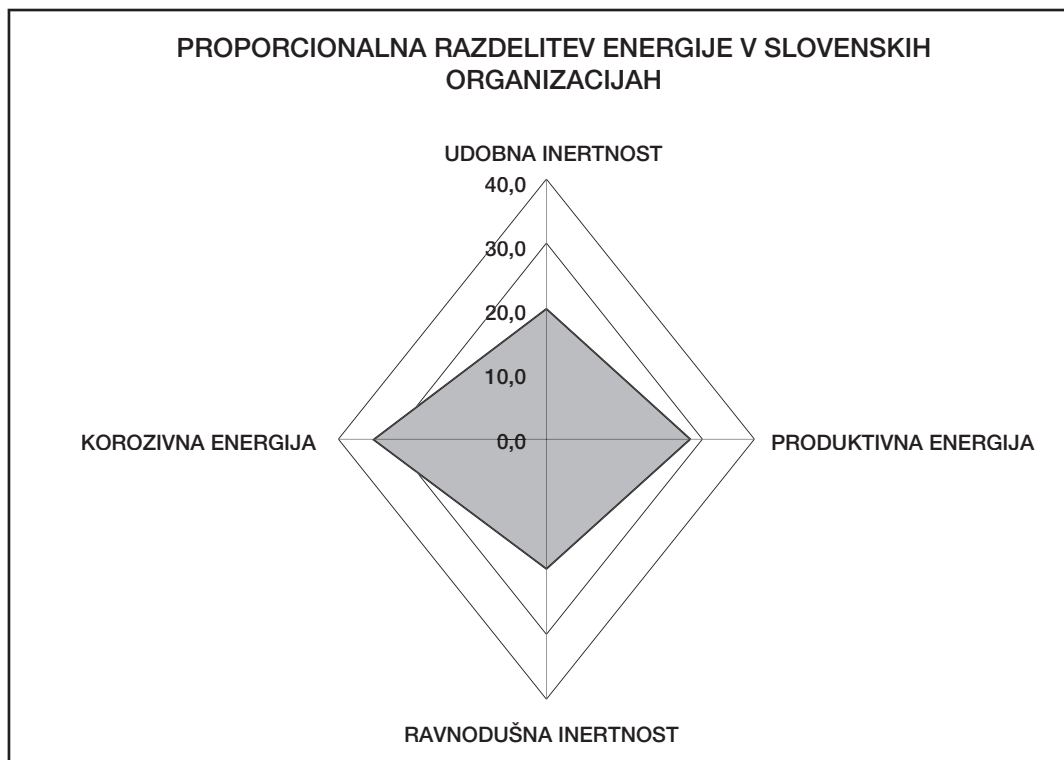
Planet GV je v mesecu aprilu 2007 izvedel tudi raziskavo *Organizacijske energije v slovenskih podjetjih*, s katero je ugotovil, da se kar 34 odstotkov slovenskih organizacij giblje v polju korozivne energije, kjer prevladujejo pesimizem, konflikti, destruktivna vedenja in posledično neučinkovitost. Le v 25 odstotkih podjetij je zaznati produktivno energijo, prevladujejo dinamični in sodelujoči odnosi ter **kar vrvi od** idej in ambicij. Preostale slovenske organizacije pa so se znašle v polju udobne inertnosti, kjer ljudje počivajo na preteklih lovorikah, in v polju ravnodušne inertnosti, kjer med zaposlenimi prevladuje mišljenje, da so neranljivi in niso del tržnih razmer ter je pomanjkanje ambicij ter ustvarjalnosti skorajda popolno.

Managerji imajo v tistih podjetjih, kjer prevladujejo korozivna energija, udobna inertnost ali ravnodušna inertnost, vsekakor veliko težje delo pri izgrajevanju organizacijske kulture kot managerji, ki delujejo v organizacijah, kjer prevladuje produktivna energija.

In ravno o tem vprašanju, torej vprašanju vodenja, smo spregovorili na drugem omizju z naslovom **Finančni in kadrovski vidik rasti podjetja – kaj je pomembnejše: vodenje ali upravljanje**, ki ga je vodil **Mitja Cimerman**, sodelovali pa so **Romana Pajenk**,

Graf 1: Organizacijska energija v slovenskih organizacijah

Vir: Raziskava Organizacijska energija, Planet GV, 2007



predsednica uprave Probanke, **Zofija Mazej Kukovič**, (bivša) predsednica uprave Esotecha, **Jurij Giacomelli**, član uprave Prve pokojninske družbe, in **Janez Poje**, član uprave Kovinoplastike Lož.

Sogovorniki so se načeloma strinjali, da je težje kot finančno rast zagotoviti kadrovska rast podjetja, oziroma da finančna rast velikokrat prehiteva kadrovska. Vodenje za razliko od upravljanja tako postaja vsak dan pomembnejše. Prav s procesi vodenja odkrivamo talente v organizaciji, jih spodbujamo, opogumljamo tudi za tvegane odločitve in motiviramo.

Z vidika konkurenčnosti organizacije je namreč sila pomembno vprašanje, koliko imate »tigrov«? Koliko imate uspeha lačnih ljudi? Kajti zemljevid konkurenčnosti bodo pisali majhni: tisti, ki so lačni uspeha, in tisti, ki so motivirani. Zato je lahko danes dobro

organizirano podjetje neuspešno, kaotično z visoko motiviranimi ljudmi pa uspešno. Sogovorniki so si bili edini, da njihove organizacije potrebujejo več »tigrov«, torej uspeha željnih ljudi z ambicijami, ki bodo gnali organizacije naprej in imajo jasne cilje, kaj želijo doseči na poti poklicne kariere.

Glavno spoznanje prvega tematskega posveta HRM ZA TOP MANAGEMENT je bilo, da se morajo vodje vsekakor več ukvarjati z ljudmi in več časa kot do sedaj namenjati vodenju in ne zgolj upravljanju. Novodobni vodje potrebujejo veliko energije za delo z ljudmi, še zlasti pa visok nivo čustvene in socialne inteligentnosti.

Prav tako je bil eden izmed temeljnih zaključkov posveta vzpostavitev tesnejšega sodelovanja med top managementom in kadrovske strokovnjaki, ki morajo pri oblikovanju ter vodenju HRM procesov stopati

z roko v roki. Managerji bi želeli še večji poudarek dati svetovalni vlogi kadrovske službe. Na strani kadrovske službe pa se je čutilo delno pomanjkanje strateških znanj HRM, da bi to vlogo lahko tudi kakovostno izpeljali. Toda sogovorniki na omizjih so dokazali, da imamo v Sloveniji že nekaj odličnih praks tako na področju top managementa kot tudi na področju strateške podpore kadrovske službe, ki lahko služijo kot odlični primeri za vsa druga podjetja. Ta bodo slej kot prej morala postaviti procese HRM v ospredje in središče poslovnih procesov, oziroma jim vsekakor nameniti več pozornosti. S tem namenom bo organizator junija naslednje leto pripravil 2. posvet HRM za top management.

**Poročilo s posveta je bilo z dovoljenjem objavljeno tudi v reviji HRM!*

dr. Daniela Brečko

UČITELJ – MENTOR V SISTEMU PRIPRAVNIŠTVA

*Skupina avtorjev, Pedagoška fakulteta,
Ljubljana 2006*

Andragogi in pedagogi ne morejo napovedati, kakšno bo izobraževanje v prihodnosti. Ne morejo natančno predvideti oblik izobraževanja, kot tudi biologi ne morejo predvideti oblik življenja ali geologi oblik tal. Lahko pa prepoznavajo trende, ki jih brez raziskovanja ne bi opazili. Na osnovi raziskovalnih izsledkov predpostavijo posledice, ki jih lahko pričakujemo, če se bo trend nekega razvoja nadaljeval.

Zanimivo raziskavo na področju iskanja novih modelov je opravila skupina štirih avtorjev: **Milena Valenčič Zuljan, Janez Vogrinc, Zvonka Krištof in Cvetka Bizjak**. Monografija z naslovom **Učitelj – mentor v sistemu pripravništva** je izšla septembra 2006 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Besedilo, ki obsega 171 strani, opisuje raziskavo, v kateri je sodelovalo 331 mentorjev, 361 pripravnikov in 77 ravnateljev. Vprašanja so se nanašala na vlogo pripravnika, mentorja, ravnatelja, na njihovo zadovoljstvo z organizacijo in potekom pripravništva. Spraševali so jih tudi o problemih, ki so jih doživeli kot mentorji ali pripravniki. Avtorji raziskave so izhajali iz predpostavke, da bi v našem prostoru potrebovali modele sistematičnega izobraževanja učiteljev pripravnikov, ki bi prispevali k večji kakovosti v šolstvu. Zato so želeli z raziskavo ugotoviti, kakšne so razmere in katere elemente bi lahko razvijali kot sestavine novih modelov začetnega uvajanja pripravnikov.

SISTEM PRIPRAVNIŠTVA

Pripravništvo je obdobje učenja ob vstopanju v poklicno delo, je zadnji del formalnega izobraževanja, vključuje mentorstvo in formalno evalvacijo (strokovni izpit). Z metodo komparacije so pisci monografije analizirali sistem pripravništva v različnih evropskih državah in ugotovili, da obstajajo različni modeli, a povsod se pojavljajo naslednji elementi:

- usposabljanje kot razvijanje profesionalnih zmožnosti;
- spoznavanje okolja, kjer delajo pripravniki;
- evalvacija in samoevalvacija.

MENTOR – VODNIK V PROFESIONALNO KULTURO

Za učiteljev profesionalni razvoj je pomembna prva faza dela, to je vstopanje v polje nekega poklica. V tem obdobju je mentorjeva vloga, da spodbuja refleksijo in diskusijo o dilemah ter tako pomaga zgraditi prve sheme za karierni razvoj. Profesionalni razvoj poteka na dveh ravneh, in sicer na ravni pojmovanj, odnosa do dogodkov in na ravni ravnanj (prim. str. 34). Obe ravni se prepleteta, tako da lahko govorimo o inkulturaciji v profesionalno okolje in o razvoju poklicne identitete. V procesu pripravništva gre za mnogo več kot le za prenos veščin poučevanja. V strokovni literaturi se termin usposabljanje pripravnikov

zamenjuje s terminom izobraževanje pripravnikov (edukacija). Razlogi za prehod med terminoma so v pomenu, ki ga nosita. Uspesabljanje pomeni, da pripravljamo posameznika za jasno oblikovano profesionalno vlogo, naučil se bo niza veščin, osvojil izbrana znanja in z njimi bo opravljal svoje delo, dokler se ne upokoji. V sodobni družbi sprememb in fluidnosti ni več poklicev, ki bi bili predvidljivi za več desetletij. Delo se spreminja, zato tudi izobraževanje pripravnikov Milena Valenčič Zuljan in ostali avtorji poimenujejo »uvajanje kulture pripravnštva«.

Ugotovitve raziskav kažejo, da so pojmovanja študentk in študentov, ki se pripravljajo za pedagoške poklice, povezana s predstavo o vlogi učitelja kot posredovalca znanja in pouka kot transmisije znanja. Pojmovanja se z leti študija spremenijo, spreminjajo se tudi v času pripravnštva, zato se kaže vloga mentorja tudi pri spodbujanju integracije subjektivnih teorij z znanstvenimi teorijami in z v praksi potrjenimi izkušnjami. Za to uporablja mentor različne metode, ki jih zna prilagoditi posamezniku. Mentor je strokovnjak, ki pozna značilnosti pripravnikov, zna iz njih izhajati ter je zmožen spodbuditi pripravnikov kritični premislek in profesionalni razvoj. Mentor se torej mora znati gibati med različnimi oblikami izobraževanja pripravnikov. To so odgovorne naloge, ki kažejo na potrebo po premišljenem načrtovanju programa za izobraževanje mentorjev.

INFORMIRANJE, NAČRTOVANJE, EVALVACIJA

Pri opisovanju sedanjega modela so se osredotočili na zbiranje podatkov o informiranosti, načrtovanju, vlogi mentorja in ravnatelja v različnih obdobjih pripravnštva. Raziskovalci ugotavljajo, da na potek pripravnštva vpliva informiranje o šoli (okolju), delu, sodelavcih in sodelovanje pri

prilavi programa. Večinoma sta program oblikovala skupaj mentor in pripravnik ter ga nato dopolnjevala, kar kaže na upoštevanje načel procesnega načrtovanja.

Pripravnik in mentor, bolj pripravnica in mentorica, presojata skupno načrtovanje, ki poteka tedensko.

Za pripravo novih predlogov je zanimivo, kako presojuje trajanje programa in način zaključka programa. 85 odstotkov mentorjev in ravnateljev meni, da je trajanje ravno pravišnje. Pripravnštvo naj bi trajalo vsaj deset mesecev (celo šolsko leto).

Raziskovalci so spraševali ravnatelje, mentorje in pripravnike glede potrebnosti strokovnega izpita in njegove ustreznosti. Kaj menijo o strokovnem izpitu, kot obliki formalne evalvacije, ki je pod nadzorom države?

20,6 odstotka pripravnikov meni, da je strokovni izpit zelo potreben, in 66,1 odstotka jih meni, da je potreben. Le 13,3 odstotka pripravnikov meni, da izpit ni potreben. Še manj je takih mnenj med mentorji (6,6 odstotka). Ravnatelji so vsi prepričani, da je izpit potreben. Višje, kot je posameznik v hierarhiji vlog, potrebnejši se mu zdi strokovni izpit, ki takšen, kakršen je, preverja poznavanje zakonodaje, manj pa strokovno delo. Te ugotovitve bi lahko nadaljevali z vprašanjem: Kakšen je odnos mladega učitelja do sistema oblasti? Kaj je »narobe« z mladino, ki je zadovoljna s predpisanimi oblikami nadzora? Koliko je izza teh odgovorov vdanosti v sistem? In koliko je radožive iskre mlade učiteljice – iščoče, razgledane intelektualke, ki ve, kakšni so družbeni pritiski skritega kurikulumu?

Tudi sicer so pripravniki zadovoljni: ravno prav je nastopov, zadovoljni so z mentorji, za mentorje menijo, da so dobro usposobljeni. Pripravniki so zadovoljni tudi s svojim profesionalnim razvojem: 58 odstotkov jih je zelo zadovoljnih in 39,1 odstotka srednje zadovoljnih. Merjenje zadovoljstva nam ne pove dovolj. Tako visoka stopnja zadovoljstva lahko pomeni, da so v proces pripravnštva

vstopili z nizkimi pričakovanji. Odpre se vprašanje, ali imamo za pripravništvo izdelane instrumente za samoocenjevanje, ali pripravniki vedo, kaj lahko pričakujejo, ipd. Večina (90 odstotkov) jih meni, da so bila njihova pričakovanja uresničena. Kaj pa, če so bila pričakovanja premajhna?

RAZLOGI, DA MENTORJI PREVZAMEJO MENTORSKO VLOGO

Čeprav pobuda za mentorstvo pride večinoma od ravnatelja (82,2 odstotka), jo večina mentorjev sprejme kot izziv (75,7 odstotka). Ko ravnatelj izbirajo, koga bi povabili za mentorja, upoštevajo odnosne kompetence, strokovne kompetence, zmožnost za delo z učiteljem začetnikom. 95 odstotkov mentorjev odgovarja, da v času mentorstva niso bili razbremenjeni drugih obveznosti, kar jim je otežkočalo kakovostno opravljanje mentorstva. Pri oblikovanju modela pripravništva bi bilo torej pomembno razmisliti o razbremenitvi mentorja.

Ravnateljji menijo, da bi bilo potrebno dodatno izobraževanje učiteljev mentorjev. Mentorji pa so zadovoljni s svojim delom (44,8 odstotka zelo zadovoljni, 54,9 odstotka srednje zadovoljni). Njihova pripravljenost za dodatno izobraževanje je majhna, kar avtorji pojasnjujejo s sistemom izobraževanja. Učitelji imajo omejeno količino časa in denarja, ki ga lahko porabijo za izobraževanje. Če to porabijo za izobraževanje za mentorsko vlogo, se ne morejo izobraževati za druge učiteljeve vloge.

PROBLEMI, KI JIH OMENJAJO PRIPRAVNICI, MENTORJI IN RAVNATELJI

Kar 75 odstotkov pripravnikov je kritičnih do lastne usposobljenosti in ocenjujejo ob-

dobje pripravništva kot obdobje intenzivnega učenja.

To je zanimiv podatek, če ga primerjamo s problemi, ki jih omenjajo ravnateljji. Ravnateljji navajajo probleme s pripravniki, ki so nezainteresirani, pretirano samozavestni, ne poznajo zakonodaje, imajo pomanjkljivo znanje. Tudi (nekateri) mentorji doživljajo probleme s pripravniki, ki so nizko motivirani in imajo pomanjkljivo znanje. Mentorji, ki imajo večletne izkušnje z izobraževanjem pripravnikov, so opozorili, da sta vsebina problemov in način njihovega razreševanja odvisna od posameznega pripravnika ali pripravnice.

»Če je pripravnik tog, nefleksibilen, neustvarjalen, nedelaven, izredno nesamostojen: v takem primeru je mentorstvo izrazito naporno, obremenjujoče. Letos imam zelo delavno, uporabno pripravnico, zato je delo z njo v veselje. Učiva se in napredujeva obe« (str. 132).

Problemi nakazujejo, da bi bilo potrebno sistem pripravništva, vključno s strokovnim izpitom, izpopolniti, dopolniti še z oblikami izobraževanja, ki bi sledile načelom nenehne oblikovanja znanja in zmožnosti, načelom kariernega razvoja in vseživljenjskega izobraževanja.

Mentorji in ravnateljji pričakujejo v odnosu do fakultet dvoje. Po eni strani pričakujejo več »praktičnih znanj«, po drugi »široko razgledanost učitelja«. Verjetno se različna mnenja povezujejo z diplomanti, ki prihajajo z različnih fakultet. Program pripravništva bi se jim moral prilagoditi. Kaže se torej potreba po specialističnih znanjih učiteljev mentorjev.

Raziskava prinaša zanimive ugotovitve in odpira nova strokovna vprašanja. Mentorstvo predstavi kot učiteljevo vlogo, ki se bo še razvijala. Vlogo in pogoje za opravljanje te vloge bo potrebno sistemsko umestiti.

Izobraževanje ima prihodnost v družbi »homo-genizirane svetovne kulture«, ki bo ses-

tavljena iz mnogih kultur. Vsak posameznik se bo v svoji mikrokulturi učil drugače, zato bo vedno večja potreba po individualnih učiteljih: mentorjih, svetovalcih. V sodobnosti se kažejo nekatere smeri v izobraževanju. Povečuje se pomen individualnih pristopov, e-izobraževanja, usposabljanja na delovnem mestu, oblikovanja mrež znanja in učenja. Izobraževalci, ki bodo delovali kot animatorji, motivatorji, mentorji, bodo vezni člen med formalno ponudbo institucij in izobraževalnimi potrebami posameznika. Pričujoča monografija bo lahko ponudila kar nekaj iztočnic tudi za tak premislek.

Dr. Nives Ličen

5th ESREA European Research Conference

ADULT LEARNING AND THE CHALLENGES OF SOCIAL AND CULTURAL DIVERSITY: DIVERSE LIVES, CULTURES, LEARNING AND LITERACIES

Čas: 20.–23. september 2007

Kraj: Seville, Španija

Organizator: University of Seville in Paulo Freire Institut of Spain

Teme:

- Razumevanje pismenosti v procesih modernizacije Evrope;
- Dejavnost državljanstva in družbena participacija;
- Biografsko raziskovanje;
- Migracije, manjšine in socialna izključenost;
- Lokalni in regionalni razvoj.

Informacije: <http://www.congreso.us.es/cesrea/index.html.htm>

7. FESTIVAL ZA TRETJE ŽIVLJENJSKO OBDOBJE

Čas: 1.–2. oktober 2007

Kraj: Cankarjev dom, Ljubljana

Področja, ki bodo na festivalu še posebno pomembna:

- šport, rekreacija, prosti čas;
- izobraževanje;
- turizem;
- socialna varnost;
- nove tehnologije za starejše;
- skrb za zdravo življenje;
- programi trajnostnega razvoja itd.

TEDEN VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Čas: 15.–21. oktober 2007

Kraj: različni kraji po Sloveniji

EDEN conference – The Sixth Open Classroom Conference

REAL LEARNING IN VIRTUAL WORLDS

Čas: 24.–27. oktober 2007

Kraj: Stockholm, Švedska

Organizator: European Experts' Network for Education and Technology – EENet, Stockholm Institute of Education, Swedish Agency for Flexible Learning

Cilj konference: Razpravljati o prihodnosti šolskega izobraževanja v 21. stoletju, ki se pomembno spreminja zaradi različnih družbenih in tehnoloških vplivov.

Informacije: <http://www.eden-online.org/eden.php?menuId=354>

Mednarodna konferenca

THE RIGHT TO EDUCATION IN THE CONTEXT OF MIGRATION AND INTEGRATION

Čas: 15.–16. november 2007

Kraj: Bonn, Nemčija

Organizator: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV), International Council for Adult Education (ICAE), European Association for the Education of Adults (EAEA), The European Language Certificates (telc GmbH), Deutsche Welle (DW)

Cilji konference: Ponuditi forum za izmenjavo mnenj in izkušenj o izzivih migracijskih procesov za evropsko in mednarodno sodelovanje na področju izobraževanja in posebno izobraževanja odraslih. Ključno vprašanje je povezano z možnostmi izobraževanja odraslih, da bi bilo dostopno čim več ljudem; ta vprašanja je potrebno pretehtati na različnih ravneh (nacionalni, mednarodni, evropski). Migracije naj bi razumeli predvsem kot izziv in ne kot grožnjo.

Informacije: <http://www.migrationandintegration.de/>

4th International Conference in Open and Distance Learning

FORMS OF DEMOCRACY IN EDUCATION: OPEN ACCESS AND DISTANCE EDUCATION

Čas: 23.–25. november 2007

Kraj: Atene, Grčija

Organizator: Hellenic Open University, Open University of Cyprus, Hellenic Network of Open & Distance Education

Cilji konference:

- Alternativne izobraževalne sheme;
- Odprt dostop, učenje na daljavo;
- Nacionalna, mednarodna in medkulturna omrežja;
- Visokošolsko izobraževanje na daljavo: novi izobraževalni in pedagoški izzivi;
- Raziskovanje pri izobraževanju na daljavo;
- Evalvacija pri izobraževanju na daljavo;
- Učitelj ali tutor – svetovalec?

Informacije: icodl2007@eap.gr, alionar@eap.gr, papadakis@eap.gr

5th International Conference on

RESEARCHING WORK & LEARNING

Čas: 2.–5. december 2007

Kraj: Cape Town, Južna Afrika

Organizator: University of Western Cape And University of Cape Town. Organiser's url: <http://www.uwc.ac.za/dll/>

Temeljne teme:

- Učenje v bolj in manj formaliziranem delovnem okolju;
- Delo in učenje v visokošolskem izobraževanju;
- Delo, učenje in politika.

Informacije: <http://rwl5.uwc.ac.za>

**Paris International Conference on
EDUCATION, ECONOMY & SOCIETY**

Čas: 17.–19. julij 2008

Kraj: Novotel Paris Tour Eiffel, Francija

Cilj konference: Omogočiti izmenjavo mnenj in vzpostavljanje povezav različnih strokovnjakov, ki jih zanima področje izobraževanja, tudi v povezavi z ekonomskimi, političnimi in družbenimi temami.

Informacije: <http://education-conferences.org/default.aspx>

First ISA Forum of Sociology

DIVERSITIES OF AGEING: DISCOURSES AND DEBATES

Čas: 5.–8. september 2008

Kraj: Barcelona, Španija

Organizator: International Sociological Association, Research Committee on Sociology of Aging RC11

Teme:

- Demografske spremembe;
- Globalne spremembe zaradi staranja;
- Starejši kot prostovoljci, potrošniki, delavci idr.;
- Medgeneracijsko sodelovanje in podpora;
- Diskurz o različnosti staranja.

Prispevki naj bodo komparativno zasnovani, vabljeni tudi mlajši raziskovalci.

Rok oddaje prispevkov: 16. november 2007

Informacije: http://www.isa-sociology.org/barcelona_2008/rc/rc11.htm

Kontakt: Andreas Hoff, University of Oxford, UK

E-naslov: andreas.hoff@ageing.ox.ac.uk

Povzetki/Abstracts

Dr. Monika Govekar Okoliš

SPECIAL APPROACHES OF ADULT EDUCATION AT ADULT EDUCATION INSTITUTES

Pre-service (on-the-job) experience of an adult-education student is one of the most important parts of studies, not only for a future trainer, educator of adults, but also for a future teacher – adult-education assistant, who will train, teach young as well as adult people. Pre-service experience at adult education institutes, according to adult-education-institute mentors, offers students to successfully and meaningfully link theory with practice. These institutes offer insights about the meaning, possibilities and forms of adult education, the meaning of personal education and insights about developing and motivating one's own professional growth. What remains most important is that the trainees do not take part solely as observers, but independently become part of adult education of the institute and thus contribute their sharp ideas and new views, which brings advantages not only to a trainee, but also to the adult education institute itself.

Key words:

pre-service (on-the-job) experience,

pre-service (on-the-job) experience at adult-education institutes, joining theory with practice, pre-service (on-the-job) forms and contents, advantages and good practices/impediments and obstacles when implementing pre-service (on-the-job) experience at adult-education institute

Dr. Nives Ličen, Alenka Šeliga

PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATORS

The research is based on questions of how educators perceive their professional development and consequently the quality of training, education. We are interested in finding out whether educators are aware of the repositioning need of their own role and what the needs for developing new educational or training programmes are. The latter with the focus on enabling mobility of teachers between different educational, training areas. Interviews with teachers trainees and senior teacher show that both connect quality with creativity and individual methods of learning. Experiences of educators in the late period of their career are very close to latest notions of quality in reflexive organization, where quality is measured by innovativeness, ethics and permanent (life-long) development.

Career counselling or coaching is still to become part of professional development of educators, as well as other methods, which would encourage planned professional development. Mentors, tutors are underqualified to work with adults. Mentors need additional professional skills to work with trainees. Because mentors appear on different career levels, not only as trainees' mentors, we need new educational, training programmes for mentors. Educators in their late careers notice more possibilities for their work by repositioning their professional role, e.g. as personal teachers.

Any educational programme can be of certain quality as long as it opens several employment possibilities in comparison with the number of possibilities currently available in the established educational system. At the same time such educational programme enables educators to work in their late career periods (senior teachers) and also when retired.

Key words:

educators, professional development, quality, mentors, career counselling

Povzetki/Abstracts

Ana Ilersič

THE SIGNIFICANCE OF LITERACY FOR THE INDIVIDUAL

In Slovenia, there has recently been a new focus on the literacy issue. In this article we will not discuss findings of International Adult Literacy Survey (IALS, 2000), since quite a few presentations have already been made. Instead, the article focuses on understanding literacy, and its significance in life of an individual. Furthermore, the article also speaks about the people with poor literacy skills and the situations, which may appear as implications of this with possible remedial actions.

We would like to emphasise that we will not achieve better literacy through blaming and labelling adults with poorer literacy skills. The solutions to this problem lie in cooperation between different governmental bodies, development of new educational forms for improving literacy skills, educating professionals who, at their workplace, come into contact with lower skilled adults etc. Creating a system that will ensure highly developed literacy skills of adults has to be based on ensuring equal opportunities and respecting differences among people. Moreover, it has to incorporate principles of mutual learning and acknowledgment of knowledge that every individual possesses.

Key words:

adult literacy – understanding of literacy – the meaning of literacy

Mag. Karmen Štumberger

EDUCATIONAL REQUIREMENTS IN THE FIELD OF TOURISM

The development of environment, favourably disposed to education and training as the mainstays of development in a local community, is a gradual process. This is no doubt aided by separate phases of the andragogical cycle. In her research, the author focuses on the first phase of the andragogical cycle. Namely, the study and establishment of needs is one of the facets of the study and people management, their personalities as well as their affiliation to organisations and local communities. Furthermore, every local project can begin with an analysis of the people's educational and other needs, their problems, developmental abilities and opportunities. Here, the author calls attention to the extent of globalisation, development of information-communication technology and other parallel phenomena, and stipulates their impact on the local community and individuals in connection with the necessity to learn.

Literacy is a significant individual as well as a social necessity. The man-

ner of gaining knowledge and psychosocial characteristics of adults are closely associated with the development of needs of knowledge. The level of the people's development and their literacy also have an impact on the development of a local community. The basic skills and abilities are no longer only reading, writing and adding, but also communication, decision-making and interpersonal skills, and the skills of lifelong learning. All the stated skills are of course also significant for an active citizenship – for an individual's active functioning in the political, social, cultural and economic fields.

The author underlines that the stimulation of team work and establishment of partnership between public, private and voluntary sectors constitute an important social capital. This new paradigm is opening up the possibilities for group and community learning and exchange of experience. The people's awareness that they can exert influence upon the local community development through their direct participation in its decision-making, is decisive. Such manner of functioning in a local community enables a more constructive and effective problem solving. The precondition for this is, however, a firm establishment of trust, a systematic and well planned cooperation, and a

Povzetki/Abstracts

mutual coordination and participation, which can be aided by a suitable supportive environment at the local, regional and national levels.

Within the framework of her empirical work, the author carried out a case study in the Ormož Council to establish the needs of knowledge by the people engaged in catering trade and tourism management either professionally (public and private sectors) or voluntarily. No similar research has been implemented so far in this local environment. The scientific backgrounds were, among other things, the various ascertainties and problems as written in the municipal development programme. The needs for knowledge were assessed separately, i.e. within the frameworks of communication, the quality of services, the knowledge of foreign languages, computer knowledge, the knowledge from the spheres of promotion, marketing and sale, and the knowledge of the area's characteristics.

The author presumes that bridging the gaps in the stated spheres of knowledge can contribute to the surmounting of the specified problems, to a better fulfilment of the Ormož Council's vision, stimulate a more intense collaboration between the partners, as well as hasten the devel-

opment of the local community and tourism in the Ormož Council. Here, however, certain measures should explicitly be implemented at the national level as well.

Key words:

knowledge and needs analysis, adult literacy, local community, team learning, tourism, public-private-civil partnership, globalisation, IT society

Tanja Možina M.A., Sonja Klemenčič

SELF-EVALUATION OF QUALITY IN EDUCATION OF ADULTS

The article is the second in the line of articles about quality issues in adult education and the POKI model (Offering Quality Education to Adults), developed by Slovenian Institute for Adult Education and being in use since 2001. In the previous issue of "Andragoška spoznanja" we introduced a model for self-evaluation in education of adults – POKI. This time we are introducing a training programme, intended for the group members of quality assurance from educational organisations, from all those who have implemented the model in their organisations. The article pays special attention to the learning/goal setting and processing mode of dealing with planning

and performing of the training. Authors also speak about basic goals, programme topics and performance methods, shortly referring to its evaluation as well.

Key words:

adult education, quality, self-evaluation

Jana Nusdorfer

HOW TO PREVENT PROFESSIONAL BURNOUT SYNDROME

In the article I would like to present socio-cultural as well as emotional (Emotional intelligence) aspects, which can result in professional burnout syndrome. The article shows possible ways of preventing occurrence of professional burnout syndrome on personal and organisational level, which can be part of learning activities. Adults should learn how to recognize their own experiences and act, take measures in stressful circumstances and develop strategies how to cope with this syndrome. Findings could be used for developing and planning learning programs.

Key words:

professional burnout syndrome, postmodernity, work, emotional intelligence, supervision, learning activities

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

Reference: Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje 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 opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: Zoran Jelenc, Ph.D.: Non-Formal Education in Organisation) in nam ga pošljite ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega s ključnimi besedami.

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

Tehnična navodila: Pri elektronskem pošiljanju vas prosimo, da vklopite funkcijo »zahtevam potrdilo o dostavi sporočila« v izogib morebitnim motnjam v delovanju sistema elektronske pošte. Besedilo pošljite v priponki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih). Kot posebno priponko (v istem sporočilu) pa pošljite povzetek v angleškem jeziku (npr. Brečko D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih – abstract). Prispevki naj bodo napisani in 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 opremite s kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent. Na posebnem listu (e-priponki) pa priložite še vaš popolni naslov ter telefon in elektronsko pošto, na katerem vas lahko kontaktiramo v primeru nejasnosti oz. drugih dogovorov.

RECENZENTSKI POSTOPEK

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

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

Uredništvo revije Andragoška spoznanja