

OHK - Pedagogika in andragogika

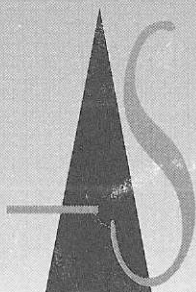
Per
ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
2000 / 2

12

374.7



46100000002,2



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

2

2000

Nacionalne strategije
izobraževanja odraslih

Razvoj osebnosti in
vseživljenjsko izobraževanje

Kdo odloča o tem,
česa se bodo ljudje učili?

Pomoč brezposelnim pri izobraževanju

IMPRÉSUM

Ustanovitelj Andragoško društvo Slovenije
Soustanovitelj Filozofska fakulteta, Ljubljana

Glavna urednica/Editor in Chief dr. Ana Krajnc
Odgovorna urednica/Editor mag. Daniela Brečko
Tehnični urednik/Technical Editor Milan Turel

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

Mednarodni sodelavci:

Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi;
Liam Carey – St. Patrick College, Irska;
Paolo Federighi – univerza v Firencah;
Peter Jarvis – univerza v Surreyju, Velika Britanija;
Jost Reischmann – univerza v Bambergu, Nemčija.

Tajnica uredništva: Tanja Šulak,
tel: 01/241 11 48, faks: 01 125 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Oglasi/Marketing:

Tanja Šulak, tel: 01/241 11 48, faks: 01 125 93 37,
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

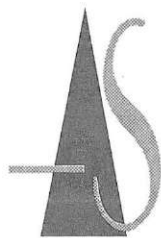
Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2,
telefon 01/241 11 48. Žiro račun/Current Account:
50100-603-40227, sklic na številko 154005/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,
posamezen izvod je 1.700 tolarjev.
Letna naročnina za individualne naročnike je 5.700, za
ustanove in podjetja 8.500, za študente 3.700 tolarjev.
DDV je vključen v ceno.

Tisk: Tiskarna Skušek Ljubljana

Glavni sponzor revije je podjetje **MOBITEL**.

Revijo subvencionirajo: Ministrstvo za šolstvo in šport,
Ministrstvo za znanost in tehnologijo ter
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.



R 2/2000

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

Vsebina

<i>Zoran Jelenc</i>	NACIONALNE STRATEGIJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	5
<i>Irena Lesar</i>	RAZVOJ OSEBNOSTI IN VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE	21
<i>Ana Krajnc</i>	KDO ODLOČA O TEM, ČESA SE BODO LJUDJE UČILI?	34
<i>Dora Jelenc, Egidija Novljan</i>	IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU	44
<i>Daniela Brečko</i>	ANDRAGOGIKA IN RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV V (NAVIDEZNEM) NASPROTJU	56
<i>Sonja Klemenčič</i>	POMOČ BREZPOSELNIH PRI IZOBRAŽEVANJU	64
<i>Ivan Voršnik, Simon Muha</i>	ŠOLSKI MANAGEMENT	76
<i>Lidija Žnidarec Žagar</i>	VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA VLOGA MEDICINSKE SESTRE	85
	POROČILA, ODMEVI, OCENE	93
	KNJIŽNE NOVOSTI	101
	OBRAČAMO KOLEDAR	102
	OGLASNE STRANI	105
	POVZETKI/ABSTRACTS	106
	AVTORJEM NA POT	110

Prihodnost dela – prihodnost učenja

Delo določa naše učenje in učenje določa naše delo. Po obdobju taylorizma so postale delovne naloge zelo kompleksne in predvsem raznovrstne. V nasprotju s časi masovne proizvodnje zahteva sedanji trg unikatne in inovativne proizvode ter storitve. Interesov kupcev in poslovnih strank ni mogoče več zadovoljiti s standardnimi storitvami, saj zahtevajo prilagodljivost na zelo visoki ravni.

Vsakdo v delovni organizaciji je zavezan, da s svojim strokovnim delom k tej novi paradigmi doda svoj del. Tako danes delo od nas zahteva veliko več prizadevanj in sposobnosti kot nekoč. Obvladovati moramo različne poklicne spretnosti, kot so dopolnjevanje strokovnih znanj, obvladovanje in selekcioniranje informacij, načrtovanje lastnega dela, odločanje, prevzemanje odgovornosti, timsko delo, nenehno zagotavljanje kakovosti, primerna komunikacija ...

Naštete poklicne spretnosti izhajajo iz logike poklicne naloge. Enako nastajajo tudi izobraževalne potrebe. Učenje prihodnosti je definirano na temelju dela in ne več s sistematičnim kurikulumom ali dolgoročnim učnim načrtom. Spremembe so namreč tako hitre in prihodnost tako nejasna, da se je tvegano učiti »na zalogo« in si zastaviti dolgoročni učni načrt. Po drugi strani pa je učenje potrebno povsod, kjer se dogajajo spremembe.

In kako se na novo paradigmo odzivajo slovenska podjetja? Opozorila bi predvsem na tri zelo očitna neskladnja med retoriko in realnostjo izobraževanja v slovenskem poslovnem okolju.

UVODNIK



mag. Daniela Brečko

Prvič, retorično vsi prisegamo na vseživljenjsko izobraževanje. Če si ogledamo številke, ugotovimo, da predsedni posameznik od vrtca do končane fakultete pri pouku povprečno 21. 420 ur ali 892 dni in pol. Z vstopom v svet dela pa se številke povsem spremenijo. V slovenskem poslovnem okolju velja za velik uspeh, če posveti organiziranim oblikam izobraževanja 40 ur na leto. To je vsekakor premalo za kakovostno bivanje v tretjem tisočletju, ki so ga mnoge znane osebnosti označile kot tisočletje učenja. Za primerjavo povejmo, da nameni japonski poslovnež učenju povprečno dve uri na dan.

Drugič, izkušnje kažejo, da podjetja največ izobražujejo v času, ko jim je poslovno okolje naklonjeno in dobro poslujejo. To je samo po sebi seveda vredno pohvale, toda vprašati se moramo, ali je tudi ekonomično. Logika poslovnega sveta temelji na ekonomičnosti, kar bi z drugimi besedami pomenilo, da mora tudi izobraževanje izkazati določene, merljive učinke. V takšnih »zlatih« časih je izobraževanje velikokrat tudi nagrada za dobro opravljeno delo, in ne dejanska potreba po pridobitvi novega znanja. To seveda ni slabo, saj vsi vemo, da ima izobraževanje tudi velik motivacijski naboj. Toda ko se »zlati« časi prevesijo v črni petek, ponavadi najprej zmanjka denarja za izobraževanje. In tedaj se podre poslovna logika. Z novim znanjem bi podjetje vsekakor prej in verjetneje premagalo krizo. Toda denarja za izobraževanje preprosto ni in vse velike besede o pomembnosti znanja naletijo pri vodstvu podjetja na gluha ušesa.

In tretjič, iz zornega kota učenja so odrasli, ki so se pripravljani in sposobni učiti se vse življenje, cenjeni člani družbe. Na srečo je že veliko podjetij spoznalo, da njihova resnična vrednost ni kapital ali tehnologija, temveč možgani zaposlenih. Če je to dobra plat, pa je slaba ta, da se vsi odrasli niso sposobni in pripravljani učiti se ali za to preprosto nimajo možnosti. Posamezniki, ki se tako ali drugače ne zmorejo učiti se vse življenje, so tudi nesposobni izboljšati svoj socialni in ekonomski status. Pri tem se seveda postavi še vprašanje, ali je »neizobraževanje« njihova zavestna izbira ali preprosto nimajo možnosti.

Domala vse svetovne raziskave so potrdile, da imajo več možnosti za izobraževanje bolj izobraženi in ekonomsko bolj stoječi posamezniki. Tudi v slovenskih podjetjih je skoraj enako. Tisti, ki znanje že imajo, ga še poglobljajo, največkrat jih na izobraževanje pošlje

podjetje, ki jim izobraževanje večinoma tudi plača. Tisti, ki bi znanje nujno potrebovali, pa velikokrat ostanejo praznih rok. Treba pa je seveda dodati še to, da je interes za izobraževanje pri bolj izobraženih neprimerno večji v primerjavi z manj izobraženimi, ki izobraževanje pogosto doživljajo kot prisilo ali celo kazen.

Kaj je torej narobe z izobraževanjem za potrebe dela? Ali ne znamo motivirati ljudi za učenje ali pa nam to pravzaprav ustreza. Če smo rekli, da delo določa učenje in učenje delo, bi lahko rekli tudi, da s tem ko onemogočamo dostop do znanja zaposlenim, ki so nižje na hierarhični lestvici, pravzaprav zaviramo razvoj delovnih procesov in tako posredno ohranjamo tudi hierarhično zgradbo delovnih organizacij. Na koncu pa se moramo vprašati tudi, ali to počnemo zavestno ali pa nam preprosto manjka znanja in moči, da bi razmere popravili oziroma izboljšali.



NACIONALNE STRATEGIJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH¹

Strateški razvoj izobraževanja odraslih v nekaterih evropskih državah

Za mnoge dejavnosti, zlasti za tiste, ki se ponašajo z dolgo zgodovino svojega obstoja in razvoja, je samo po sebi umevno, da so si sčasoma oblikovale bolj ali manj opredeljene in jasne koncepcije za svojo dejavnost, bodisi celovito bodisi po posameznih področjih. Poleg potrebe po opredeljevanju dejavnosti, da bi tako lažje razpoznavala in identificirala samo sebe, narekujejo takšno koncipiranje in opredeljevanje tudi povsem pragmatični razlogi, med njimi zlasti potreba po njenem sistemskem urejanju in pridobitvi ustreznega mesta v družbeno-razvojnih načrtih za razvoj in spodbujanje razvoja dejavnosti. V optimalnem primeru se države odločajo za izdelavo in sprejetje posebnih nacionalnih programov za razvoj posameznih dejavnosti.

Že po bolj sistematičnem pregledu razpoložljivih virov lahko dovolj zanesljivo ugotovimo, da je bilo v preteklosti konceptualizaciji izobraževanja odraslih in tudi andragogiki namenjene sorazmerno malo pozornosti, tako v sistemskih razvojnih dokumentih o vzgoji in izobraževanju kot tudi v stroki sami. Bistveno drugačno je stanje pri obravnavanju sistemov ali koncepcij šolskega začetnega (inicialnega) izobraževanja ali izobraževanja otrok in mladine na splošno.³

Ali je tako tudi pri izobraževanju odraslih kot dejavnosti in andragogiki kot znanstveni disciplini o izobraževanju odraslih? To vprašanje nas je posebej zanimalo v tem prispevku in v raziskavah, v katerih se z njim bolj poglobljeno ukvarjamo.²

Pri izobraževanju odraslih gre očitno za dejavnost, ki se sistemsko in konceptualno šele razvija, čeprav ji ne moremo odrekati dolge pojavnosti v vsakdanjem življenju in zgodovini človeštva. Celo temeljitejša, za večino strokovnjakov še kar sprejemljiva opredelitev izobraževanja odraslih je stara komaj dobrih dvajset let. Sprejemljiva pa je le zato, ker je zelo vseobsegajoča in skuša povezati različne možnosti izobraževanja odraslih, ne da bi jih postavljala v bolj opredeljen ali konsistenten sistem družbene ali strokovne dejavnosti.⁴

RAZVOJ SISTEMSKEGA UREJANJA IN CELOVITIH NACIONALNIH PROGRAMOV ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Ena zadnjih potrditev navedenih ugotovitev je študija, ki jo je po naročilu OECD opravil leta 1997 Kjell Rubenson in jo objavil z naslovom *Adult Education and Training: The Poor Cousin* (Rubenson, 1997).⁵ Glavno pozornost pri analizi je avtor namenil ugotavljanju položaja in vloge izobraževanja odraslih⁶ v nacio-

nalnih politikah vzgoje in izobraževanja, ki jih obravnava v okviru vseživljenjskega učenja.

Rubensonove analitične ugotovitve o navedenem položaju izobraževanja odraslih lahko na kratko strnemo v tri temeljne točke:⁷

- Izobraževanje odraslih v nacionalnih poročilih praviloma ni ustrezno opredeljeno in obravnavano. Njegovim področjem ali delom (na primer formalno, neformalno, javno, zasebno, splošno, poklicno, poljudno itn.) se ne namenja enaka pozornost ali se celo ne prepoznavajo kot enako pomembna področja izobraževanja odraslih; so celo primeri, ko se enačita ali zamenjujeta pojma vseživljenjsko učenje in izobraževanje odraslih.
- V nobenem poročilu ni glavnega poudarka na izobraževanju odraslih, praviloma pa mu ni namenjena zadostna ali enaka pozornost kot drugim, tradicionalno bolj obravnavanim področjem vzgoje in izobraževanja; to se zlasti kaže v neenakosti pri njunem sistemskem obravnavanju (na primer statistično spremljanje, raziskovanje, financiranje itn.).

• Niso opredeljene nacionalne politike glede izobraževanja odraslih, kolikor pa so, pa domala v nobeni državi ni kohezivne politike za izobraževanje odraslih. To je razumljivo ob že navedeni ugotovitvi, da se izobraževanje odraslih praviloma ne dojema kot kohezivna celota.

Poleg navedenih kritičnih ugotovitev glede izobraževanja odraslih kaže omeniti tudi to, da v obravnavanih nacionalnih poročilih sodelujočih držav – v nasprotju s poudarjanjem pomembnosti načel in strategije vseživljenjskosti učenja –, v dokumentih, ki opredeljujejo nacionalne politike in tudi politike medvladnih organizacij, ni vseživljenjskosti uče-

nja kot vodilnega načela vsega izobraževanja v konkretnih izpeljavah nacionalnih politik. Avtor označuje to ugotovitev kot povsem »šokantno« (N. d.: 12). Ena od mnogih priporočil in usmeritev, ki jih navaja v svoji analizi in ki so zlasti pomembne za to, kar obravnavamo v tem prispevku, je ta, da bi bilo treba izobraževanje odraslih povezati v enoten, vseobsegajoč sistem (N. d.: 21, 22). Če želimo, da bi države oblikovale kohezivno politiko do izobraževanja odraslih kot celote, je takšna ugotovitev povsem logična.

Čeprav na opisani položaj izobraževanja odraslih v nacionalnih politikah gotovo zelo vpliva, da je dejavnost ali disciplina razmeroma mlada, je še mnogo drugih razlogov za to, objektivnih (obvladljivost sistema, financiranje, struktura upravljanja itn.) in tudi subjektivnih (pedsodki, tradicija, počasno prilagajanje na nove razmere itn.), ki zavirajo poskuse celovite ali specifične konceptualizacije izobraževanja odraslih. Med njimi niso najmanj pomembna razhajanja med andragogi, ko gre za opredeljevanje možnosti, da bi pojmovali in obravnavali izobraževanje odraslih kot celovit sistem. Brez ambicije, da bi na tem mestu temeljito in poglobljeno obravnavali to vprašanje, ga le nekoliko osvetlimo s stališči znanih andragogov iz mednarodne raziskave, opravljene pred nekaj leti pri nas.⁸

Na vprašanje, ali pojmujejo izobraževanje odraslih kot celovit sistem ali ne, so nam vprašani – najbolj znani svetovni strokovnjaki za izobraževanje odraslih – odgovorili zelo različno. Njihove odgovore lahko (Jelenc, Krajnc, Svetina 1993: 295–298) na grobo razporedimo v tri skupine:

1. Tisti, ki kategorično zavračajo opredelitev, da je izobraževanje odraslih celovit (koherenten) sistem, saj menijo: da ga sestavljajo same različnosti (na primer različne institucije, cilji, potrebe, dejavnosti, področja dejavnosti, uporabniki, subjekti, ki sodelu-

V nacionalnih strategijah izobraževanje odraslih še vedno ni zadovoljivo opredeljeno.

jejo pri njegovem organiziranju, načini organiziranosti in izpeljave, načini upravljanja in sistemske ureditve, sektorska pripadnost, koncepti in filozofije itn.); da ne sme pripadati nobeni strukturi, ker bi to ogrozilo njegovo neodvisnost; da ga označujeta izjemno hitra in dinamična rast ter gibkost in da je njegov razvoj težko predvideti; da njegov razvoj preveč določajo zgodovinske, geografske, kulturne in druge družbene značilnosti.

2. Tisti, ki niso kategorično zanikali ali pritrtili, bodisi da je bodisi da ni sistem, izražajo pomisleke: da je to je sistem, ki še ni dovolj razvit in se šele oblikuje; da ga še ne razumemo prav, saj je šele vizija, in da v praksi lahko prepoznamo le nekatere njegove prvine.
3. Avtorji, ki izobraževanje odraslih opredeljujejo kot celovit sistem, a ga dojemajo: kot sistem izrazito pluralistične narave z velikimi razlikami; kot področje, ki označuje izobraževalno dejavnost za določen del populacije in lahko pri tem najdemo podobnosti pri zvrsteh, oblikah, izvedbenih načinih, organiziranosti itn.; kot pojem in kot tak kot analizni produkt, ki daje vrsti na videz nepovezanih dejavnosti »intelektualno koherenco na ravni globlje strukture«.⁹

Dvome ali pomisleke ter različna stališča glede teh ali onih značilnosti in razsežnosti izobraževanja odraslih, med temi tudi o možnostih koncipiranja in sistemskega urejanja izobraževanja odraslih, lahko tudi sicer pogosto najdemo bodisi v praksi bodisi v strokovno-teoretičnih virih. Pri tem niso izjema niti novejši, vsebinsko najbolj izpopolnjeni in na sodobnih spoznanjih temelječe leksikografske izdaje in priročniki (Titmus 1989a; Merriam/Cunningham, 1991; Tuijnman, 1996 itn.). Vzroki za to, da se izobraževanje odraslih ni moglo razviti v koherenten sistem in da ima pri tem še zdaj hude težave, so tudi v tem, da

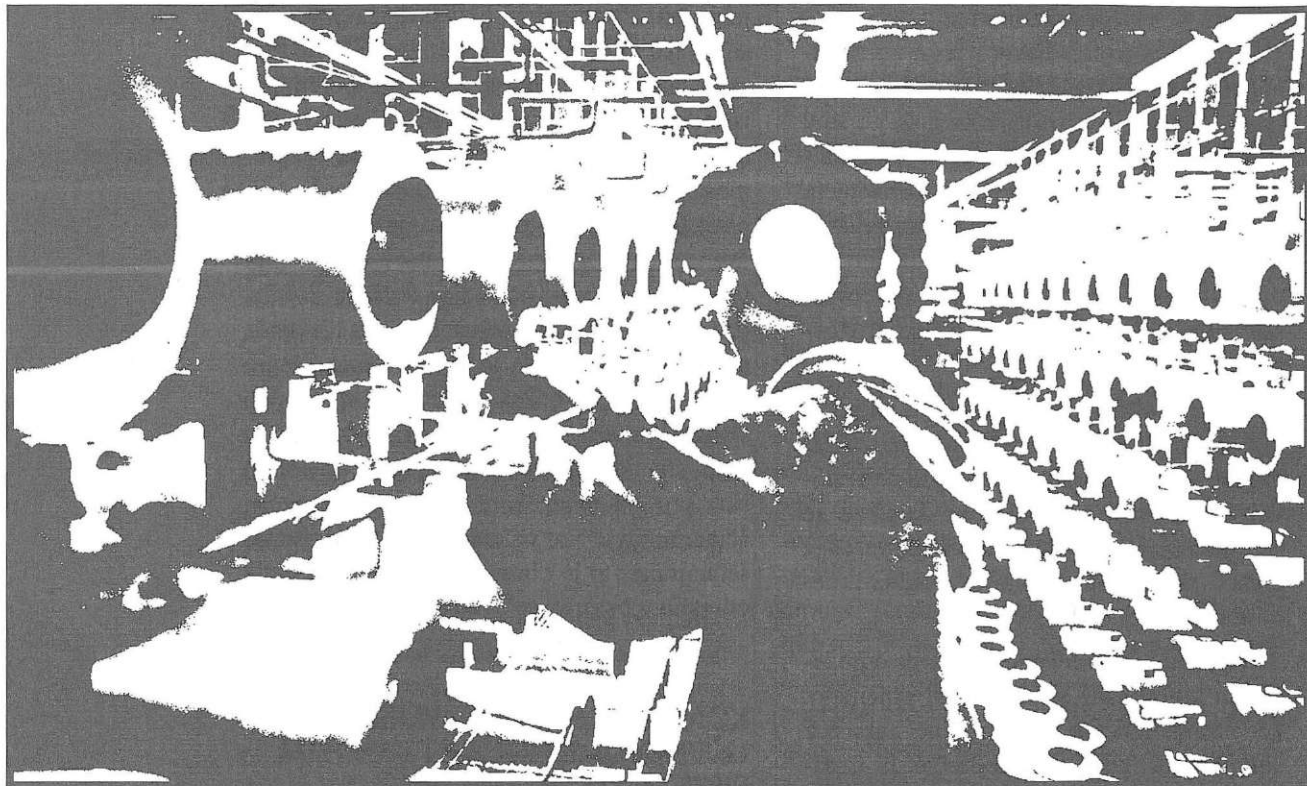
je pretežno nastajalo v praksi ter za prakso in se je tako moralo prilagajati trenutnim razmeram; tako tudi ni iskalo skupnih teoretičnih izhodišč in modelov, po katerih bi se ravnalo; do nedavna tudi še ni bilo posebnih programov za pridobitev andragoške izobrazbe (diplome); praznino, pomanjkanje andragoško usposobljenih strokovnih kadrov, so zapolnjevale druge stroke; posledica tega pa je bila, da so se vanj vnašale izkušnje iz drugih strok, dobre in slabe, in da je, čeprav je iz drugih strok prišlo marsikaj koristnega, posredno slabela koherentnost vede ali področja. To razmišljanje bi lahko še nadaljevali, vendar ga skrajšajmo s preskokom na specifične okoliščine, ki jih je s povečano intenziteto prinesel sedANJI čas, to je obravnavanje izobraževanja odraslih v okviru vseživljenjskosti učenja.

KONCEPCIJA O VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA OMOGOČA IN ZAHTEVA SISTEMSKO UMEMSTITEV IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Ker to ni osrednja tema tega prispevka, bomo nastalo povezavo opredelili z nekaj posplošenimi, vendar za razumevanje bistva tega prispevka zelo temeljnimi tezami ali ugotovitvami, to so:

1. S konceptom vseživljenjskosti učenja je izobraževanje odraslih našlo praktično in, kar je še posebej pomembno, teoretično neizpodbojno utemeljitev za svoj obstoj, kot področje dejavnosti in tudi kot veda v družini vzgojno-izobraževalnih ved. Dejstvo je, kot je ugotovil že Titmus (1889: 382), da je načelo vseživljenjskosti izobraževanja sprožilo potrebo po integraciji vseh področij vzgojno-izobraževalnega sistema (vertikalno in horizontalno) in da je to pospeši-

Vseživljenjskost učenja zahteva integracijo vseh področij vzgojno-izobraževalnega sistema.



lo idejo o izobraževanju odraslih kot koherentni celoti, po ciljeh, obsegu, pomenu, potrebi po sistemski ureditvi itn. povsem primerljivi z izobraževanjem otrok in mladine.

2. Za nastanek zamisli in potrebe po vseživljenjskem učenju je nedvomno zaslužno predvsem ali celo izključno izobraževanje odraslih. Šolanje in izobraževanje otrok in mladine sama po sebi ne potrebujeta nadaljevanja in ju je mogoče izvajati le v začetnem obdobju življenja. Zato se pedagogika v ožjem smislu – kot veda o izobraževanju otrok in mladine – ter oblikovalci in upravljalci sistema izobraževanja otrok in mladine ter šolskega sistema (z izjemo redkih vizionarjev, med njimi je bil eden prvih J. A. Komenski) sploh niso ogreli za idejo in za sprejetje načel vseživljenjskosti učenja ter njihovo vpeljevanje v prakso. Še več: strategija vseživljenjskosti učenja ima

najpomembnejše nasprotnike v nosilcih politike in razvoja izobraževanja otrok ter mladine; tudi pojem »začetno izobraževanje« jim ni po volji, saj predpostavlja njegovo enako pomembno nadaljevanje z »nadaljevalnim izobraževanjem« ali izobraževanjem odraslih, to pa je za njih predvsem konkurenčni porabnik že tako omejenih in nezadostnih sredstev.

3. Opirajoč se na koncept vseživljenjskosti učenja in sklicujoč se na današnje ugodne razmere za njegovo udejanjanje (hiter razvoj in zastarevanje znanja; togost šolskega in izobraževalnega sistema ter njegova nezmožnost, da bi sledil hitremu razvoju; razvoj informacijske in učne tehnologije; spremenjeni življenjski slog in uveljavljanje cikličnosti ter prepletanja prej ločenih dejavnosti izobraževanja in dela itn.), je začelo izobraževanje odraslih odločneje kot prej prevzemati pobudo na področju

vzgoje in izobraževanja. Zahteva, da se tudi izobraževanje odraslih opredeli kot koherenten sistem in da se ga enakopravno obravnava pri sistemskem urejanju in oblikovanju nacionalnih politik vzgoje in izobraževanja.¹⁰

S tem splošnim uvodom sem želel vpeljati osrednji del prispevka, to je primerjalni prikaz v zadnjem času nastajajočih nacionalnih projektov ali programov za razvoj izobraževanja odraslih. Še prej pa bi rad opozoril, da gre za dogajanje v zadnjih, praviloma dveh ali treh, največ petih, letih. Ob koncu 80. let ga namreč sploh še ni bilo. Titmus (1989: 381–387) tedaj ugotavlja, da so se v nekaterih državah šele začeli premikati od »konglomeracije k organski celoti« in vidi možnost, da bi vsaj konceptualno opredelili »ogrodje nacionalnih struktur« in da bi imela pri tem pozitivno vlogo država. Pri tem se opira na načela, namene, vsebine, izvajalske organizacije, odločanje in financiranje pri izobraževanju odraslih ter povezovanje med izobraževanjem odraslih in drugimi področji izobraževanja. Kot najbolj kohezivne sile pri razvijanju »formalnih struktur« ali oblikovanju nacionalnih sistemov s pomočjo države vidi zlasti skupna načela in namene izobraževanja odraslih. Po namenu je mogoče izobraževanje odraslih razdeliti na štiri področja: 1. izobraževanje kot druga priložnost; 2. izobraževanje za določene vloge ali funkcije v družbi; 3. izobraževanje za pridobitev znanja in spretnosti, ki jih potrebujemo kot zaposlene osebe za opravljanje dela ali poklica; 4. izobraževanje za osebno bogatitev.

Že če bi upoštevali ta načela in namene, bi bila konceptualizacija in oblikovanje nacionalnih sistemov izobraževanja odraslih prednostna naloga države in njene izobraževalne ter razvojne politike. Prav tako pa najbrž lahko rečemo, da bi jih bilo težko udejanjiti, če jih ne bi podprl nacionalni sistem.

Načela izobraževanja odraslih, kot so: odrasli potrebujejo ustrezne možnosti za izobraževanje; izobraževanje posameznikov (odraslih) je potrebno družbi; možnosti za učenje morajo biti organizirane tako, da zadovoljujejo potrebe posameznika in tudi družbene potrebe; udeležba v izobraževanju odraslih mora biti prostovoljna; izobraževanje odraslih mora biti sestavni del procesa vseživljenjskega izobraževanja; izpeljava izobraževanja odraslih se mora prilagajati temeljnemu načelu družbe, v kateri deluje, mora pa tudi sama animirati temeljna načela družbe; čeprav se načela sprejemajo bolj ali manj kot splošnoveljavna (univerzalna) – v praksi se morajo prilagajati možnostim in okoliščinam –, trdno določajo pravice ter možnosti posameznika in tudi interes ter dolžnosti države.

Preden se lotimo primerjalne analize izbranih nacionalnih načrtov in projektov, omenimo še pomembno, zlasti spodbujevalno pa tudi konkretno organizacijsko vlogo, ki sta ju imeli pri tem dve mednarodni organizaciji, ki sta v svoj program včlenili tudi razvoj in pospeševanje razvoja izobraževanja odraslih, to sta Unesco in OECD. Unesco s svojimi mednarodnimi konferencami o izobraževanju odraslih, ki so postale pravi mejniki v svetovnem gibanju za razvoj izobraževanja odraslih, in v zadnjih letih s sprejemanjem strateških razvojnih načrtov, kot so v letu 1995 sprejeta strategija za srednjeročno obdobje 1996–2001 z geslom »Vseživljenjsko učenje za vse« (Lifelong Learning for All, Unesco, 1995) in dokumenti pete mednarodne konference o izobraževanju odraslih v Hamburgu, 1997 (Unesco, 1997), z geslom »Učenje odraslih: ključ za 21. stoletje« (Adult Learning: A Key for the Twenty-first Century). V obeh se poudarja ključna vloga vlad in državnih politik pri razvijanju izobraževanja odraslih. OECD pa s konkretnimi usmeritvami in akcijami za uveljavitev cilja »vseživljenjsko učenje za vse« (»Lifelong Learning for All«, to geslo je enako, kot je bilo Unescovo) od za-

Vseživljenjsko učenje mora postati realnost za vse in prioriteta nacionalnih politik.

četka 90. let. To se je izrazilo na konferenci ministrov za izobraževanje v Parizu leta 1996 (OECD, 1996) s sprejetjem komuniqueja ministrov (n. d.: 21–24) in sklepom, da morajo vse države članice zagotoviti, da bo postalo vseživljenjsko učenje realnost za vse ljudi in temeljna prioriteta njihove politike v naslednjih petih letih.

PRVI CELOVITEJŠI NACIONALNI PROGRAMI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Pri pregledovanju dosegljivih virov smo ugotovili, da bi lahko v našo analizo včlenili le nekaj držav, ki imajo posebej izdelano gradivo za razvoj izobraževanja odraslih, ki ga lahko opredelimo kot razmeroma celovit načrt, strategijo ali razvojni projekt.¹¹ Našim merilom so bolj ali manj ustrezali le projekti Velike Britanije, nordijskih držav, Švedske, Finske in Nizozemske. Posebne, vendar za naš namen ne dovolj popolne programe, imata tudi Severna Irsko in Danska. V nadaljevanju jih bomo najprej na kratko predstavili in jih nato primerjali v skladu z merili primerjalne analize. Predstavitev bo obsegala te vsebinske sklope za prikaz programa: a) identifikacija, b) cilji (skupaj z izhodišči in utemeljitvami), c) izpeljava.¹²

Velika Britanija

Velika Britanija ima dva programa, ki ustrezata merilom za včlenitev v analizo. Upoštevali bomo program, ki je izrecno namenjen razvoju izobraževanja odraslih, to je »The Learning Imperative: National Education and Training Targets and Adult Learners« (Nujnost učenja: nacionalni cilji izobraževanja in usposabljanja ter odrasli učenci).¹³

Program »The Learning Imperative« je sprejelo ministrstvo za izobraževanje in usposabljanje že v letu 1989, po svoji izpeljavi pa je bil razdeljen na tri faze, ki so določale ob-

dobja za njegovo udejanjanje: tri leta (1992), šest let (1995) in enajst let (2000); obdobja se v skupnem programu kumulirajo, program pa še ni končan. Lahko ga označimo kot vseobsegajoč nacionalni program za izobraževanje odraslih,¹⁴ ki temelji na konceptu vseživljenjskosti učenja in teži k temu, da bi izenačili pomen izobraževanja odraslih s pomenom in položajem izobraževanja mladine. Program je strokovno pripravil angleški nacionalni inštitut za izobraževanje odraslih (National Institute for Adult and Continuing Education – NIACE).

Nacionalni program izobraževanja odraslih v Veliki Britaniji je po svoji temeljni usmeritvi naravnano na dve področji, to sta: a) temeljno izobraževanje odraslih in b) vseživljenjsko učenje. V skladu s temi področji so opredeljeni tudi njegovi cilji. V svojih temeljnih ciljih izhaja iz podme- ne, da je izobraževanje odraslih zelo pomemben dejavnik družbenega in tudi posameznikovega razvoja. V nadaljnjih členitvah smotrov, ciljev in utemeljitev ti dve usmeritvi določa posebej za posameznika in posebej za družbo. V utemeljitvah programa se poudarja zlasti to, da je treba s pomočjo izobraževanja (odraslih) povečati gospodarsko tekmovalnost države in v ta namen uveljaviti koncept vseživljenjskosti izobraževanja, ki še ni dovolj uveljavljen. Za doseg te ciljev je treba poleg uresničevanja posameznih opisanih ciljev spremeniti ustaljeno prakso.

Program podrobno opredeljuje možnosti in ukrepe za spreminjanje organiziranosti in izpeljave izobraževanja. Pri tem določa temeljne nosilce za izpeljavo programa in načine, kako naj se program izpelje (skupno in po posameznih nosilcih) ter podrobno opredeljuje načine za njegovo izpeljavo. Pomemben dejavnik uveljavljanja strategije nacionalnih ciljev je država s svojimi možnostmi za ko-

ordiniranje udejanjanja programa in tudi s svojimi konkretnimi, zlasti zakonskimi, finančnimi in upravnimi možnostmi. Posebej so opredeljene naloge in možnosti lokalne oblasti. Nosilci izpeljave programa za ureničitev kratkoročnih ciljev so sveti za poklicno usposabljanje in zaposlovanje, delodajalci in izvajalci.

Nordijske dežele

Program z imenom »Nordic Action Programme for the Invigoration of Adult Education in the Future« (Nordijski akcijski program za pospešitev izobraževanja odraslih v prihodnosti) – VOKS FREM (Nordiske, 1992) je bil sprejet leta 1992 za obdobje 1992–1996. Sprejel ga je poseben odbor za razvoj izobraževanja odraslih v nordijskih deželah in je tako primer regijskega razvojnega programa za razvoj izobraževanja odraslih.

Potrebe segajo od zelo širokih, kot je hitro in prožno slediti demokratičnim, socialnim, kulturnim in političnim spremembam, te pa zadevajo tudi izobraženost, znanje in usposobljenost odraslega prebivalstva in delovne sile za hitro reševanje problemov, do ožjih ciljev, naravnanih bodisi k izboljševanju možnosti za izobraževanje za posamezne skupine prebivalstva (ciljne skupine, kot so brezposelni, nezadostno izobraženi, ženske, starejši) bodisi k razvijanju izobraževanja odraslih na splošno.

Strategija za izpeljavo tega programa temelji na teh konceptualnih prvih: vseživljenjskost izobraževanja; dostopnost izobraževanja vsem socialnim razredom, še posebej izobrazbeno zapostavljenim (manj izobraženi ali brez izobrazbe, brezposelni); izobraževanje za delo in prosti čas; povezovanje med izobraževanjem mladih in izobraževanjem odraslih; decentralizacija izobraževalne politike – prenos odločanja in odgovornosti na lokalne ravni; splošnoizobraževalne ustanove naj postanejo lokalna središča znanja, ki naj skrbijo

Cilji nacionalnega programa nordijskih dežel so naravnani v tri smeri: a) izobraževanje odraslih kot pomembno področje sodelovanja med nordijskimi deželami; b) obvladovanje razmer, ki nastajajo s povezovanjem evropskih držav v Evropsko unijo; c) izobraževanje odraslih.

za razvoj celotne skupnosti, povezovanje z lokalnimi podjetji in izobraževalnimi ustanovami za odrasle; sodelovanje in koordinacija med zdaj preveč ločenima sistemoma splošnega in formalnega izobraževanja ter poklicnega usposabljanja; institucionalna, finančna in tudi ekonomska prednost poklicnemu usposabljanju (med drugim usposabljanju med delom); finančna podlaga in finančne spodbude za izobraževanje odraslih; uporaba novih pedagoških in andragoških metod (učenje na daljavo, multimedijsko učenje, vloga medijev) in načinov motiviranja za učenje; uvažanje izobraževalnih omrežij in programov za različne ravni; internacionalizacija problematike izobraževanja odraslih (vsaj na ravni Evropske unije).

Švedska

Naslov projekta je »Lifelong Learning on the Job – Steps on the Way towards the Community of Knowledge« (Vseživljenjsko učenje na delu – koraki na poti k skupnosti znanja). Gre za projekt, ki se izpeljuje kot del projekta Leonardo (Danvind, Thysk, 1996). Pri predstavitvi so ga označili kot nacionalno »kampanjo«. Sestavljata ga dva vzporedna razvojna načrta: načrt za predšolsko in šolsko izobraževanje ter načrt za izobraževanje odraslih. Prvini, ki povezujeta oba projekta, sta kakovost in enakopravnost. Program je srednjeročen: začel se je leta 1997, potekal pa bo do leta 2000.

Temeljni cilji programa ne podpirajo vseživljenjskega izobraževanja v najširšem pomenu, temveč se zožujejo na vseživljenjsko učenje kot zviševanje ravni znanja. Tudi pri tem imajo prednost izobrazbeno zapostav-

Temeljna izhodišča švedskega nacionalnega programa so naravnana na spreminjanje izobraževalnega sistema, da bi ta ustrezneje včlenil izobraževanje odraslih: a) namesto enotnosti dati v izobraževalni politiki večji poudarek enakopravnosti in b) bolj upoštevati znanje ter izkušnje udeležencev izobraževanja.

ljene brezposelne osebe, ki naj bi dosegle stopnjo izobrazbe na ravni triletnega srednjega izobraževanja. Bolj operativno opredeljeni cilji so: zmanjšanje brezposelnosti; izpeljava petletne kampanje pri izobraževanju odraslih; zvišanje izobrazbe oseb, starih od 25 do 55 let, zlasti tistih s pomanjkljivo temeljno izobrazbo, in še posebej brezposelnih iz te ciljne skupine ter tistih zaposlenih, ki jim je treba izboljšati položaj na trgu delovne sile; omogočiti odraslim vpis v izobraževanje s polnim študijskim časom. Pomembno vlogo pri izpeljavi in udejanjanju programa ima država, ki zagotavlja pomembne strateške prvine načrta, na podlagi katerih naj bi se oblikovala ustrezna politika izobraževanja. Načrt podrobno navaja vlogo države. Poleg že navedenega partnerstva med državo in drugimi nosilci ter subjekti izobraževanja program jasno razmejuje odgovornosti države in mestne uprave. Strategija natančno opredeljuje merila za opredelitev vloge države in lokalne (mestne) uprave pri subvencioniranju izobraževanja. Pomemben dejavnik v strateški izpeljavi programa je zakonodaja, ki podpira zlasti učenje ob delu. Udeležbo je treba spodbujati s sistemom financiranja različnih oblik izobraževanja (javna denarna podpora, posebni izobraževalni računi, davčne olajšave, vlaganje dobička podjetja v razvoj usposobljenosti osebja), ki se uveljavljajo bodisi z zakonodajo bodisi z neobveznim dogovarjanjem. V opisanem programu za zvišanje ravni znanja in vseživljenjsko učenje se nacionalna obveznost omejuje na zvišanje ravni znanja na stopnjo triletno srednješolske izobrazbe. Izobraževanje odraslih se opre-

deljuje kot odgovornost posameznika, države, podjetja in sindikatov.

Nizozemska

Program »Lifelong Learning« (Vseživljenjsko učenje) je bil sprejet kot nizozemski nacionalni akcijski program leta 1997 po enoletni razpravi. Pobudo zanj je dal minister za izobraževanje, kulturo in znanost. Pripravljala ga je ministrski komite, ki so ga sestavljali ministri (za ekonomske odnose, socialne zadeve, kmetijstvo in ribištvo, izobraževanje, kulturo in znanost), državni sekretar za izobraževanje in strokovnjaki, vodil pa ga je predsednik vlade.

Za vsako od navedenih prednostnih skupin je posebej opredeljeno, kako odpravljati ovire za vseživljenjsko učenje. Program obsega vrsto konkretnih ukrepov, ki jih lahko povežemo v te sklope: a) razvijanje in spodbujanje razvoja zavesti o pomenu izobraževanja; b) financiranje; c) čas: racionalizacija z izobraževanjem na delovnem mestu (povezava med učenjem in delom); č) razvijanje potreb po izobraževanju in njihovem zadovoljevanju; d) posebne spodbude za marginalizirane skupine zaposlenih (starejši, z nizko formalno izobrazbo, pogodbeni delavci); e) posebne spodbude za brezposelne; f) reforma izobraževa-

Nizozemski nacionalni program je zgrajen na podmeni, da temelji koncept vseživljenjskosti učenja na samozavestnih »porabnikih« izobraževalnih storitev. Zato je njegov temeljni smoter oblikovanje takšne nacionalne (vladne) politike, ki bo odstranjevala ovire pri vpeljevanju in udejanjanju vseživljenjskega izobraževanja, to pa bo dosegla predvsem s splošnimi ukrepi za spodbujanje izobraževanja pripadnikov ciljnih skupin (starejši zaposleni, zaposleni brez temeljnih kvalifikacij, pogodbeni delavci, iskalci zaposlitve).

nja; g) spremenjena vloga učitelja; h) preprečevanje marginalnosti se začne že pri otrocih iz marginaliziranih družin in okolij, zlasti pri etničnih manjšinah. Projekt se izpeljuje s partnerskim sodelovanjem, za njegovo izpeljavo skrbi vlada in ga tudi vodi. Uresničevanje programa podpira tudi zakonodaja.

Nacionalni programi razvoja ali strategije izobraževanja odraslih so dokumenti, ki bi morali temeljiti na sprejeti ali vsaj zasnovani in izdelani konceptiji izobraževanja odraslih. Temelji, to je opredelitev značilnosti in možnosti izobraževanja odraslih, morajo izhajati iz znanstvenih spoznanj andragogike in drugih ved, ki določajo izobraževanje odraslih kot področje dejavnosti. Seveda pa je treba tako oblikovani program združiti z aktualnimi družbenimi okoliščinami in možnostmi.

Poleg izbranih štirih programov bi lahko v širšem izboru za našo analizo upoštevali še druge programe, ki pa povsem ne ustrezajo merilom, po katerih smo izbirali primere za analizo.¹⁵

STROKOVNO-KONCEPTUALNE IN RAZVOJNO-POLITIČNE PRVINE NACIONALNIH STRATEGIJ

Primere nacionalnih razvojnih programov izobraževanja odraslih, ki smo jih predstavili v tem prispevku, bomo v nadaljevanju ocenili tako, da bomo skušali ugotovili, na kakšnih strokovno-konceptualnih in tudi razvojno-političnih prvinah temeljijo. Na splošno nas bo zanimalo, kako se v njih srečujeta stroka in politika, podrobno pa, katere prvine vsebujejo. Da bi to lahko naredili, bomo skušali oblikovati hipotetični model prvin, ki naj bi jih vseboval nacionalni razvojni program ali strategija. Ta model bomo izdelali sami, upoštevajoč spoznanja, ki smo jih dobili iz temeljitega primerjalnega študija.

Sestavine hipotetičnega modela nacionalnega razvojnega programa za izobraževanje odraslih

a) Splošne in širše družbene, zgodovinske, politične in pravne določnice

Najpomembnejša družbena, politična in zgodovinska izhodišča ter znanstvena spoznanja, na katerih temelji potreba po konceptiji in strategiji izobraževanja odraslih: splošni zgodovinski in kulturni razvoj, družbeni sistem in politične spremembe, razvoj in zmogljivosti gospodarstva, pravnornormativne podlage, splošne značilnosti razvoja izobraževanja.

b) Temeljni cilji programa

Družbeni, politični ter strokovni cilji in smotri.

c) Teoretično-pojmovne opredelitve izobraževanja odraslih

Znanstveno zasnovane opredelitve in sheme sistema ter delovanja izobraževanja odraslih; zgodovinski razvoj in tradicija, sodobno pojmovanje in pojavnost izobraževanja odraslih v svetu in opredelitev pomena najpomembnejših pojmov in dejavnikov ter razmejitev med njimi, če je potrebno.

č) Potrebe po izobraževanju odraslih

Potrebe v skladu z najbolj grobo klasifikacijo področij in vrst izobraževanja odraslih: splošna populacija – zaposleni; splošno – poklicno; temeljno – nadaljnje; začetno – nadaljevalno. Predstavitev potreb v perspektivi časa: sedanost – preteklost – prihodnost; metodologija ugotavljanja, spremljanja in načrtovanja potreb.

V nacionalnih strategijah izobraževanja odraslih se srečujeta moč politike in moč stroke.



d) Sistem in organizacija ter omrežje izobraževanja odraslih v državi

Shema delujočih področij ter osnovnih vrst izvajalskih organizacij in ponudbe programov.

e) Zdajšnja sistemska ureditev izobraževanja odraslih

Temeljne prvine sistemske ureditve so upravljanje, zakonodaja, mreža organizacij, financiranje, razvoj infrastrukture in razvoj osebja.

f) Obstoj nacionalnega programa

Temeljna izhodišča, temeljne prvine, prioriteta področja in programi, kakovostna merila, povezave, usklajevanje in financiranje.

g) Strategija vseživljenjskosti učenja

Nacionalni razvojni program izobraževanja odraslih kot del strategije vseživljenjskosti učenja v državi.

PRIMERJAVA IZBRANIH NACIONALNIH RAZVOJNIH PROGRAMOV ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH PO HIPOTETIČNEM MODELU

Oglejmo si zdaj še enkrat predstavljene primere nacionalnih razvojnih programov izobraževanja odraslih iz Velike Britanije, Švedske, Nizozemske in nordijskih držav in jih ocenimo po tem, koliko zadovoljujejo prvine našega hipotetičnega modela.

1. Splošne in širše družbene, zgodovinske, politične in pravne določnice

Pri tem je najtemeljitejši program nordijskih držav, ki ga lahko označimo kot temeljitejšo analizo okoliščin, značilnih za regijo – nordijske države. Analiza ne ostaja le v regionalnih okvirih, temveč obravnava regijo tudi iz širšega zornega kota in okoliščin – Evropske unije. Okoliščine prikazuje tudi v zgodovinskem okviru in časovni razsežnosti (sedanjost in prihodnost). Išče prvine regionalne (nordijske identitete). Opozarja tudi na gospodarske usmeritve (ne podrobno) in na pretok delovne sile. Delno izpolnjuje zahteve te prvine tudi program Velike Britanije, ki izhaja predvsem iz ocen njenega položaja v svetu, pri tem pa zlasti ocenjuje uspešnost (svetovno konkurenčnost) njenega gospodarstva in ustreznost njene delovne sile za takšne potrebe. Drugih širših (zgodovinskih kulturnih, socialnih, političnih itn.) razsežnosti program ne razčlenjuje. Ni analize delovanja izobraževalnega sistema v celoti, so pa poudarjeni nekateri njegovi pomanjkljivi učinki (na primer slaba izobrazbena sestava zaposlenih). Programa Švedske in Nizozemske ne obravnavata širših okoliščin ali pa se nanje le sklicujeta. Pri programu Švedske je v ospredju družbeni problem brezposelnost in njegovo reševanje.

2. Temeljni cilji programa

Program nordijskih držav zastavlja cilje široko, pri tem pa ostaja na globalni ravni. Vendar upošteva vse pomembne razsežnosti, ki jih je mogoče zajeti s takšne perspektive, to so zlasti: obseg in kakovost izobraževanja, področja izobraževanja (splošno neformalno in formalno/poklicno) ter vsebine, metode in organiziranost izobraževanja. Tudi cilji programa Velike Britanije so zelo sistematično in natančno opredeljeni. Prevladujejo širši družbeni cilji, tesno povezani z opredelitvami možnosti izobraževanja. Program Nizozemske poleg ožje opredeljenih ciljev programa vključuje tudi reformo celotnega izobraževalnega sistema, za odrasle in tudi za mladino. Vendar ga ne obravnava v vsej njegovi celovitosti, temveč le iz zornega kota spodbujanja učenja ter možnosti in motivacije za učenje ali kot možnost za odpravljanje ovir za učenje za celotno populacijo, hkrati s tem pa tudi za obravnavane ciljne skupine. Cilji programa Švedske so strogo namensko in ožje naravnani na ciljno skupino zaposlenih/brezposelnih z nizko temeljno izobrazbo; na spodbuditev vpisa v formalno izobraževanje (pridobitev stopnje izobrazbe); na urejanje razmer na trgu delovne sile.

3. Teoretično-pojmovne opredelitve izobraževanja odraslih

Program nordijskih držav se ukvarja s konceptom in filozofijo izobraževanja odraslih le na splošno, kolikor je potrebno za pojasnjevanje posameznih delov programa. Te prvine ne vidi kot temeljnega pogoja za oblikovanje drugih prvin programa. Opozarja pa na potrebo po takšnih opredelitvah, zlasti zaradi socialnih, tehnoloških, motivacijskih in drugih sprememb, ki jih ugotavljamo. Programa Velike Britanije in Švedske praviloma te prvine ne vključujeta ali le toliko, kolikor je potrebno za pojasnjevanje vseživljenjskosti učenja in njegove povezanosti z izobraževanjem

odraslih. Program Švedske daje nekaj več poudarka pojasnjevanju pomena učenja ob delu za različne partnerje v izobraževanju in dejavnikom, ki vplivajo na motivacijo za učenje. Pojasnjuje širši in ožji pogled na vseživljenjsko učenje. Program Nizozemske te prvine sploh nima.

4. Potrebe po izobraževanju odraslih

V mejah z dokumentom omejenega prostora daje program nordijskih držav celovito analizo potreb, ki se ne omejujejo na potrebe posamezne ciljne skupine ali posameznega cilja, temveč zadevajo vse izobraževanje odraslih, za delo in tudi za prosti čas. Potrebe – zdaj-

šnje in prihodnje – prikazuje tudi v časovni razsežnosti. Če nima na voljo podatkov za prihodnost, opozarja na potrebo, da bi se te potrebe temeljiteje raziskale. Drugi programi ne vsebujejo celovite analize potreb. Program Velike Britanije opredeljuje le predlog za načrtno preučevanje potreb na različnih ravneh kot ena njegovih strateških prvin, program Nizozemske pa analizira potrebe le iz zornega kota obravnavanih ciljnih skupin in še pri tem namenja večjo pozornost spodbujanju potreb kot pa njihovem ugotavljanju in analiziranju. V programu Švedske ni celovite analize potreb, so le podatki, ki so v skladu z ožje zastavljenimi cilji programa.

V skoraj vseh nacionalnih programih je izobraževanje odraslih pomanjkljivo opredeljeno.

5. Sistem in organizacija ter omrežje izobraževanja odraslih v državi

Strukturi, delovanju (organiziranost, inovacije) in razmerjem med posameznimi deli sistema izobraževanja odraslih (mladi – odrasli; splošno neformalno – formalno – poklicno; šolsko – ob delu) namenja program nordijskih

držav zadostno pozornost, pa tudi drugim dejavnikom pri izobraževanju odraslih (na primer motivaciji). Očitno je, da je program še posebej naravnana na izboljšanje delovanja sistema izobraževanja odraslih. Program Nizozemske le bolj opozarja na potrebo po reformi celotnega izobraževalnega sistema, ki je ovira za udeležanje novih potreb možnosti pri izobraževanju odraslih in tudi za mladino. Izhodišče so koncept vseživljenjskosti učenja in spremenjene zahteve, ki iz njega izhajajo za celotno izobraževanje. Vendar ga program ne obravnava v vsej njegovi celovitosti, temveč le iz zornega kota spodbujanja učenja ter možnosti in motivacije za učenje ali kot možnost odpravljanja ovir za učenje za celotno

Za izboljšanje delovanje sistema izobraževanja odraslih si najbolj prizadevajo v nordijskih deželah.

populacijo, hkrati s tem pa tudi za obravnavane ciljne skupine. Program Velike Britanije temelji na analizi nekaterih pomanjkljivosti izobraževanja odraslih in njegovega zdajšnjega delovanja, na primer naravnosti programov, strukture in funkcij organizacij, posameznih pomanjkljivosti v delovanju in sistemu. Pri programu Švedske ni celovitega prikaza sistema izobraževanja odraslih, temveč se prikaz omejuje na ožje zastavljene cilje programa. Vendar ga lahko označimo za specifičnega, saj ima vrsto drugih prikazov sistema in njegovega delovanja, na katere se tudi sklicuje.

6. Zdajšnja sistemska ureditev izobraževanja odraslih

Čeprav ne zelo podrobno, obravnava program nordijskih držav večino področij za sistemsko urejanje izobraževanja odraslih: upravljanje, financiranje, mrežo in zmogljivosti (različne izvajalce), programe, razvoj kadrov. Manj se ukvarja z zakonodajo in infrastrukturo. Pobude za ustrežnejšo sistemsko ureditev so pomembna sestavina programa Velike Britanije in bi

jo, poleg natančno opredeljenih ciljev, označili kot pomembnejši del celotnega programa. A tudi v tem delu je program selektiven, poudarja le nekatere sistemske ukrepe, ne obravnava pa sistema v celoti. V programu Švedske je to najtemeljiteje zastopana prvina našega hipotetičnega modela v programu. Pozornost se namenja vprašanem omrežja in delovanja izvajalcev ter tudi upravljanja, največjo težo pa daje sistemom financiranja in zakonodaji. Povezovalna prvina vseh navedenih sistemskih področij je partnerstvo. Manj pozornosti se posveča infrastrukturi in razvoju kadrov. Program Nizozemske opredeljuje sistemsko ureditev le iz zornega kota obravnavane cilje skupine. Sistemski ukrepi so naravnani na odpravljanje sistemskih ovir za uspešnejše izobraževanje marginaliziranih delov prebivalstva. Na tem ožjem segmentu pa so dovolj razčlenjeni in obsegajo sistemsko urejanje vprašanj upravljanja, financiranja, razvoja omrežja in tudi usposabljanja kadrov. Predlagajo tudi možnosti za izboljšanje infrastrukture.

7. Obstoj nacionalnega programa

Program Velike Britanije ne imenuje posebej kakega celovitega nacionalnega programa, temveč ponuja oblikovanje strategij in tudi opredeljuje njene prvine, tako da lahko rečemo, da je nekakšen nacionalni program sestavina tega nacionalnega razvojnega programa, ki ga obravnavamo. Tudi neke vrste spremljevalni del programa – priporočila NIACE kot strokovnega nosilca programa – lahko ocenimo kot nekakšen nacionalni program. Program Švedske je v samem besedilu označen kot »strategija«, operativno pa kot »kampa-nja«; slednje najustrezneje označuje njegovo pravo naravo. Tudi program Nizozemske je realno označen kot »nacionalni akcijski program«. Program nordijskih držav te prvine ne vključuje, ker ni narejen le za eno državo, temveč za območje, celoten program pa se imenuje »akcijski program«.

8. Strategija vseživljenjskosti učenja

Program Velike Britanije nedvomno temelji na načelih in strategiji vseživljenjskosti učenja. Celovita strategija v programu ni zajeta, vendar so kasneje izdelali poseben dokument, ki podrobno opredeljuje strategijo vseživljenjskosti učenja (The Learning Age). Tudi vsi drugi obravnavani programi temeljijo na načelih vseživljenjskosti učenja, vendar ta strategija ni celoviteje prikazana, temveč je pretežno le aplicirana na problematiko obravnavanih ciljev ali pa so v njih le nekatera temeljna izhodišča koceptcije vseživljenjskosti učenja.

SKLEPNE MISLI

Analizirali smo štiri primere nacionalnih razvojnih programov za izobraževanje odraslih, programe Velike Britanije, Švedske, Nizozemske in nordijskih držav. Na podlagi analize obravnavanih programov po posameznih prvinah lahko povzamemo:

1. Obravnavani programi ne izpolnjujejo vseh zahtev našega hipotetičnega modela za pripravo nacionalnega razvojnega programa in strategije za razvoj izobraževanja odraslih. Izjema je le Akcijski program za razvoj izobraževanja odraslih v nordijskih državah, a tudi ta razmeroma zadovoljuje zahteve le pri šestih prvinah, pri dveh pa je nepopoln. Zato jih ne moremo šteti za primere celovite koceptcije in strategije za izobraževanje odraslih. Tega jim seveda ne očitamo, saj se tudi sami ne razglašajo za celovite programe, temveč bolj za »akcijski program, kampanjo, strategijo« itn., želimo le opozoriti, da države tako celovitih razvojnih programov (še) nimajo, a da bi bilo to za celovit razvoj izobraževanja odraslih, posebej še v koceptciji in strategiji vseživljenjskosti učenja, potrebno. To deloma dokazuje edina izjema – program za pospešitev razvoja

izobraževanja odraslih v nordijskih državah, za katerega lahko domnevamo, da je zastavljen tako zato, ker ni nastal pod pritiskom ožjih ciljev razvojne politike posamezne države, kjer prevladuje potreba po zadovoljitvi aktualnih ali akutnih družbenih (gospodarskih, socialnih, političnih ciljev, ciljev HRD ipd.).

2. V programih najbolj pogrešamo predvsem dve prvini, to sta: širša analiza družbenih razmer, v katerih naj bi potekale ali že potekajo načrtovane razvojne spremembe pri izobraževanju odraslih, in celovito ter temeljito strokovno (na znanstvenih ugotovitvah temelječo) koceptcijo za razvoj izobraževanja odraslih ter opredelitve pojavnosti, vloge in pomena njenih prvin (vštevši pojasnjevanje in razmejevanje pojmov in njihovega pomena). Zato, denimo, ne more priti v razvojnih programih do jasne postavitve zahteve po tem, da se izobraževanje odraslih sistemsko opredeli kot enakopravno področje vsega izobraževanja, ki je enakovredno (ne pa enako) izobraževanju otrok in mladine. Iz navedene pomanjkljivosti izhaja tudi nepopolnost programov v drugih prvinah, kot so cilji, opredelitev potreb, delovanje sistema in sistemsko urejanje. Zato pri večini programov naravnavajo vsebino teh prvin na ožje cilje, izbrane ciljne skupine, aktualne družbene zahteve itn. S tem le odpravljajo aktualne ovire, ne zagotavljajo pa stabilnega razvoja v celoti.

3. Če bi bili programi celoviti, bi lahko aktualne družbene potrebe, nekaj smo jih kot primer že navedli, reševali s sprejemanjem posebnih (delnih, funkcionalnih, usmerjenih, področnih, panožnih itn.) nacionalnih programov, ki bi jim ustrezala imena, kot so »akcijski, sanacijski

V vseh nacionalnih programih pogrešamo širšo družbeno analizo in trden strokovni koncept.

program, kampanja« ipd. Tako pa so ti edini nacionalni programi, ki smo jih lahko našli (z že navedeno izjemo – nordijske države), prav to – akcije, kampanje, sanacije. Z navedeno ugotovitvijo seveda ne želimo zmanjševati pozitivnega dejstva, da te programe sploh imamo (še do nedavnega nismo imeli niti takšnih), in seveda ne njihove kakovosti. Gre za kakovostno pripravljene programe, ki pa seveda ne morejo nadomestiti celovitih nacionalnih razvojnih programov za izobraževanje odraslih.

4. Pomembna skupna značilnost in odlika vseh obravnavanih programov je ta, da vsi bolj ali manj temeljijo na koncepciji in strategiji vseživljenjskosti učenja. Vseživljenjskost učenja opredeljujejo kot najširši okvir in filozofijo za svoje cilje ter vsebinsko sestavo. To je nedvomno izjemno pomembno in obeta, da bi se lahko takšni ali podobni nacionalni programi v prihodnosti pomembno izpopolnili. To bo narekovala že sama po sebi koncepcija vseživljenjskosti učenja, ki se bo postopoma razširila na vse izobraževanje in bo tako tudi s perspektive začetnega izobraževanja »pritiskala« na ustrezno koncipiranje in izpeljevanje nadaljevalnega izobraževanja (izobraževanja odraslih). V obravnavanih programih gre seveda le za uporabo koncepcije vseživljenjskosti učenja, ne pa za njeno podrobnejšo razčlenitev in strategijo. Primer Velike Britanije kaže, da so tam to potrebo že začutili, saj so pripravili še poseben nacionalni program z naslovom Obdobje učenja (The Learning Age).

Naša analiza je nastala kot del projekta Koncepcija in strategija izobraževanja odraslih v Sloveniji. Povedali smo že, da njena priprava poteka že nekaj let in je zdaj v zadnji fazi pred objavo. Strategija razvoja izobraževanja

odraslih temelji na našem hipotetičnem modelu. Upoštewane so vse prvine modela in tudi to, kar smo navedli v sklepnih ugotovitvah. Tudi z njo želimo potrditi izvedljivost takšnega projekta, kot je priprava celovitega nacionalnega programa za razvoj izobraževanja odraslih. Pri nas sočasno poteka tudi priprava posebnega nacionalnega programa izobraževanja odraslih in strategije vseživljenjskosti učenja.

LITERATURA

Danish Research and Development Centre (1988): *New Approaches to Adult Education in Denmark*. Danish Research and Development, Centre for Adult Education. Copenhagen (23 strani).

Danvind, Eva-Maria, Elvy Thysk (1998): *Over 45. A Leonardo Project*. Extract from a Report 1998. First National Report from Sweden.

Department of Education and Science (1998): *Adult Education in an Era of Lifelong Learning*. Stationary Office, Dublin.

Drofenik, Olga idr. (1998): *Nacionalni program izobraževanja odraslih. Strokovne podlage*. Andragoški center Slovenije, Ljubljana (1. zvezek – Razvojne usmeritve).

Jelenc, Zoran, Ana Krajnc, Metka Svetina (1993): *Znani andragogi o andragogiki. Sintezna predstavitev stališč iz raziskave in podlage za oblikovanje skupnih stališč*. V: *Premislek o izobraževanju odraslih in razvoju* (ur. Zoran Jelenc in Metka Svetina). Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 293–327.

Jelenc, Zoran, Metka Svetina ((ur.): *Premislek o izobraževanju odraslih in razvoju* (1993). Andragoški center Slovenije, Ljubljana.

Jelenc, Zoran (ur.) (1994a): *Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije*. Raziskovalno poročilo (6 zvezkov, skupno 1779 strani). Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.

Jelenc, Zoran (1994b): *Potreba po koncipiranju in sistemski ureditvi izobraževanja odraslih in razvijanje izhodišč za novo koncepcijo izobraževanja odraslih v Sloveniji*. V: *Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih – Splošna izhodišča in primerjalni pregled stanja v Sloveniji* (vodja podprojekta Z. Jelenc). RP *Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije*. Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 7–10 in 11–31 (Raziskovalno poročilo, 1).

Jelenc, Zoran (1994c). *Rethinking adult education for development*. Introductory Presentation. V: *Rethinking Adult Education for Development II*. (Ed. M. Svetina). *Slovene Adult Education Centre*, Ljubljana, 27–40 (zbornik).

Jelenc, Zoran (1995). The state role and competence in the adult education development promotion and its system regulations. International seminar Legislative and Policy Issues in the Field of Adult Education. Council of Europe, Strasbourg, 25.–27. 10. 1995 (tipkopolis, 3 strani).

Merriam, Sharan B., Phyllis M. Cunningham (ur.) (1991): Handbook of Adult and Continuing Education. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford.

Ministry of Education (1998): Lifelong Learning. The National Action Programme of the Netherlands. Ministry of Education Culture and Science, Den Haag.

NIACE (1993): The Learning Imperative. National Education and Training Targets and Adult Learners. A NIACE Policy Discussion Paper. NIACE, marec 1993 (tipkopolis, 54 strani).

NIACE (1998): The Learning Age: a renaissance for a new Britain. NIACE, Leicester (The Green Paper).

NIER (1997): Comparative Studies on Lifelong Learning Policies. Report of a NIER/UIE joint research project. Tokio.

Nordiske (1992): Nordic (Action Programme for the In- vigation of Adult Education in the Future. VOKS FREM (1992–1996). Nordiske Seminar-og Arbejdsrap- porter 1992: 564. Kopenhagen (18 strani).

OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.–17. januar 1996. OECD, Pariz.

Okamoto, Kaoru (1994): Lifelong Learning in Japan. Strategy, Practices and Challenges. Ministry of Educa- tion, Science and Culture, Tokio.

Rubenson, Kjell (1997): »Adult Education and Training: The Poor Cousin. An Analysis of Reviews of National Policies for Education. University of British Columbia & Linköping University, marec 1997 (Paper prepared for the Educational Committee of OECD, tipkopolis, 28 strani).

Titmus, Colin (1979): Some Considerations on Rela- tionship between the Parts of Adult Education, at the Level of Macro and Micro Models. ECLE Expert Meeting on out-of-school Adult Education, Kladno (konferenčno gradivo, tipkopolis).

Titmus, Colin J. (ur.) (1989): Lifelong Learning of Adults: An International Perspective. Pergamon Press, Oxford, New York idr.

Titmus, Colin J. (1989): The Field of Adult Education. V: Lifelong Education for Adults: An International Per- spective (1989). (Ed. by C. J. Titmus). Pergamon Press, Oxford, New York idr., 13.

Titmus, Colin J. (1989): National Programs and Organi- zation. V: Lifelong Education for Adults: An Internatio- nal Perspective (1989). (Ed. by C. J. Titmus). Pergamon Press, Oxford, New York idr., 13.

Titmus, Colin J. (1996): Adult Education: Concepts and

Principles. V: International Encyclopedia of Adult Edu- cation and Training. (Ed. by: Albert C. Tuijnman). Per- gamon, Oxford, New York idr., 9–18.

Tuijnman, Albert (ur.) (1996): International Encyclope- dia of Adult Education and Training. C.. Pergamon, Oxford, New York idr.

Unesco (1995): Medium-term Strategy 1996–2001. Unesco, Pariz.

Unesco (1997): Progress, achievements and problems: a retrospective review of adult education since 1985. (Working document). UNESCO, Fifth International Conference on Adult Education, Hamburg 1997.

¹ Prispevek je bil predstavljen na mednarodni konferenci za primerjalno andragogiko, ki je bila v Radovljici od 10. do 12. septembra 1998. Organizirala sta jo Medna- rodno združenje za primerjalno andragogiko (Internati- onal Society for Comparative Adult Education – ISCAE) in Andragoški center Slovenije. Nekoliko skrajšani pri- spevek je bil objavljen v angleščini v posebnem zborniku ISCAE.

² Avtor tega besedila se s temi vprašanji, zlasti s sistem- sko ureditvijo izobraževanja odraslih v Sloveniji, konti- nuirano ukvarja že dobrih petnajst let, zgoščeni izidi te- ga dela bodo še letos strnjeno predstavljeni v besedilu z naslovom *Strateška in konceptualna opredelitev sistema in razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji, ki bo objavljeno v posebni publikaciji. To tematiko pa pogla- blja z raziskovanjem teoretičnih podlag konceptualizaci- je in sistemskega urejanja izobraževanja odraslih, torej andragogike in sistemskih podlag za razvoj prakse, v projektu z naslovom Celovita shema znanosti in sistema izobraževanja odraslih, ki jo kot temeljno raziskavo fi- nancira Ministrstvo za znanost in tehnologijo Republike Slovenije.*

³ Bolj ali manj imajo vse države, razvite in manj razvite, s kateregakoli geografskega, kulturnega, političnega ali družbenega območja, oblikovane sisteme vzgoje in izo- braževanja otrok ter mladine, še posebej njihovega šola- nja. Čeprav se njihove ureditve šolstva in izobraževanja med seboj razlikujejo, so vendarle bolj ali manj obliko- vane po podobnih skupnih splošno-teoretičnih (filozof- skih), posebnih (pedagoških, didaktičnih, metodičnih, organizacijskih in.) ali družbeno-sistemskih shemah. Po njih se oblikujejo strokovne in sistemske rešitve (organi- ziranost, programi in vsebine, oblike, metode in modeli, upravljanje, zakonodaja in financiranje, razvojna infra- struktura, razvoj kadrov in.) razvojne paradigme ter doktrine, strokovno izrazje in druga sistemska ter kon- ceptualna vprašanja.

⁴ Gre za znano opredelitev, ki jo je sprejela generalna skupščina Unesca na svojem zasedanju v Nairobiju leta 1976. Sicer pa je za andragoge značilno to, da na sreča- njih (zlasti mednarodnih), ko razpravljajo o vprašanjih izobraževanja odraslih, prvi dan predvsem razčiščujejo

vprašanje, o čem govorimo, ko uporabimo pojem izobraževanje odraslih.

⁵ Študijo so zahtevali ministri držav članic OECD, da bi z njo identificirali prioriteta področja nacionalnih izobraževalnih politik v teh državah in ugotovili značilnosti delovanja njihovih izobraževalnih sistemov. S študijo je bilo zajeto obdobje ob koncu 80. in v začetku 90. let, avtor študije pa je pri svoji analizi uporabil nacionalna poročila, ki so bila izdelana v obdobju 1990–1996. Upoštevana so bila poročila Avstrije, Belgije, Češkoslovaške in Češke, Danske, Finske, Francije, Grčije, Irske, Madžarske, Mehike, Nizozemske, Norveške, Poljske, Švedske in Švice, skupno torej 15 držav.

⁶ Da bi se zanesljivo vedelo, da govori o celoti izobraževanja odraslih, avtor praviloma uporablja sintagmo »izobraževanje in usposabljanje odraslih«, kar seveda pomeni, da vanjo včlenjuje vse vrste in področja izobraževanja odraslih.

⁷ V poročilu je sicer še vrsta podrobnejših in konkretnih kritičnih ugotovitev, ki pa so večinoma zajete v navedenih treh splošnih kategorijah in jih v našem prispevku na tem mestu ne bomo posebej navajali.

⁸ Gre za raziskavo Znani andragogi o andragogiki, v kateri smo slovenski avtorji Zoran Jelenc, Ana Krajnc in Metka Svetina s posebnim vprašalnikom spraševali znanе andragoge z vsega sveta, kaj mislijo o andragogiki in izobraževanju odraslih; med drugim smo jih vprašali tudi, ali mislijo, da je izobraževanje odraslih celovit sistem ali ne. Dobili smo odgovore 84 strokovnjakov iz 31 držav, kar je razmeroma dovolj reprezentativen vzorec strokovnjakov za andragogiko z različnih delov sveta.

⁹ Avtor zanimive opredelitve, ki je navedena na koncu, je botsvanski andragog angleškega rodu Frank Youngmann. (Jelenc, Krajnc, Svetina 1993: 287).

¹⁰ Čeprav marsikdo ne pripisuje velikega pomena temu, da se marsikje označuje izobraževanje otrok in mladine z izrazom »redno«, izobraževanje odraslih pa kot »izredno«, se mi zdi sprememba tovrstne terminologije simbolično in praktično pomembna in ji pripisujem vrednostno konotacijo. V sistemu vseživljenjskosti učenja, če ga hočemo dosledno uresničiti, takšno razlikovanje ni konsistentno in sprejemljivo.

¹¹ Pri tem je treba upoštevati tudi jezik kot omejevalni dejavnik za uporabo gradiva za naše namene. Gradivo, ki ni napisano v enem od širše uporabnih svetovnih jezikov, nam seveda ni bilo dostopno.

¹² Na tem mestu si seveda ne moremo privoščiti podrobnejšega prikaza, zato se bo naš opis omejil na prikaz bistvenih prvin programa, pri čemer se lahko zgodi, da bomo kako prvino namerno ali morda tudi nehote poenostavili.

¹³ Drugi je program *The Learning Age* (Era učenja), ki ga na kratko opisujemo na drugem mestu.

¹⁴ Ta vseobsegajočnost in celovitost se kaže v sintagmi »izobraževanje in usposabljanje«, v enakem pomenu kot smo ga že označili pri prikazu analize K. Rubensona. Namesto navedene sintagme bomo uporabljali pojem »izobraževanje odraslih«, da ne bi brez potrebe vnašali

zmede, ko bomo primerjali različne nacionalne programe med seboj; pojem izobraževanje odraslih v naši rabi nima takšnega pomena, kakršnega ima v tradicionalni angleški rabi, ko označuje le splošno neformalno izobraževanje.

¹⁵ V širšem izboru lahko omenimo te programe: že omenjeni program Velike Britanije *Green Paper »The Learning Age«*, ki bi ga lahko označili kot vizijo o dobi učenja, pri tem pa je seveda težišče na vseživljenjskosti učenja; danski »program desetih točk«, ki je resolucija danskega parlamenta o razvoju izobraževanja odraslih, finski projekt razvoja izobraževanja odraslih v obdobju 1975–1995, japonsko gibanje za vseživljenjsko učenje, ki ga označujejo kot »strategijo, prakso in izziv«.

RAZVOJ OSEBNOSTI IN VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE

Irena Lesar
Pedagoška
fakulteta
v Ljubljani

Kakšen posameznik se je sposoben učiti in se spreminjati vse življenje?

Pri prebiranju literature o vseživljenjski izobraževanja (permanente educatione) sem ugotovila, da je pozornost usmerjena predvsem na to, kako bi bilo treba zasnovati izobraževalno politiko v posameznih državah, seveda z upoštevanjem razvoja šolstva in drugih institucij, ki vplivajo na razvoj izobraževanja, nikjer pa ni »obdelan« posameznik, ki to idejo o vseživljenjski izobraževanja sploh lahko realizira. Razprave so usmerjene tudi v to, kako različne možnosti, ki jih institucije ponujajo, približati ciljnim populacijam. Vendar se rešitve oziroma izpeljave te ideje ne izvajajo s stališča posameznika: njegovih sposobnosti, volje, motivacije, želja, stališč ... Nekateri precej na splošno govorijo – predvsem psihologi – o povezanosti obveznega šolanja z izkušnjami, bodisi pozitivnimi ali negativnimi, in pripravljenostjo odraslih, da se učijo še naprej. Toda, ali je to dovolj?

Zakaj ljudje, ki so bili sicer pri rednem/obveznem šolanju razmeroma uspešni in nimajo pretirano slabih izkušenj s tem, po prenehanju rednega obiskovanja šole ne želijo več stopiti v katerokoli izmed institucij, ki ponujajo znanje? Ali jim zadostuje pridobljena količina znanja ali pa je morda njihov način pridobivanja znanj drugačen, nenavaden?

»Učeči se posameznik« naj bi bil »začetek« oziroma osnovno gibalno za razvoj »učečih se skupin, šol, univerz, skupnosti, organizacij ...«, ki bi omogočile razvoj družbe priho-

dnosti, to je »učee se družbe« – »learning society« (Jelenc, Z., 1998, str. 50). To naj bi dosegli predvsem s strategijo vseživljenjske učenja, in ne z izobraževanjem v tradicionalnem pogledu (prav tam).

Vendar nastane vprašanje, kakšen mora biti posameznik, ki se je sposoben stalno učiti? Zakaj se mnogi odrasli ne upajo spraševati o zadevah, ki jih zanimajo? Ali gre morda za strah, da se bodo pred ljudmi osmešili zato, ker nečesa ne vedo? Morda bi jim na novo pridobljeno znanje radikalno spremenilo »pogled« na svet, odnose z ljudmi, do vsega in od njih zahtevalo bodisi spremembo stališč ali njihovih že ustaljenih oblik ravnanja in navad, morda pa celo popolno prevrednotenje sprejetih vrednot? To bi seveda porušilo njihovo »osebnost« in razumljivo je, da je mnoge strah tako radikalnih sprememb.

Ali bi te posameznike lahko opredelili s pojmom »fixed personalities«, pri katerem gre za osebe, ki v osebni rasti ne vidijo končni cilj in se čutijo dokončno oblikovane (Garrison, 1997, str. 41; povzela po: Kroflič, 1999, str. 232)? »Fixed personalities« gotovo težko sprejmejo v svoje življenje idejo permanentnega izobraževanja, še teže pa jo realizirajo.

Pri tem razmišljanju želim poudariti predvsem to, da skrb za dobro izobraževalno poli-

Novo znanje spreminja »pogled« na svet.

tiko na področju izobraževanja odraslih, organizacijo izobraževanj, itd. ni zagotovilo uspešnosti. Treba bi bilo namreč izhajati iz posameznikov oziroma iz njihovih potreb, pričakovanj, želja, stališč ter tudi strahov, bojazni, nedostopnosti ... in se jim tako približati. Vedeti je treba, da je posameznik tisti, ki bo ponujeno lahko sprejel ali pa zavrnil, ki bo sposoben samostojno iskati rešitve, informacije in znanje. Zavedanje, da v današnji družbi »preživi« le s stalnim spremljanjem ter iskanjem ustreznih znanj, pa mu bo pomagalo k uspešnemu življenju.

IDEJA O VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU IN IZOBRAŽEVANJU

Ideja vseživljenjskosti učenja je že zelo stara, še posebej, če upoštevamo najrazličnejše pregovore o »življenju, ki nas ves čas uči« (»ga bo že življenje izučilo« je pogost odgovor obupanih staršev, katerih otroci ne upoštevajo njihovih nasvetov), in ugotovitve, kako so le življenjske izkušnje najboljša zaloga znanja. Toda šele zadnjih petinsedemdeset let so se začeli teoretiki (Eduard Lindeman v Ameriki, Basil Yeaxlee v Veliki Britaniji, Karel Ozvald na Slovenskem) nekoliko bolj poglobljeno ukvarjati s to idejo, ki naj bi po njihovem prepričanju v bližnji prihodnosti postala strategija vzgoje in izobraževanja.

Gotovo je, da je imelo največji vpliv na razmišljanje o realizaciji ideje o vseživljenjskosti učenja/izobraževanja delo Paula Lengrandu Uvod v permanentno izobraževanje iz leta 1970.

Ko zapustimo šolske klopi, smo postavljeni pred mnoge izzive in priložnosti, za katere se moramo na podlagi lastne presoje odločiti sami. Nedvomno je ta prehod za posameznika izredno težak, kajti negotovost o sebi vse bolj narašča. »Znajti se v tej svobodi je veliko bolj zahtevno kakor podrežati se ustaljenim hierarhičnim strukturam v šolskih klopeh. V

Skupno izhodišče vseživljenjskega učenja pri vseh teoretikih je predvsem prava ljudi na spreminjajoče se življenjske razmere. To je tudi osnovna razlika koncepta vseživljenjskega učenja v primerjavi z že ustaljenimi institucionaliziranimi oblikami izobraževanja, v katerih je v ospredju hierarhičen sistem odnosov, ki posamezniku sicer lahko omogoči varnost, nikakor pa ne svobode (povzela po: Brečko, 1998, str. 131). Pri institucionaliziranih oblikah izobraževanja sta namreč vloga in tudi dejavnost udeleženca določena od zunaj, saj je v ospredju proces pridobivanja znanja, spretnosti, navad itn., ki je praviloma »opredeljen s cilji, normiran, strukturiran, predmetno usmerjen, organiziran od zunaj. Proces (...) se strokovno organizira in nadzoruje, praviloma s poukom in učiteljem« (Jelenc, 1998, str. 43).

tem prelomnem trenutku so še kako pomembne sposobnosti in lastnosti, ki opredeljujejo zrelo osebnost in ki bi jih morala privzgajati že šola.« (Brečko, 1998, str. 131; poudarila I. L.)

Pri nas se v zvezi s terminologijo izobraževanja odraslih poudarjata dve različni izhodišči argumentiranja: zakaj govoriti o konceptu vseživljenjskosti učenja oziroma o konceptu vseživljenjskosti izobraževanja.

Zagovorniki koncepta vseživljenjskosti učenja poudarjajo, da so pri učenju v ospredju posameznik, ki se uči, njegove potrebe in njegova lastna dejavnost. Pojem učenja ima po njihovem mnenju več razsežnosti, saj zajema položaje, priložnosti in okoliščine, v katerih poteka učenje. Vsebinsko se prepletajo in niso tako načrtovani, kot je značilno za izobraževanje. Učenje traja vse življenje in je del življenja, saj se učimo tudi drug od drugega (vlogi učenca in učitelja v posameznikovem

življenju se izmenjujeta), ne le pod strokovnim vodstvom (Jelenc, 1998, str. 43).

Medvešu, ki vztraja pri terminologiji vseživljenjskosti izobraževanja, pa pojem učenja pomeni predvsem »proces, ki nam pomaga razložiti psihološke zakonitosti pridobivanja znanja ne glede na cilje in namen kogarkoli, je torej nekakšna transversala glede na izobraževanje« (Medveš, 1998, str. 19). V nadaljevanju poudari pomembne posledice razmišljanja o vseživljenjskosti učenja. Ko nam učenje pomeni vse, kar človek naredi ali dela, oziroma ko učenje razumemo kot sopomenko »za racionalno komunikacijo človeka s svetom« (prav tam), se nam lahko zgodi, da strategija permanentnega razvoja človekovega duha postane nejasna in neobvladljiva (prav tam, str. 20).

Poskušajmo tudi sami sebe vprašati, kaj nam pravzaprav pomeni pojem učenja oziroma izobraževanja.

Verjetno bomo ugotovili, da je učenje težko opisljiv pojem oziroma nekaj, kar bi le s težavo natančno definirali. Spomin na ure in ure sedenja ob knjigi ali zvezku, da bi stlačili v glavo potrebne podatke, obvladali pojme, koncepte ..., nas pripelje do pojmovanja učenja v »ožjem smislu«, ko učenje povezujemo predvsem z učenjem »za šolo«, za dokazovanje znanja, to pa je tesno povezano z obvladovanjem različnih tehnik pomnjenja, povezovanja in priklica znanja.

To pojmovanje učenja bi težko primerjali z učenjem v »širšem smislu«, z učenjem, ki je tesno povezano z našim življenjem in obvladovanjem problemov, okoliščin ter iskanjem konstruktivnih rešitev. To »najširše pojmovanje učenja« je vključeno tudi v Unescovo definicijo, po kateri je učenje »vsaka sprememba v vedenju, informacijah, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih in zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati rasti organizma ali razvoju dedno zasnovanih vedenjskih vzorcev« (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 21).

Pojem izobraževanje pa večina ljudi povezuje s šolami in drugimi institucijami, ki nam ne le ponujajo znanje, temveč tudi preverjajo, ocenjujejo in izdajajo veljavna dokazila o njem. Skratka, pri izobraževanju je posameznik (večinoma) nemočen in nebogljen učenec, ki pričakuje ne le pridobitev določenega znanja, temveč tudi usmerjanje in vodenje pri iskanju rešitev problemov, informacij ali že pridobljenega znanja.

Da nas življenje oziroma življenjske izkušnje učijo, vemo vsi (odrasli se tega bolj zavedamo) in sprejmemo to kot del našega življenja, ki je lahko tudi precej »bridko«, še posebej, če učenje poteka na podlagi negativnih izkušenj. Zato besedna zveza vseživljenjskost učenja ne pomeni ničesar novega v nasprotju z vseživljenjskostjo izobraževanja, ki je velika novost.

V informacijski družbi ni več dovolj, če pričakujemo, da »ga bo že življenje spametovalo« ali da »ga bo življenje samo izučilo«. Človek se mora tako hitro spreminjati, da je treba vpeljati temeljne lastnosti bolj strukturiranega učenja, zavestnega in ciljno naravnane, to je izobraževanja, in jih dodati splošnemu učnemu vseživljenjskemu procesu. Če hočemo hitro nekaj doseči, so potrebne ciljna naravnost, strukturiranost, povezanost, namen-skost. Pot vseživljenjskega učenja (učenje kot način življenja) je prepočasna. Izobraževanje kot način življenja »pomeni biti na preži, vedeti, kaj iščeš« (Krajnc, A., 1998, str. 33–34).

Povzamemo lahko, da je vseživljenjskost izobraževanja v informacijski dobi za družbo in za posameznika veliko bolj zavezujoča. S političnega vidika pomeni prehod na vseživljenjskost izobraževanja predvsem soodgovornost družbe pri zadovoljevanju potreb po znanju. Kajti »nimamo več zagotovila, da bo neka ustanova ali mreža ustanov širila znanje, če z izobraževanja preidemo na učenje« (Krajnc, A., 1998, str. 35). Za posameznika to pomeni predvsem, da se nauči učiti se, pri čemer so prvi pogoj zelo razvita motivacija za izobraževanje, sposobnost povezovanja in analize različnih informacij ter prestrukturir-

ranje že pridobljenega znanja. Na tej poti k cilju, ki smo si ga zastavili, pa je najpomembnejša samostojnost.

LASTNOSTI POSAMEZNIKA, SPOSOBNEGA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Jack Mezirow nas v svojem delu opozarja, da ne more pomagati še tako izdelan koncept »self directed learning«, če se posameznik, sposoben samostojnega učenja, ne čuti pove-

zanega z vizijo svobodne, demokratične družbe, v kateri se njeni pripadniki svobodno, odprto in zavestno – odgovorno trudijo za smiselno oblikovanje osebnega in tudi skupnostnega življenja. Zato se morajo naučiti predvsem:

- bolje razumeti lastno ravnanje in njegove konsekvence;
- jasneje prepoznavati lastne, tuje, družbene, kulturne predpostavke;
- bolj kritično vrednotiti vlogo različnih interpretacijskih vzorcev za razumevanje življenja in sveta;
- bolj diferencirano analizirati probleme;
- odgovorno zastavljati alternativne rešitve;
- lastna nova spoznanja vplivneje predstavljati v realne spremembe (Dohmen, 1996, str. 48).

Po njegovem mnenju je torej osnovni pogoj za uresničevanje vseživljenjske izobraževanja razvitost družbe, ki posamezniku omogoča ne samo svobodno odločanje, marveč tudi odgovorno vključevanje in smiselno oblikovanje skupnostnega življenja. Iz te predpostavke izpelje tudi lastnosti, ki jih tak posameznik potrebuje in ki so tesno povezane z aktivnim vključevanjem v družbeno realnost.

Rosemary Caffarella in Judith M. O'Donnel

pa opozarjata, da je »self directed learning« precej odvisno od količine motivacije učečega se. Slednji mora namreč:

- ugotoviti svoje učne potrebe, učne cilje in učne predpostavke;
- vnaprej ciljno pognati svoje procese učenja;
- načrtovati učne strategije, časovno razdelitev, učno okolje;
- lokalizirati težave in zadržke;
- organizirati osebno in materialno podporo za premagovanje ovir.

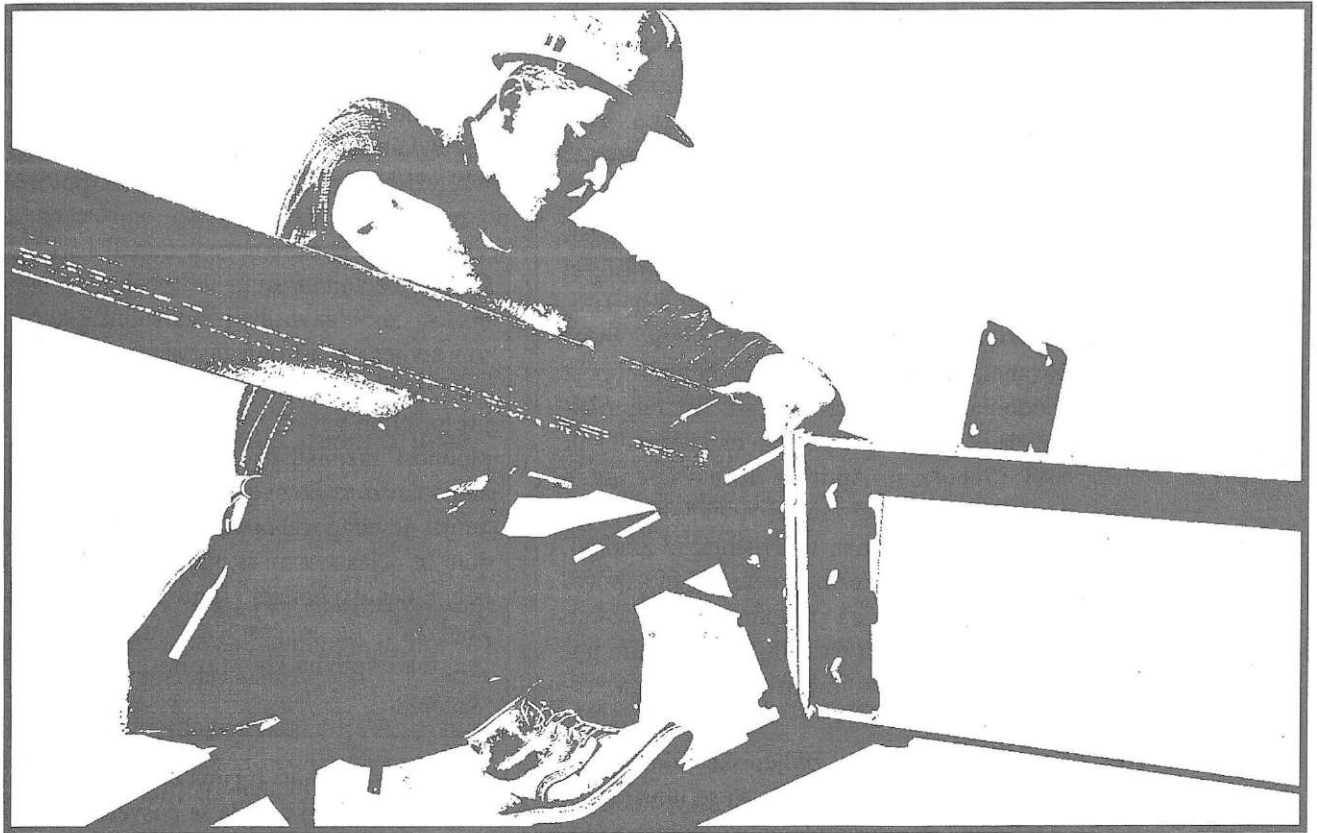
To pa od posameznika ne zahteva le visoko raven motivacije, temveč tudi visoko raven kompetenc, še posebej sposobnost refleksije, kreativnosti in volje po samooblikovanju, kar prav pogosto ne zasledimo pri odraslih (Dohmen, 1996, str. 49–50).

Avtorici svoja razmišljanja usmerita v posameznika in njegove sposobnosti ugotavljanja lastnih potreb po učenju, organiziranja, izpeljave in reševanja sprotih težav v konkretnem položaju.

Tudi pri nas se srečujemo s podobnim razmišljanjem, ki pa poudarja predvsem posameznikovo odgovornost za sprejemanje odločitev v zvezi s samostojnim učenjem. Odločitve, ki naj bi jih bil posameznik sposoben sprejemati, so:

1. »pripraviti učenje (izrabiti cilje, razjasniti njihov pomen, se motivirati in se začeti učiti);
2. izpeljati dejavnosti, povezane z učenjem (potrebne za zapomnitev, razumevanje, povezovanje, uporabo znanja);
3. uravnavati učne dejavnosti (preverjati, ali so uspešne; popravljati, če niso);
4. ovrednotiti dosežke (dati si povratno informacijo; ali je bil proces učenja dober, ali so dosežki taki, kot sem želel/a);

*Uresničevanje
vseživljenjskega
izobraževanja je
premosorazmerno z
razvitostjo družbe.*



5. vzdrževati potrebno motivacijo in zbranost (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 25).

Marentič - Požarnikova nas v svojem razmišljanju opozori še na eno zelo pomembno posameznikovo zmožnost. Poudarja, da ni pomembna le zmožnost končnega vrednotenja doseženega v primerjavi z zastavljenim, marveč tudi analiza učnih dejavnosti in njihova uspešnost za konkretnega posameznika. Ta sposobnost samorefleksije lastnih dejavnosti se mi zdi izredno pomembna stopnja pri razvijanju in organiziranju lastnega učenja.

Noben od predstavljenih avtorjev pri svojem razmišljanju ni poudaril osnovne predpostavke in določene ravni umskih sposobnosti. Sicer so jo omenili, toda nobeden je ni jasno izrazil. Mezirow se v svojih zahtevah sicer »obrača« predvsem na umsko področje, s tem da od po-

sameznika zahteva zlasti sposobnost analiziranja, kritične distance ter razumevanja.

Toda, ali nismo še pred časom posvečali pozornost ravno temu področju?

Kdo se je sploh sposoben naučiti se, so se spraševali strokovnjaki.

Kakšno raven razmišljanja in verbalnih zmožnosti mora posameznik doseči, da bo lahko ugotavljal in tudi reševal sprotne težave?

Kolikšna mora biti vrednost opravljenih inteligentnih testov, da bo razmeroma uspešno deloval v tem, z informacijami in novostmi zasičenem svetu?

Pa vendar, ali zadosten rezultat pomeni tudi zagotovilo uspešnega učenja in delovanja v svetu?

Goleman nas v svojem delu Čustvena inteligenca opozarja, da še tako dobri rezultati in-

teligenčnih testov ne morejo zagotavljati niti uspešnega in zadovoljivega življenja niti uspešnosti v šoli.

Zakaj je tako?

Goleman nas opozarja, da »v najboljših primerih IQ prispeva komaj 20 odstotkov dejavnikov, ki so odločilni za uspeh v življenju, ostanek 80 odstotkov pa je prepuščen drugim dejavnikom« (Goleman, 1997, str. 50). Trdi, da so ti drugi dejavniki predvsem samoobvladovanje, vztrajnost, gorečnost in sposobnost spodbujanja sebe (prav tam, str. 10). Prepričanje, da je mogoče na podlagi rezultatov IQ ali SAT (Scholastic Aptitude Test – test učnih sposobnosti) precej zanesljivo napovedati uspešnost posameznika v življenju, je zmotno. Saj se razvrstitve rezultatov testov in napovedi za prihodnost ne skladajo

(ali pa manj) z dejanskim potekom posameznikovega življenja.

Naše življenjske izkušnje in praksa ljudi, ki se ukvarjajo s to problematiko pomena človekovih sposobnosti za ustvarjalno, uspešno življenje v svetu, nas pripeljejo do ugotovitve, da smo v preteklosti šli nekoliko predaleč »s pretiranim poudarjanjem izključno razumske plati življenja (...) kot edine smiselne vrednote, ko čustva prevladajo, je inteligentnost brez vsake mo-

či« (prav tam, str. 18).

Že stari Grki, predvsem pa Aristotel, so poudarjali, kako ni mogoče spregledati čustev pri ravnanju posameznika, marveč se je treba naučiti čustva prepoznati, obvladovati in jih izražati na primeren (sprejemljiv) način.

Zato bomo v nadaljevanju skušali poiskati te »druge lastnosti« človeka, ki bodisi zavirajo bodisi spodbujajo sposobnost razmišljanja, iskanja rešitev, iznajdljivost. Goleman jih

imenuje s pojmom čustvena inteligenca, ki pa zajema širok spekter lastnosti, kot so spodbujanje samega sebe, kljubovanje frustracijam, nadziranje vzgibov, odlaganje z zadovoljivijo, obvladovanje razpoloženja, sproščanje stisk, vživljanje v čustva drugih ... (povzela po: prav tam, str. 50).

Osebe z zelo razvitimi čustvenimi spretnostmi so običajno bolj zadovoljne s svojim življenjem in tudi bistveno učinkovitejše, kajti sposobne so obvladovanja svojih miselnih navad, s katerimi spodbujajo plodnost razmišljanja. Pri ljudeh, ki ne znajo nadzorovati svojega čustvenega življenja, je mogoče opaziti nezbranost pri delu in nejasnost misli, kajti v sebi se nenehno nekako bojujejo (prav tam, str. 53). Zato trdi, da je čustvena inteligentnost vsaj tako vplivna kot »razumska«, večasih celo bolj.

Področje raziskovanja IQ ima že stoletno tradicijo, zato je skrajni čas, da se posvetimo predvsem raziskovanju čustvene inteligentnosti, ki je povsem nov pojem. Goleman je dokazal, da se je mogoče čustvenih spretnosti naučiti ali pa jih vsaj izboljšati. To je v nasprotju s prepričanjem nekaterih raziskovalcev IQ, ki trdijo, da se ta z izkušnjami ali izobraževanjem ne da veliko spremeniti (prav tam, str. 50–51). Očitno je tudi sam prepričan, da ga je nemogoče izboljšati in nanj vplivati, kajti vedno poudarja takšno prepričanje drugih avtorjev, ko želi poudariti razliko med čustveno in »razumsko« inteligenco. Poleg tega pa svojo teorijo čustvene inteligence primerja z Gardnerjevo osebno inteligenco, ki jo je Gardner povezoval še z medosebno inteligenco, oziroma obe skupaj vključi v pojem osebne inteligence. Razlika med njima je v tem, da osebna inteligenca »deluje predvsem pri človekovem raziskovanju in poznavanju lastnih čustev, medtem ko je medosebna inteligenca usmerjena navzven, k vedenju, občutkom in motivacijam drugih (...)

»Vsakdo se lahko ujezi – to res ni težko. Toda težko se je ujeziti na pravo osebo, ravno prav, v pravem trenutku, iz pravega razloga in na pravi način.«

(Aristotel, Nikomahova etika)

Čim slabše človek razume lastna čustva, tem prej bo postal njihova žrtev. Čim manj razume čustva, odzivanje in vedenje drugih, tem prej se bo do njih obnašal neustrezno in si tako ne bo mogel zagotoviti ustreznega mesta v širši skupnosti.« (Gardner, 1995, str. 275, 288) Lahko rečemo, da je čustvena inteligentnost, ki jo razvije Goleman, popolnoma primerljiva z Gardnerjevima oblikama osebne inteligence, ki ju vključi v svojo teorijo o več oblikah inteligence.

Dva vidika delovanja našega uma

Najprej si bomo ogledali naše »miselno življenje«, ki ga oblikujeta dva različna načina spoznavanja:

a) razumni um (oblika razumevanja, ki poteka pretežno na zavestni ravni in je nagnjena k razmišljanju, preudarjanju ...);

b) čustveni um (pogostokrat silovit, spontan, nelogičen in večinoma poteka na nezavedni ravni) – prav tam, str. 23.

Navedeni pregled delovanja našega uma nas opozori na pozitivne in tudi na negativne značilnosti čustvenega in razumnega dela. Pri tem ne smemo spregledati, da so lastnosti razumnega uma, na primer preudarnost, nadzor odzivanja na čustvene dražljaje, pa tudi oklevajoče prepričanje, izrazito pozitivne lastnosti čustvenega uma, na primer absolutno zaupanje v svoje prepričanje, zanašanje na prvi vtis in kategorično razmišljanje pa se velikokrat izkažejo za izrazito negativne lastnosti. Zato je za naše miselno življenje pomembno njuno skupno delovanje, saj noben izmed njiju ne deluje samo pozitivno oziroma negativno. »Oba, tako čustveni kot razumni um, večidel tesno sodelujeta, med seboj prepletata svoje zelo različne načine spoznavanja in nas tako vodita na poti v svet. Običajno med obema vlada ravnovesje; čustva oskrbujejo vsako dejanje razumnega uma s čustvenim nabojem in drugimi podatki, razumni um pa zgladi čustvene vzgibe

Čustveni um	je v primerjavi z	razumnim umom:
- veliko hitrejši		- počasnejši
- ne rabi veliko časa za premislek (razvojno pomembna značilnost za rešitev iz nevarnih položajev, na primer beg pred živaljo)		- rabi čas za premislek
- za dejanja, sprožena »prek čustvenega uma«, je značilna velika zanesljivost		- preudaren
- vmesni čas od sprožitve čustva do izbruha je le hip (tisočinke sekunde)		- razčlenjevalen
- hipno dojemanje stvari in zanašanje na prvi vtis		- vedno vstopa v dogajanje za čustvenim umom
- takoj prepozna čustveno resničnost		- običajno ne odloča, katera čustva bi nos morala prevzeti
- hipoma presodi, kakšen odnos lahko z nekom naveže (komu lahko zaupa, koga se mora bati)		- lahko nadzira potek odzivanja na čustvene dražljaje
- radar, ki odkriva nevarnosti		- kvzalen, temporalen
- logika čustvenega uma je asociativna		- prepričanje razumnega uma je oklevajoče
- kategorično (črno - belo) razmišljanje		
- poosebljeno razmišljanje		
- absolutna zaupa v svoje prepričanje		
- slaba stran takšnega delovanja je prehitro oblikovanje ocen in vtisov, kar pripomore k večji verjetnosti zgrešenega, napačnega ravnanja (povzeta po: Goleman, 1997, str. 343-345)		

ali pa jih zatre. Čustveni in razumni um sta sposobnosti, ki sta v polodvisnem odnosu (...), vsak posebej odražata delovanje zelo različnih, a med seboj prepletenih možganskih tokov.« (Goleman, 1997, str. 23)

Čustva so seveda hipna oziroma trajajo le krajši čas. To je bilo med razvojem človeške vrste odločilno za preživetje, drugače že človeško telo ne bi bilo sposobno »prenesti« tolikšnih šokov in navalov adrenalina. Če čustvo vztraja več ur ali celo dni, ne govorimo več o čustvu, marveč o razpoloženju (žalost zaradi smrti ljubljene osebe), pri čemer je treba poudariti, da slednje ne more tako močno vplivati na zaznavo ali reakcijo kot močno razgreto čustvo. Treba pa je opozoriti, da lahko čustveni um deluje tudi počasneje, na primer šele v celoti izrečena misel vzbudi občutek. Ta pot je značilna predvsem za sestavljen čustva (zadrega, zla slutnja), ki izhajajo zlasti iz misli. »Poleg nagle in počasne poti do čustev, prva vodi preko neposredne zazna-

ve, druga pa preko preudarne misli, se čustva lahko prebudijo tudi na naš poziv.« (Goleman, 1997, str. 344) Vsi vemo, da nas spomini na lepo preživeti dopust razvedrijo, obujanje nesrečnih dogodkov pa razžalosti.

Vpliv čustev na posameznikovo delovanje

Kako pa čustva delujejo na nas, na naše telo? Ali je mogoče dokazati delovanje posameznih čustev? Kaj sprožijo nenadna čustva v človeškem telesu?

Kaj pravzaprav pomeni izraz čustvo? Slovar Oxford English Dictionary definira čustvo kot »vsako razburjenje ali beganje uma, občutka, hrepenenja; vsako vihravo ali vznemirjeno duševno stanje« (Goleman, 1997, str. 339).

Iz te definicije lahko vidimo, da čustva vključujejo tudi občutke in značilne misli oziroma drugače rečeno, da čustva vključujejo duševna in biološka stanja, pa tudi pripravljenost za delovanje.

Čustev je več sto, saj avtorji poleg enostavnih čustev ločijo tudi sestavljena čustva z njihovimi različicami in odtenki. Pa si pogledjmo delovanje nekaterih pogosteje pojavljajočih se čustev na posameznika:

- Jeza pospeši zaradi navala hormonov (adrenalina) srčni utrip, izzove naval energije v telesu in požene kri v roke, da človek hitro »udari« nasprotnika (v dobesebnem in tudi prenesenem pomenu).
- Strah požene kri v večje skeletne mišice, da telo pripravi na morebiten beg, zato človek, ki ga prevzame to čustvo, v obraz opazno pobledi in se mu celotno telo ohladi. Hormoni tako pripravijo telo na morebitno hitro reagiranje.
- Pri veselju je izredno povečana dejavnost v

možganskem centru, ki zavira negativna čustva in razvema vso razpoložljivo energijo. V fiziologiji je značilna umirjenost, zaradi katere si telo hitreje opomore od biološke razrvanosti, takšno stanje telesu omogoča zagnanost za delo in zadovoljevanje več ciljev.

- Zaradi žalosti pri človeku splahnita moč in zagnanost za dejavnosti, še posebej za radost in razvedrilo. Beg v notranjost je priložnost za žalovanje, bodisi zaradi izgube ljubljene osebe bodisi zaradi zatrtega upanja, ko se energija povrne, se rodijo tudi novi načrti. Kako izražamo potrtost, pa v večini kultur določajo družbena merila.
- Presenečenje je pri posameznikih zelo enostavno ugotovljivo čustvo, kajti kaže se s privzdignjenimi obrvmi, kar omogoča večji vdor svetlobnega snopa v mrežnico. Tako skušamo zbrati več informacij o nepredvidenem dogodku in natančneje ugotoviti, kaj se pravzaprav dogaja.
- Za gnus pa je značilno, da se povsod kaže enako (zgornja ustnica se obrne vstran in nos se zavihne) in ima enako sporočilo: dejanska odvratnost po okusu ali vonju in tudi odvratnost v prenesenem pomenu.

Namen te predstavitve je predvsem ta, da se zavemo, kako zelo na posameznikovo telo vplivajo čustva, in da spoznamo, kako slednja vplivajo tudi na človekovo delovanje. To pomeni, da se lahko še tako trudimo ukrotiti svojo jezo, žalost ..., toda sproženo čustvo v našem telesu povzroči spremembe, ki smo jih sicer deloma zmožni obvladovati, toda popolnoma nesmiselno bi bilo njihovo zanikanje ali ignoranca. Poznavanje dogajanja v telesu posameznika, ki ga preplavlja določeno čustvo, nam pomaga razložiti tudi marsikatero, v tistem trenutku nerazložljivo reagiranje. Verjetno vsi poznamo nenavadne strahove, ki jih imamo sami ali pa naši najbližji, in so nam nekako nerazumljivi, če ne celo smešni.

Čustva dajejo »podton« našemu delu, razmišljanju, zastavljanju ciljev za prihodnost ..., skratka vsemu, kar človek počne.

Toda okoliščine izkušenj so bile za nas bodisi že same po sebi strašljive bodisi neobvladljive in v nas se je zakoreninil strah (na primer močan strah pred ognjem). Kar večinoma pomeni, da že samo neznatna podobnost s tedanjimi okoliščinami ali pa s samim dogodkom v nas vzbudi enako močno čustvo, kot smo ga doživeli ob prvi izkušnji.

Takšna spoznanja pa so zelo dragocena tudi za naše razmišljanje o vseživljenjski izobraževanja in iskanje odgovorov, zakaj nekateri umsko sicer zelo zmožni posamezniki ne morejo v svojem življenju realizirati ideje o vseživljenjski izobraževanja. Seveda je tu možen odgovor v neobvladovanju čustvenih reakcij, ki jih v nas sprožijo določene okoliščine in v katerih se nam »umik« pokaže kot edina mogoča rešitev. Toda pri učenju in izobraževanju, ki smo mu podvrženi kar lep del svojega življenja, se v slehernem posamezniku oblikuje tudi za naše delovanje izredno vplivno osebno pojmovanje učenja.

OSEBNO POJMOVANJE UČENJA IN POUČEVANJA

V zvezi s tem se mi zdi pomembno, da si ogledamo, kako ljudje pojmujejo učenje in kako slednje vpliva na njihovo nadaljnje odločanje.

Čeprav nam psihološka veda ponuja približno 50 teorij učenja, nam to ne pomaga prav veliko pri konkretnem posamezniku, ki se želi učiti, pa ne ve, kako.

Za osvežitev si oglejmo, kako je Säljö kategoriziral odgovore študentov na vprašanje, kaj jim pomeni učenje:

- »učenje kot kvantitativno povečevanje (kopičenje) znanja;
- učenje kot memoriranje »od zunaj« podanih vsebin, podatkov, z namenom poznejše reprodukcije;
- učenje kot trajnejša zapomnitev dejstev,

»Osebna pojmovanja učenja so naša notranja implicitna mnenja in skupek predstav o tem, kaj je bistvo tega pojava. Gre predvsem za to, kaj jaz osebno mislim, da je učenje. To potem vpliva na moje ravnanje in moje odločanje takrat, ko se kot učenka, učiteljica ali kot strokovnjakinja odločam o tem, kaj bom delala oziroma kako se bom učila, kako bom predavala. Gre za osebno opredelitev in nekateri celo pravijo, da to ni samo pojmovna kategorija, temveč so to neke vrste »zamrznjene podobe« nešteti izkušenj, ki smo jih imeli v dozodajšnjem življenju in šolanju in so zato tudi težje dostopne ugotavljanju in spreminjanju.« (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 21–22)

metod, postopkov z namenom, da jih boš kdaj pozneje uporabil;

- učenje kot luščenje osebnega smisla iz naučenega;
- učenje kot proces razlage, v katerem konstruiráš svoje znanje, da bi lahko vse bolje razumel sebe, soljudi, življenje, resničnost« (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 22).

Kako lahko ta različna pojmovanja vplivajo na naš pristop, način in realizacijo učenja, si verjetno ni težko predstavljati. Za enega že samo poznavanje nekaterih podatkov pomeni znanje, za drugega pa je to izhodišče za razmišljanje, primerjanje, analiziranje ter iskanje drugačnih, novih povezav z njegovimi predstavami.

V psihološki teoriji govorijo v zvezi s tem o stilih učenja, ki sicer niso trajne osebnostne lastnosti, marveč so »zbirka strategij, ki jim posameznik daje prednost in jih običajno uporablja v večini učnih situacij« (Šteh - Kure, B., 1999, str. 255). Stile učenja avtorji imenujejo različno. Zelo znana je delitev na globinski in površinski pristop k učenju, ki sta jo začela uporabljati Marton in Säljö. Gre za zelo različna pristopa, ki tudi z afektivnega vidika pri posamezniku »privedeta« do zelo različnih komponent. Za učence, ki uporabljajo globinski pristop k učenju, je značilno, da pogosto jemljejo učne naloge kot izziv in pri tem občutijo zadovoljstvo ter izpolnjenost,

tistim pa, ki uporabljajo predvsem površinski pristop, učenje vzbuja predvsem dolgčas, občutek nesmiselnosti in anksioznosti. V teh opredelitvah srečamo tudi stil učenja, za katerega je značilen atomističen ali holističen pristop. Vermunt pa govori o prilagodljivem, mnogostranskem stilu učenja, ki od učečega se zahteva samouravnavanje, kar pomeni, da se mora ta naučiti vrsto različnih učnih aktivnosti, ki jih mora biti sposoben uravnati in izbirati glede na potrebe.

Strategije učenja se pri posamezniku oblikujejo na osnovi lastnih učnih izkušenj, mentalnih modelov učenja ter usmerjenosti v učenju, pri čemer nekateri teoretiki opozarjajo predvsem na motivacijsko raven (intrinzična, ekstrinzična in storilnostna motivacija), lahko pa poudarimo različne vidike usmerjenosti posameznika pri svojem učenju (usmerjenost k naravi, osebnemu, sočloveku, znanosti ...) – povzeto po: prav tam.

Vendar se moramo vprašati, kako posameznik pravzaprav razvija svoja pojmovanja učenja?

Na oblikovanje osebnega pojmovanja učenja zelo vpliva učitelj.

Že na začetku prispevka smo si ogledali, kaj o pojmovanju učenja meni Marentič - Požarnikova, ki proti koncu navedenega citata poudari, da so te predstave zaradi dolgotrajnega »oblikovanja« težje dostopne ugotavljanju in spreminjanju (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 22). Šola, učitelji in tudi širše okolje zelo močno vplivajo na oblikovanje posameznikovega pojmovanja učenja. Gotovo se vsi strinjamo, da ima izmed naštetih treh dejavnikov najpomembnejšo vlogo učitelj, ki ima na učenca dolgotrajen, neposreden vpliv. Toda kako učitelj najbolj vpliva na učenca?

Pedagoška psihologija vedno znova poudarja, da sta učenje in poučevanje komplementarna pojava, med katerima sicer ni neposredne vzročno-posledične zveze, stil poučevanja, ki

ga uporablja učitelj, pa nedvomno zelo vpliva na oblikovanje učenčevega pojmovanja učenja oziroma na njegov stil učenja. Če učitelj razume poučevanje kot prenašanje znanja in učenje kot pridobivanje znanja, bo pri učencih verjetno težje pričakovati, da bodo učenje razumeli kako drugače kot reprodukcijo tistega, kar jim je povedal in razložil učitelj. In raziskave kažejo, da je ta tako imenovani nadomestni stil poučevanja močno razširjen med našimi učitelji, ki se trudijo predvsem za to, da bodo sistematično, nazorno in jasno predstavili vse, kar je v katalogu znanja, kajti le tako, da ustvarjajo povezave med različnimi vrstami znanja, podatki, področji ter oblikujejo sistem, dobijo občutek, da bodo predelali vso snov. Skratka, tak učitelj z veliko doslednostjo opravi večino miselnih aktivnosti in aktivnosti uravnavanja namesto učencev. Za razpuščeni stil poučevanja pa je značilno, da učitelj ne vključuje aktivnosti uravnavanja, temveč vidi svojo vlogo le v čim jasnejšem posredovanju pomembnih stvari (Šteh - Kure, B., 1999, str. 253). Učitelj, ki meni, da je »poučevanje bolj proces preoblikovanja kot prenašanja znanja in pojmuje učenje kot aktiven proces, (bo – op. avt.) skušal organizirati čim več učnih situacij, v katerih bo učence izzval v razmišljanju in jih vodil pri preoblikovanju njihovih obstoječih pojmovanj o določenih pojavih« (prav tam, str. 254).

Zato je izredno pomembno:

- vedeti, ali so nam pri učenju pomembne le vsebine ali tudi proces učenja in strategije učenja, ki jih tako pridobimo;
- zavedanje, da učenje ni le spoznaven, temveč tudi čustveno obarvan proces, in da pozitivna čustva povečujejo interes ter motivacijo;
- da je učenje tudi socialen in ne le individualen proces, saj v dialogu in konfrontaciji različnih mnenj, stališč ... izluščimo pomen naučenega;
- da nam učenje ne pomeni le sprejemanja

vnaprej pripravljenega in zaokroženega znanja, temveč tudi vključevanje in preverjanje domnev, vizij ...;

- da učenja ne razumemo kot sprejemanje objektivnega znanja oziroma objektivnih resnic, marveč predvsem kot samostojno in aktivno rekonstruiranje idej ter lastnega znanja;
- da učenje ni zaporeden, vnaprej predviden proces, saj velikokrat poteka zelo nepregledno, večsmerno in zajema ne le analitično, temveč tudi sistemsko in intuitivno mišljenje;
- da vemo, da so napake normalna sestavina učenja;
- da »namen učenja ni le pridobitev disciplinarno zamejenih, »opredalčkanih« spoznanj, temveč medpredmetno in z življenjskimi problemi ter izkušnjami povezanega znanja« (Marentič - Požarnik, B., 1998, str. 23);
- da ni merilo uspešnega učenja le izmerjena količina znanja, marveč predvsem kakovost pridobljenega znanja, ki je povezana s kakovostjo samega procesa učenja (povzela po: prav tam, str. 23–24).

Skratka, če sprejmemo ugotovitev, da stil poučevanja, ki ga uporablja učitelj, zelo vpliva na oblikovanje učenčevega pojmovanja učenja oziroma na njegov stil učenja, bi morali dati tem dejavnikom večji pomen. To pomeni, da bi bilo treba nadomestni stil poučevanja, ki je med našimi učitelji močno razširjen, nadomestiti z »v proces usmerjenim stilom poučevanja« (Vermunt, 1989; v: Šteh - Kure, B., 1999, str. 254), ki vključuje našete značilnosti učenja. S tem ko odgovornost za pripravo učenja, izpeljavo in uravnavo učne dejavnosti, vrednotenje dosežka ter vzdrževanje potrebne motivacije in zbranosti prevzame in ohranja učitelj, učenci nimajo dovolj maneverskega prostora za odločanje o učenju. Po mnenju mnogih učite-

ljev tako ali tako »niso zmožni, da bi se sami odločali«, učencem pa to zelo ustreza, saj raje ostajajo odvisni od učitelja, bodisi zaradi strahu pred spremembami bodisi zaradi nepotrebne sprejemanja odgovornosti za svoje ravnanje. S tako imenovanim modelom procesno-usmerjenega pouka (torej pouka, ki hkrati s vsebinskimi cilji razvija proces uspešnega učenja in ne poudarja le dosežkov) pa postopno prehajamo od faze učiteljeve popolne odgovornosti prek deljene odgovornosti na fazo odgovornosti samih učečih se.

SKLEPNE MISLI

Razmišljanje o posameznikovem uresničevanju vseživljenjskosti izobraževanja nas je pripeljalo ne samo do ugotovitve, da gre pri nas le za lepo idejo, ki se kaže kot bolj ali manj neuresničljiva, temveč tudi do sklepa, da bi bilo treba nameniti za njeno uresničitev precej truda spreminjanju trenutnega stanja. Vedeti moramo, da uresničevanje te ideje ni odvisno le od poznavanja podatkov oziroma možnosti, ki nam jih družba trenutno ponuja, od obvladovanja uspešnih strategij učenja ..., izkaže se namreč, da nam samo en »strahec« onemogoči pristop k neznanemu.

V današnjih šolah bi bilo treba veliko več energije nameniti ne samo spreminjanju učiteljeve vloge (da se učitelj ne postavlja v vlogo »vsevedneža« in edinega, ki je sposoben učencem posredovati znanje), marveč tudi prepoznavanju in obvladovanju učenčevih ter tudi učiteljevih čustvenih reakcij, vzgibov, ki bistveno vplivajo na naše odločitve za ali proti vstopanju v učne situacije. Pojem čustvene inteligence, ki ga je uvedel Goleman, zajema zelo pomembna področja človekovega reagiranja in doživljanja okolja, zato je nujno, da skušamo ta področja spoznati in jih ustrezno umestiti v redno izobraževanje.

Kakšno mesto pa imajo v šolah na primer sposobnost spodbujanja samega sebe, kljubovanje težavam in frustracijam, s katerimi se učenci iz dneva v dan srečujejo, oziroma zmožnost odlaganja zadovoljitve?



Vsi sicer zelo dobro vemo, da so učenci, ki imajo te »komponente« razvitejše, tudi z učnega vidika uspešnejši, toda s vplivanjem na ta del otrokove osebnosti in njegovim oblikovanjem se večina učiteljev ne ukvarja. Da niti ne razmišljamo o bolj osebnih, »intimnih« komponentah osebnosti, kot so upanje, obvladovanje lastnih razpoloženj ...

Kako naj se tega sploh lotimo? Ali zase lahko trdimo, da so v nas te strukture dobro razvite oziroma kdo bi bil to sploh sposoben »poučevati«, če seveda sprejmemo Golemanovo trditev, da se je mogoče čustvenih spretnosti naučiti oziroma jih vsaj izboljšati. Verjetno bi bilo v bližnji prihodnosti zelo dobrodošlo poiskati možnosti, ki jih ponuja šola v vseh svojih razsežnostih za spodbujanje ali vsaj prepo-

znavanje tudi drugih otrokovih/človekovih razsežnosti.

Do sedaj nam je v praksi uspelo priti do ugotovitve, da dobro počutje otroka vpliva ne samo na njegovo uspešnost pri učenju, temveč tudi na naše zadovoljstvo in navsezadnje tudi na uspešnost pri delu. Toda tudi pri tem pristopu so se pokazale pomanjkljivosti, kajti mnogi so prepričani, da »otroku prijazna šola« pomeni, da morajo svoje učne aktivnosti v razredu zasnovati tako, da bo otrok že samo na podlagi igre prišel do znanja. Za učenje poštevanke nista več potrebna dril in stalna vaja, učitelji morajo v razredu izpeljati toliko aktivnosti, da otroku prek igre omogočijo obvladovanje poštevanke. Skratka, samo prek igre, ki so že po definiciji zelo prij-

ne in sproščujoče, mora otrok priti in tudi pride do znanja. Da niti ne omenjam najrazličnejših tehnik hitrega učenja, ki vam obljublajo tekoče obvladovanja tujega jezika v nemogoče kratkem času. Pri tem se znova in znova sprašujem, ali je morda z mano kaj narobe, ker za tekoče obvladovanje tujega jezika porabim ..., kar težko mi je priznati, koliko časa in »trdega« dela, vendar mi lahko verjamete, da veliko, veliko več. Rada bi ugotovila, zakaj je treba učenje prikazati, še zlasti otrokom, tako nerealno. Vsi vemo, da določenih stvari ne moremo obvladati drugače kot edino le z veliko vaje, kar pomeni s konstantnim ponavljanjem, bodisi enakih gibov (učenje inštrumenta) bodisi s ponavljanjem zaporedja besed (učenje pesmic). Ali je potem tovrstno učenje popolnoma nesmiselno? Veliko bolj nesmiselno in neiskreno do otrok je opisano oblikovanje otrokove predstave o učenju kot prijetni igri. Kako bo tak otrok v prihodnosti sposoben privoliti v obliko učenja, ki zahteva veliko energije in vztrajnosti, kako bo sposoben sprejeti odgovornost za lastno učenje, svoje znanje osmišljati in na podlagi naučenega vplivati na lastno življenje ...?

Zavedati se je treba, da zahteva ideja o vseživljenjski učenja za svoje uresničevanje tudi določen tip osebnosti, ki smo ga že nekoliko spoznali. Toda podatki kažejo, da je ta ideja ostala na ravni lepe ideje povsod, kjer svoje pozornosti niso usmerili v oblikovanje odgovornih, samostojnih, iniciativnih in motiviranih posameznikov za izobraževanje. Pomembna ugotovitev za vzgojo otrok je, da »ljubezen ne sme biti zgolj sredstvo oziroma metoda vzgajanja, ampak pristen odnos oziroma srečanje dveh oseb« (Kroflič, 1999, str. 232). Ta tako imenovani pedagoški eros se lahko ustvari med učiteljem in učencem le, če učitelj v učencu prepozna nastajajočo osebnost in če sebe ne dojema kot dokončno oblikovano osebnost (fixed personalities) – prav tam. Skratka, pri otrocih v rednih šolah bo treba ra-

zvijati tudi druge razsežnosti osebnosti, sicer ta ideja v realnosti ne bo zaživila.

LITERATURA

- Brečko, D. (1998). Kako se odrasli spreminjamo (Socialna komunikacija in osebnostni razvoj). Radovljica: Didakta.
- Dohmen, G. (1996). Das lebenslange Lernen (Leitlinien einer modernen Bildungspolitik). Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma (Teorija o več inteligencah). Ljubljana: Tangram.
- Goleman, D. (1997). Čustvena inteligenca (Zakaj je lahko pomembnejša od IQ?). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jelenc, Z. (1998). Vseživljenjsko učenje – najširši pojem in strategija prihodnosti. V: Jelenc (ur.), Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Krajnc, A. (1998). Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz. V: Jelenc (ur.), Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kroflič, R. (1999). Eros in vzgoja. Sodobna pedagogika, letnik 50, št. 2, str. 224–236.
- Marentič - Požarnik, B. (1998). Pomembno je samostojno uravnavanje učenja. V: Jelenc (ur.), Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Medveš, Z. (1998). Izobraževanje je dejavnost, učenje psihični proces. V: Jelenc (ur.), Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Šteh - Kure, B. (1999). Pojmovanja učenja, poučevanja in znanja v povezavi z učnim procesom in uspehom. Sodobna pedagogika, letnik 50, št. 1, str. 250–265.

KDO ODLOČA O TEM, ČESA SE BODO LJUDJE UČILI?

Programiranje v izobraževanju odraslih

Izobraževanje odraslih vsebinsko izhaja iz ljudi, njihovih potreb, problemov in interesov. Kljub temu ni toliko razdrobljeno, da ne bi imelo skupnih ciljev, na osnovi katerih se v posamezni družbi vodi prosvetna politika ali politika izobraževanja odraslih. Posamezni programi se sestavljajo kratkoročno, prilagojeno ljudem. Glede na prednosti, ki jih družba določa v svojih ekonomskih in socialnih ciljeh, pa so določena področja izobraževanja odraslih vnaprej dolgoročno izbrana, na primer odpravljanje funkcionalne nepismenosti, povečanje in decentralizacija izobraževalne ponudbe, izobraževanje za premagovanje zaposlitvene ogroženosti starejših delavcev, dopolnilno izobraževanje učiteljev, strokovno izobraževanje v ustanovah in podjetjih itd. (Nacionalni program izobraževanja odraslih, I. del, 1998). Lep primer povezovanja individualnega in družbenega programiranja izobraževanja odraslih je projekt ministrstva za delo in zavodov za zaposlovanje Pet tisoč mladih brezposelnih. Projekt je potekal kot širše družbena izobraževalna mreža, obenem pa so mentorji na podlagi andragoškega svetovanja pomagali pripraviti vsakemu od kandidatov njemu primeren izobraževalni program (Nacionalni program izobraževanja odraslih, II. del, 1999).

Nacionalni program izobraževanja odraslih predvidi prednostna področja, izbere ciljne skupine (na primer invalidi, ženske, ljudje v manjših krajih, mladi brezposelni od 16. do 25. leta starosti itd.). Nastaja na podlagi dr-

žavnih načrtov za razvoj in iz spoznanj raziskav o vzgojni stvarnosti. Podobno kot v individualnih programih se tudi nastajanje nacionalnega programa za izobraževanje odraslih praviloma giblje med dvema determinantama: cilji, ki jih želi doseči družba (politika), in stanjem v praksi, od koder bodo začeli izobraževalci, upoštevaje, kaj je že uresničeno in kaj še ni. Nacionalni program naj bi ustrezal obema. Vrednost programiranja je odvisna od predhodnega raziskovanja, poznavanja podatkov o stanju v praksi in odkrivanja, kakšne so razvojne težnje, usmeritve (Field, Schuller, 1999).

Tudi pri sestavljanju individualnih izobraževalnih programov ali programov za posame-

Kdo sme odločati o tem, česa naj se ljudje učijo, in v imenu česa odločajo, je pomembno filozofsko vprašanje. Vleče se skozi vso zgodovino pedagogike. O tem so pisali Komensky, Rousseau, Pestalozzi, Kant, Dewey in drugi. Njihovi pogledi se med seboj razlikujejo. Komensky in Kant poudarjata pomen vzgoje pri prenašanju tradicije in kulture. Rousseau poudarja, naj vzgoja ne utesnjuje otroka, ampak naj bo toliko svobodna, da omogoči razcvet njegove narave, ki je vzgojitelji ne smejo zatreči. Ameriški avtor Dewey, ki piše o izobraževanju v industrijskem obdobju, je bolj pragmatičen. Cilje vzgoje in s tem tudi vsebine izobraževanja podredi vsakdanjim potrebam industrijskega dela in življenja.

zno učno skupino je raziskovanje zelo pomembno. Izobraževalci kot analitiki in raziskovalci ugotavljajo, kakšno je začetno stanje, koliko ljudje že znajo in kaj se morajo še naučiti. Nastajajoči izobraževalni programi se gibljejo med cilji in realnostjo.

Vsi pa imajo v mislih otroke, ko razpravljajo o vzgojnih ciljih in vsebinah. O vzgoji in izobraževanju odraslih govori le Komensky, in sicer v knjigi Pampaedia, delo, ki ni bilo znano do nedavnega, saj je ideja Komenskega o vseživljenjskem izobraževanju preveč prehitela razvoj (Vidmar, 1995).

Vlado Schmidt svojo vzgojno teorijo opira na dialektični materializem in poudarja, da vzgojne cilje in programe vedno določa »vladajoči razred«. Danes bi rekli, da odloča stranka, ki je na oblasti, o tem, česa se bodo ljudje učili in kakšni bodo izobraževalni programi. Za tem stoji vladajoča ideologija (Schmidt, 1982)

Šolski sistem deluje po natančno predpisanih učnih načrtih, v izobraževanju odraslih se vsebine (programi) sestavljajo sproti in izhajajo iz ljudi, ki se izobražujejo. Izobraževalci imajo v izobraževanju odraslih precej drugačen položaj, kot ga ima učitelj v šoli. Temeljna naloga učitelja je še vedno upoštevati učni načrt in podajati učno snov. Osrednja strokovna naloga andragogov je odkrivati potrebe po znanju, animirati ljudi za izobraževanje, pripravljati izobraževalne programe in predvideti tudi njihovo oblikovno izvedbo (trajanje, zgoščenost izobraževanja, učne enote, vire in način izobraževanja). Svetuje, vodi, krmili izobraževanje. Le redko učno snov tudi podaja. Pomembno vlogo ima tudi pri programiranju. Izobraževanje potem poteka po osebnih poteh in se v osebnih situacijah individualizira.

Povpraševanje po znanju je pri odraslih zelo raznoliko, zato ga je težko ali skoraj nemogoče vnaprej predvideti. Izobraževanje odraslih je zelo odvisno od sprotnega programiranja.

To mu daje nove družbene vloge, kot so inovativnost, razvojna vloga, prilagoditvena vloga in v »zašolani« družbi komplementarnost in prožnost znanja. Ker država ne more imeti tolikšnega nadzora nad izobraževanjem odraslih, kot ga ima nad šolskim sistemom, je do njega bolj mačehovska in ga v primerjavi s šolo zapostavlja (Nuissl, 1998).

Seveda vloge države pri postavljanju vzgojnih ciljev in določanju izobraževalnih programov ni mogoče obravnavati poenostavljeno. Res se pri tem zanemarija individualnost, toda vsak človek mora živeti v določeni družbi in ta ima svoje lastnosti. Vzgoja je družbeni proces. Človek se vzgaja za določeno družbo, za resnični svet, in se ne more socializirati brez nje. Vzgoje brez družbe ni. Tako kot je prevelik ideološki pritisk družbe na vzgojo lahko škodljiv in zavira vzgojo posameznika, tako je družbeni okvir tudi pogoj, da vzgoja sploh obstaja. Optimalne rezultate bi dala vzgoja, v kateri sta individualno in družbeno uravnovešena (Ziegler, 1997).

Vzgoja, ki jo določajo družbeni cilji, uradna ideologija in vladajoča politika, se ne posveča posameznikovim potrebam. Vzgojne cilje in izobraževalne programe izpeljuje iz posplošenih družbenopolitičnih potreb. Pri tem se zanemarija individualnost, osebne potrebe in posebnosti posameznika ter njegovega intimnega sveta, ki so lahko najmočnejša vzgojna sestavina.

Kdor določa človeku, česa se naj se nauči, odloča o njegovem življenju in o njegovih najosebnejših zadevah. To, da drugi predpisujejo, kaj naj se človek nauči, se zdi še absurdnejše v izobraževanju odraslih, ko so ljudje samostojni in sami odločajo o vsem, kar počnejo, le o svojem izobraževanju ne bi smeli. Toda tudi znanje, ki ga pridobivajo, ne bodo uporabili v nekem »brezzračnem prostoru«, ampak v dejanskih, resničnih družbenih raz-

Sprotno programiranje daje izobraževanju odraslih večjo inovativnost.

merah. Zato imajo vzgojni cilji odraslih kljub močno poudarjenemu individualnemu pristopu tudi primesi družbenega. Občutek za družbeno skupnost, razmere v državi in težnje družbenega razvoja bi moral imeti, jih poznati in upoštevati vsakdo, ki izbira izobraževalne vsebine in sestavlja izobraževalne programe, za sebe ali za druge. Če izobraževalni program ne upošteva posameznika, če ne nastaja na osnovi njegovih lastnosti in posebnosti, učenje ni uspešno, ker ni povezano z učencem.

Če izobraževalni program ni povezan z učencem, učenje ni uspešno.

Kdaj si torej ljudje lahko sami postavljajo izobraževalne cilje in kdaj so (tudi odrasli) odvisni od tega, da jim cilje in program pripravijo drugi?

Posameznik, ki je šele na začetku svojega razvoja (na primer funkcionalno nepismene osebe, z manjšo formalno izo-

brazbo, ozkimi interesi in nerazvitimi sposobnostmi ter slabo poučene) nedvomno v svojem razvoju ne bi prišel daleč, čeprav je odrasel, če bi si sam postavljaj vzgojne cilje in sam izbiral vsebine svojega izobraževanja. Pri tem gotovo potrebuje zunanjo pomoč, pomoč druge osebe: mentorja, svetovalca za izobraževanje – andragoga. Sam se svojih potreb ne zaveda dovolj jasno. Sočasno je od izobraževanja toliko odmaknjen, ker mu prej v življenju ni šlo dobro, da ne bi iskal rešitev za svoje probleme prav v izobraževanju, čeprav bi bila morda to edina možna pot do uspeha (Krajnc, 1994).

Danes se ljudje pogosto znajdejo v položaju, ko jim zmanjkuje znanja. To hitro opazijo, če ne morejo nečesa opraviti, doseči, preseči, napraviti. Življenjske okoliščine porajajo v njih željo, da bi se tega, kar ne znajo, naučili. Pred očmi imajo zlasti cilj, ki bi ga z novim znanjem radi dosegli. Ostaja vprašanje, česa bi se zares morali naučiti, katere teme, katere vsebine. Programiranje je ena od faz andra-

goškega ciklusa (druga po vrsti), je postopek izbire in povezovanja izobraževalnih vsebin.

NA OSNOVI ČESA IZBIRAMO TEME IN SESTAVLJAMO IZOBRAŽEVALNI PROGRAM?

Izbira vsebin narekuje cilj, ki ga ima nekdo pred seboj. Določa pa ga tudi stanje osebe, učenca. Nekateri imajo do cilja daljšo pot in se morajo še marsičesa naučiti »za nazaj«, drugi so na primer bliže cilju, če so si del potrebnega znanja že prej sami pridobili po raznih osebnih poteh in izrabili izobraževalne možnosti v okolju. Pri prvih bodo andragogi programu dodali tudi take teme, ki jih na začetku niso nameravali ali za katere se zdi, da s samim ciljem niso povezane. Drugim bodo program skrčili na tiste teme, ki jih zares še ne obvladajo. Vzemimo na primer nekoga, ki je prišel na tečaj angleščine, zelo slabo pa pozna tudi slovensko slovnico. Programiranje angleškega tečaja se v takih primerih ne bo moglo osredotočiti samo na angleščino. Dopolniti bo treba tudi znanje slovenske slovnice. Lahko pa vzamemo drug primer: delavci v gradbeništvu si želijo pridobiti srednješolsko izobrazbo gradbenega tehnika. Glede na njihove večletne izkušnje v gradbeništvu bodo programerji v programu, predvidenem za redne šole, izpustili nekatere vsebine, na primer gradbeni materiali (o tem morda vedo več in imajo novejša znanja kot učitelji), organizacija dela na gradbiščih itd. Ali pa: program seminarja za koncipiranje, organizacijo in postavljanje razstav bodo izobraževalci drugače zastavili, če so udeleženci že nekaj časa v službi v galerijah ali če so novinci na tem področju.

Vzgojno-izobraževalni cilji in udeleženci sta dve glavni determinanti programiranja v izobraževanju odraslih. To izobraževalcem določa, kje bodo začeli in do kod morajo priti na koncu izobraževanja.

NAPAČNA IZBIRA VSEBIN ZAVLAČUJE UČENJE

»Zadeti« prave vsebine je danes ena najtežjih nalog izobraževanja. Z razvojem se je nakopičilo zelo veliko novega znanja. Kroženje znanja se globalizira, z novo tehnologijo (internet, elektronska pošta, cd-romi) in tudi prek klasičnih virov so na voljo brezmejnne količine znanja. Ker je ponudba velika, je mnogo težje izbirati kot prej, ko je bilo znano, da je samo en priročnik ustrezen, da je samo ta in ta avtor zanesljiv ter ima ustrezne podatke itd. Izbira in racionalno ravnanje, ko izobraževalec ali oseba, ki se uči, sama skuša zaokrožiti vsebine izobraževanja, sta potrebna, ker se čas med odkritjem, da nekaj ne vemo, in časom, ko bi morali to že vedeti, vztrajno krajša. Čim hitrejši je ritem življenja, tem krajši je čas med neznanjem (spoznanjem, da se moramo nekaj naučiti) in znanjem (trenutkom, ko bi to morali znati). Ljudje izgubljajo veliko časa in si zelo prizadevajo, ne da bi se naučili, kar potrebujejo, če so pri programiranju ubrali različne stranpote in se pri izbiri učne snovi napačno odločali. Ljudje se v takih primerih učijo nekaj, kar jim v tistem času ni ravno najbolj potrebno. Ko spoznajo, da po tej poti ne bodo prišli do cilja, poiščejo druge vsebine, program popravljajo, spreminjajo in se začno učiti nekaj drugega. Če se napačne odločitve pri programiranju večkrat ponovijo, lahko preteče veliko časa in ga zmanjka za to, da bi še pravočasno dosegli pravi cilj, razpolagali s potrebnim znanjem. Znanje je danes gonilna sila preživetja. Drucker govori o »družbi znanja«. Ljudje, ki si sproti ne pridobivajo potrebnih znanj, zaidejo v težave in so lahko celo eksistenčno ogroženi. Zato je odgovornost pri programiranju izobraževanja danes še toliko večja, kot je bila nekoč, ko so tudi ljudje brez znanja lahko preživeli z delom svojih rok. Naglica v načinu dela in življenja narekuje tudi naglico v

izobraževanju. Tudi tu se je treba hitro in pravilno odločati. Izbiranje vsebin izobraževanja je strnjen proces odločanja: odločanje o tem, kaj naj vključimo v program in kaj glede na vzgojni cilj ter učence, ni primerno oziroma ni potrebno.

TIMSKO PROGRAMIRANJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Potrebe po izobraževanju odraslih nastajajo iz konkretnih, praktičnih razlogov. Ljudje se želijo nekaj naučiti, ker nameravajo potovati v tujino, ker bi radi zamenjali delo, ker je otrok zbolel za kronično boleznijo, ker so se jim zmanjšali družinski dohodki in bi radi delali določene stvari sami, ker bi radi raziskovali, ker čutijo potrebo po izražanju v umetnosti, ker bi radi drugače opremili stanovanje, ker bi radi vozili avto itd. Potreb po znanju je nešteto in jih je težko predvideti. Pogosto si ljudje z izobraževanjem in novim znanjem želijo rešiti določen problem. Problemi pa niso nikoli monodisciplinarni. Zato je programiranje izobraževanja interdisciplinarno. Problema ni mogoče rešiti samo z znanjem psihologije, ekonomije ali katerekoli druge vede. Rešitve zahtevajo vsestransko znanje, spretnosti, nove navade in kombinacijo informacij iz različnih strok. Tako govorimo v andragogiki o problemskem programiranju izobraževanja, izhajamo iz problemov (potreb deficita ali suficita), in ne iz posamezne znanstvene discipline. V program vključimo vse, kar bo učencu pomagalo priti do cilja, rešiti problem, opravljati drugačno delo ali se drugače počutiti in izražati kot prej.

Problemsko programiranje izobraževanja odraslih zahteva timsko delo. Pri programiranju sodelujejo na primer zdravnik, pravnik,

Andragogika spodbuja problemsko oziroma interdisciplinarno programiranje izobraževanja.

psiholog, upravnik določene ustanove, ekonomist in andragog. Drug tim lahko sestavljajo biolog, arhitekt za urejanje krajine, predsednik ribiškega društva, inženir za reciklažo odpadkov. Priložnostnih skupin, ki sodelujejo pri sestavljanju programov, je lahko veliko. Andragog mora imeti jasno predstavo, kaj od posameznega strokovnjaka potrebuje, in mu mora pri sestavljanju izobraževalnega programa dodeliti jasno vlogo. Timi se od enega izobraževalnega programa do drugega spreminjajo. Andragog jih sestavlja ad hoc, lahko samo za eno učno skupino ali celo sestavi izobraževalni program za posamezno osebo (Merrill, 1997).

Andragog pri programiranju nastopa v vlogi koordinatorja in skrbi za čim boljše didaktično povezanost in enotnost programa. S tem da izobraževalnemu programu celovito podoba, podrejeno izobraževalnemu cilju in prilagojeno učencem ter možnostim okolja. Presodi, kako izobraževalni program ustreza potrebam ljudi.

Na vsakega od strokovnjakov se andragog obrača po potrebi, glede na to, kako se pojavljajo posamezni problemi v postopku programiranja. Ljudje so prezaposleni z lastnim delom in pri izobraževanju sodelujejo, če se to sodelovanje prilagaja njihovim možnostim. Zato ni nujno, da bi se v postopku programiranja sestajal ves tim, andragog se lahko zaporedoma sestane s posameznimi strokovnjaki in se z vsakim podrobno pogovarja, tako da skupaj pretehtata, kaj bi iz njegove stroke vključili v program. Andragog je edini, ki ima celovit pogled na program in pregled nad znanji, ki so jih za program predlagali posamezni člani tima. Čeprav se zdi programiranje v izobraževanju odraslih zelo kompleksen in zahteven postopek, je po drugi strani preprosto povezan s tem, česa bi se ljudje želeli naučiti. Tim strokovnjakov naj ne bi nikoli izpustil izpred oči ljudi in strpal v program vse, kar se jim zdi v lastni znanstveni disciplini pomembno, čeprav bi lahko

ljudje svoje cilje dosegli tudi brez takih znanj.

PROGRAMIRANJE V POVEZAVI S STROKOVNJAKOM

Če je potreba po znanju načrtovana ožje, se andragog posvetuje le z enim strokovnjakom in vsaj v začetni fazi ni potreben ves tim. Predstavi mu vzgojno-izobraževalni cilj, česa se želijo ljudje naučiti in kaj že znajo, in nato skupaj izbirata ustrezne teme (Usher, Edwards, 1994).

Andragog ni polihistor, ki bi se spoznal na vse vede in področja znanja. Skoraj ni mogoče, da bi se pri programiranju, izbiri in strukturiranju izobraževalnih vsebin zanašal samo na svoje znanje, ker je povpraševanje ljudi po znanju zelo raznoliko in razpršeno. Ljudje iščejo znanja, ki jih je vnaprej težko predvideti, potrebe se porajajo sproti, stvarnost se naglo spreminja in s tem tudi nova znanja. Andragog kot strokovnjak obvlada strategijo programiranja v izobraževanju odraslih, konkretne vsebine predstavijo strokovnjaki za posamezno vedo. Zato je v tem primeru programiranje timsko. Sodelovanje med andragom in strokovnjakom za druge vede je pomembno tudi zato, ker andragog pozna učno skupino in posamezne osebe s potrebami po tem znanju. V dialogu med obema se pokažeta obe determinanti programov in šele takrat nastane prilagojen program z upoštevanjem učne skupine ter stroke, vede oziroma vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Kdor sestavlja program, mora o temi (učni snovi) veliko vedeti. Zato se izobraževalci povežejo s strokovnjaki s posameznega področja in z njihovo pomočjo dobijo izobraževalci, andragogi jasen pregled nad vsebino. Razpoznati je treba najpomembnejše teme, v programu ne sme manjkati nobena, če gre za temeljna znanja.

Lahko pa opazujejo neposredno prakso in na

osnovi empiričnih ugotovitev odkrivajo, kaj je treba vključiti v izobraževalni program. Če na primer usposabljammo farmacevte za lekarniško svetovanje in informiranje strank, bomo opazovali neposredno prakso v lekarnah. Programerja bo zanimalo, kakšni pogovori potekajo v lekarnah, kaj stranke sprašujejo, katere informacije o zdravilih in načinu jemanja zdravil so za paciente pomembne, kakšne napake in nevarnosti bi svetovanje farmacevta lahko preprečilo, kakšen jezik (pojmi, diskurzni nameni, jezikovne funkcije in katera govorna dejanja) ljudje obvladajo itd. (Diemer, Peters, 1998).

Strokovnjak, s katerim se posvetuje andragog in pri programiranju z njim sodeluje, naj praviloma ne bi bil univerzitetni profesor ali znanstvenik, ker se bo kot tak težko vživel v praktične potrebe ljudi. Kako naj na primer pripravi univerzitetni profesor učni načrt za določen predmet v četrtem razredu osnovne šole in pri tem nima nobenih drugih izkušenj z učenjem otrok, razen spominov na svoj četrti razred, ko je bil še otrok. Imeti bi moral sposobnost vživljanja v učenca in empatije, občutek za podrobnosti v življenju in o tem, kakšne reakcije lahko pri učencih nastanejo. Strokovnjak, ki sodeluje z andragogom, mora biti tudi praktik z bogatimi osebnimi izkušnjami in možnostjo predvidevanja, kako bi tak ali drugačen program učinkoval (Ziegler, 1997).

KADAR IZOBRAŽEVANJE PROGRAMIRA ANDRAGOG

Če andragog ne more v svojem okolju najti ustreznega strokovnjaka, se sam poglubi v snov, študira po različnih virih in avtorjih ter tako postopoma sestavlja program. Pri svojem delu se kar pogosto znajde v taki situaciji (Vogel, 1998). Znanja, ki jih iščejo odrasli, niso vedno jasno povezana z določenim strokovnim področjem oziroma problem ni nepo-

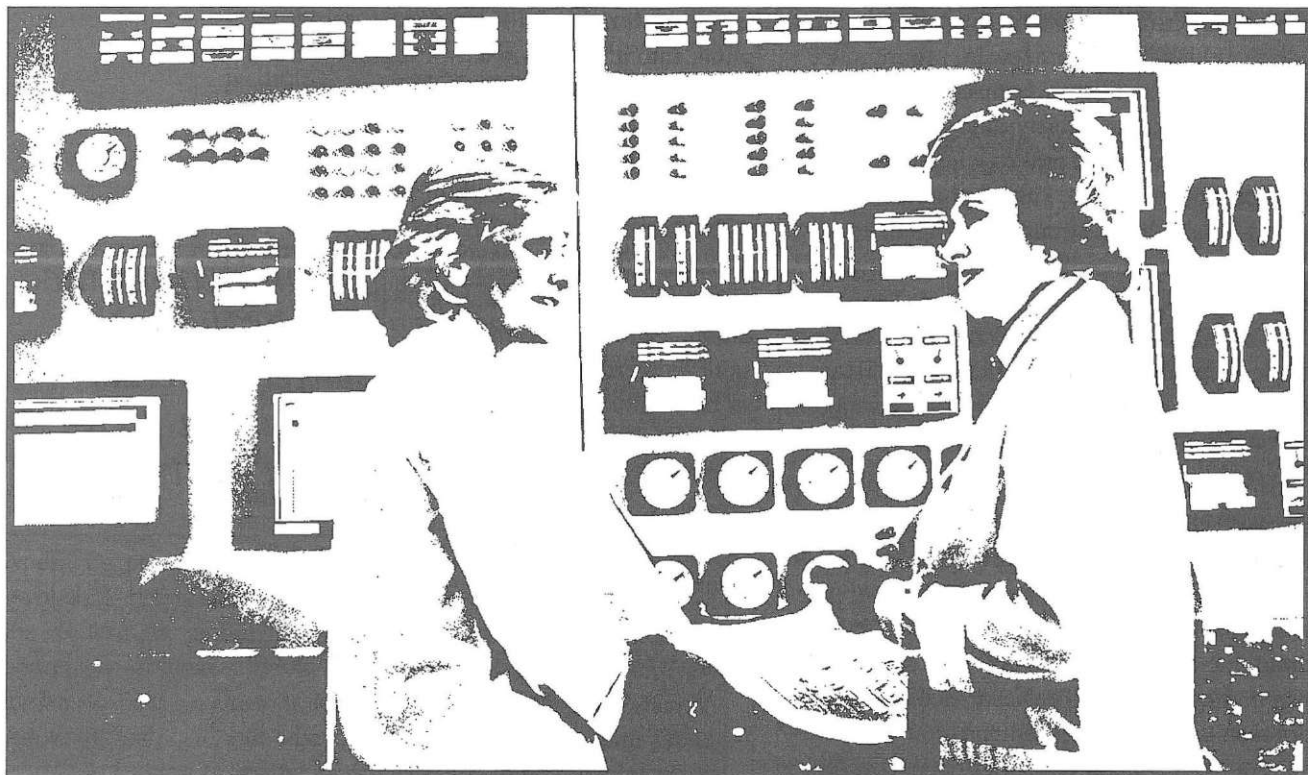
sredno povezan z določeno znanstveno disciplino, zato ni strokovnjakov. Program je treba sestaviti povsem na novo, upošteva je različne knjižne in druge vire. Nazoren primer tega je bila potreba organizacije Amnesty International v zvezi z vsestranskim razumevanjem vprašanja smrtne kazni. Izobraževalnih programov v zvezi s tem ni bilo, tako da so jih morali andragogi pripraviti sami. Pomemben vir za to, česa bi se morali ljudje naučiti, so tudi ljudje, ki so kaj podobnega že sami počeli (Taylor, Tremblay, 1997).

Andragog programira izobraževanje le v nekaterih primerih:

- kadar ni posebnih strokovnjakov za to, kar bi se radi ljudje (še) naučili (na primer nove specializacije v stroki);
- kadar imajo odrasli premalo izobrazbe in so osebno premalo razviti, da bi lahko sami programirali svoje izobraževanje (na primer funkcionalno nepismeni ljudje);
- kadar je treba sestaviti program za širše teme, ki jih ni mogoče neposredno povezati z določeno znanostjo ali stroko (na primer ekološko osveščanje, informiranje prebivalstva o novih prometnih predpisih);
- kadar je program namenjen množičnim oblikam izobraževanja in subjekta izobraževanja ni možno natančneje določiti; tako izobraževanje je namenjeno vsakomur, ki ga želi uporabiti, in spada v splošno izobraževalno ponudbo javnosti (na primer radijski izobraževalni program, televizijske izobraževalne oddaje, objave izobraževalnih besedil v dnevnem tisku).

Pri pripravi takih programov andragog uporablja raziskovalno-analitični pristop. Izbira različne razpoložljive vire, študira in izloči najpomembnejše teme. »Spušča« se tudi v podrobnosti. Sestavlja program, ki je upora-

Za programiranje take vsebine je potrebno veliko priprav in predhodnega študija.



ben in primeren za različne ljudi. Če se andragog loti izobraževalne teme povsem na novo, ima pred seboj veliko priprav in predhodnega študija ter raziskovanja, preden se loti sestavljanja programa. Če mora večkrat programirati vsebine z istega področja, se postopoma v njem udomači in postane zanj kompetenten. S prakso v izobraževalni dejavnosti postane kompetenten za programiranje tudi na več področjih znanja, kot so usposabljanje za družinske vloge, obnavljanje in razvijanje rekreativnih ter športnih navad pri ljudeh v srednjih letih, usposabljanje ljudi za kakovostnejše medosebne odnose, izobraževanje diabetikov ali drugih pacientov s kronično boleznijo, usposabljanje gorskih vodnikov, računalniško, predupokojitveno izobraževanje, izobraževanje za prosti čas itd. (Vogel, 1998).

Primeri, ko mora izobraževanje programirati andragog, so zelo različni. Pri nekaterih je učna skupina znana, pri drugih ni. Včasih to

nalogo opravlja andragog zaradi pomanjkanja strokovnjakov, včasih pa je izobraževanje množično in narekuje potrebe po programih. Ali pa programira program sam, na primer pri funkcionalno nepismenih, ker jih v izobraževanje vodi prek osebnih stikov s posamezniki. Vsakokrat uporabi drugačne strategije programiranja, od tega, da se posveti skrajni individualizaciji programov, do tega, da da v javnost posplošen program. Kdaj sam prevzame odgovornost za programiranje izobraževanja, je odvisno od njegovih osebnih nagnjenj: ali se nagiba bolj k andragoškem svetovalnemu delu in vodenju posameznikove izobraževalne poti ali raje pripravlja širše programe za javnost.

Pomembne odgovornosti prevzema andragog tudi kot koordinator pri tiskem in tandemskem programiranju skupaj z drugim strokovnjakom, ki je morda pozneje tudi izvajalec izobraževanja.

KADAR IZOBRAŽEVANJE PROGRAMIRA POSAMEZNIK SAM

Alen Tough, profesor na inštitutu za izobraževanje odraslih na univerzi v Torontu, se je s svojim raziskovalnim timom nekaj desetletij posvečal raziskovanju učnih projektov odraslih. Pozornost je posvetil predvsem izobraževanju »v lastni režiji«, kadar si ljudje sami urejajo izobraževanje po osebni poti. To pride v poštev zlasti pri neformalnih oblikah izobraževanja odraslih. Ugotavlja, da je razmerje med formalnim ter neformalnim izobraževanjem odraslih 20 : 80 in dokazuje vse večji pomen slednjega pri vseživljenjskem izobraževanju (Tough, 1972, str. 72–97). Učni projekti odraslih so tipična oblika izobraževanja, ko programira izobraževanje posameznik sam. Ko sam ugotovi potrebo po znanju, si postavi jasnejši cilj, kaj bi se moral naučiti, in sestavlja vsebine. Poleg tega, da je sposoben sam ugotoviti potrebo in se nato posvetiti programiranju, opravi pri učnih projektih tudi druge faze andragoškega ciklusa: načrtuje, se samostojno uči in tudi ocenjuje uspešnost svojega učenja. Po študijah, opravljenih v Kanadi, naj bi imel vsak povprečno razvit odrasli do 15 pomembnejših učnih projektov na leto.

Toliko samostojnosti pri izobraževanju zmorejo ljudje iz socialno in kulturno razvitega okolja ter z najmanj štiriletno srednješolsko izobrazbo. To je tudi meja funkcionalne pismenosti (Krajnc, 1994). Pri drugih namreč ne moremo pričakovati, da bodo sami programirali svoje izobraževanje.

Človek laže zastavi svoje izobraževanje, če se ne loti snovi čisto na novo, če je tema sorodna njegovi stroki, poklicu, delu, če se je z njo srečal že kdaj prej ali če lahko o tem sliši tudi doma. S tem je tudi manjša verjetnost, da bo pri izbiri vsebin delal napake.

Če nekdo sam programira svoje izobraževanje, še ne pomeni, da se ne bo tudi posvetoval z drugimi (prijatelji, sorodniki, sosedi, sodelavci,

strokovnjaki ali andragoško svetovalno službo) in se šele nato odločil, kaj se bo zares učil. Posvetovanje razširi njegove poglede in merila, odločitev pa je še vedno njegova domena.

Pogosto je sestavljanje vsebin lastnega izobraževanja tako zahtevno, da potrebuje oseba strokovno pomoč. Andragoško svetovalno delo se vse bolj širi. Ljudem posreduje podatke o tem, o čem in kako naj bi se izobraževali. Nasveti so odprti, koliko jih upoštevajo, je stvar osebne odločitve. Svetovalec se vživi v osebo, njene možnosti, znanje in neznanje in izbira vsebine. Svetovalec od zunaj natančneje opazi ter objektivneje oceni, katerim temam bi bilo treba pri izobraževanju dati prednost in katere opustiti (Rees, Barlett, 1999).

Ljudje iz socialno in kulturno bogatega okolja so bolj pripravljeni programirati lastno izobraževanje.

NAČRTOVANJE OSEBNE IZOBRAŽEVALNE POTI IN PROGRAMIRANJE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Pri splošnem pomanjkanju znanja in zahtevah informacijske družbe, da se ljudje vse življenje izobražujejo, postanejo enkratni, neponovljivi in imajo izvirne zamisli, posamezne izobraževalne faze, ta ali oni program, več ne zadostujejo. Vsaka oblika izobraževanja naj bi bila osmišljena in povezana z življenjskim izobraževalnim načrtom. Ker je hitrost pridobivanja znanja vse pomembnejša, veliko pripomore sistematični pristop k izobraževanju. Nov izobraževalni program bo uspešnejši, če ni osamelec, če je smiselno povezan s posameznikovimi predhodnimi učnimi prizadevanji.

Povezave med posameznimi oblikami izobraževanja povečujejo človekovo samostojnost v izobraževanju. Če je izobraževalna tema kakorkoli povezana s prejšnjimi, se pri učenju hitro znajde in se laže sam odloča.

Vsak program izobraževanja odraslih naj bi imel poleg kratkoročnih ciljev (na primer znati obrezovati sadno drevje, pridobiti si sposobnosti za vodenje, povečati svoje sposobnosti za življenje v druge, naučiti se računalniškega jezika itd.) tudi dolgoročne (priti na vodilno mesto, delati to, kar nekoga veseli, povečati dohodke, izboljšati odnose z drugimi, samozaposlitev itd.). Izobraževalni program postane osmišljen, če je izdelan tudi izobraževalni načrt kot podlaga življenjske kariere. To zahteva prav določen program, zato se posameznik ne odloči za katerokoli izobraževanje.

Povezave med izobraževalnimi programi za likovno oblikovanje lepakov, oblikovanje keramike, organizacijo razstav, japonsko tehniko glaziranja keramike nastajajo v okviru začrtane življenjske kariere (na primer človek želi postati znan in uspešen umetnik). Izobraževalni programi za bodočega kulturnega managerja, industrijskega oblikovalca ali nekoga, ki ga kultura zanima le kot del splošne izobrazbe, bodo drugače sestavljeni in v drugačnem zaporedju. Težko si je zamisliti, da pri programiranju in načrtovanju življenjske kariere ter izobraževalnem načrtu ne bi imel glavne besede učeči se posameznik. Mentor in svetovalec sodelujeta bolj pri posameznih programih, ko je treba izobraževalne vsebine natančneje izbrati (Rees, Barlett, 1999).

Pogosto slišimo o krizi identitete, pojavlja se zlasti pri mladih ljudeh. Na vprašanje »Kdo sem in kaj sem, kaj nameravam v svojem življenju, kaj so moji cilji?« si marsikdo ne zna

jasno odgovoriti. Zato tudi nima meril za izbiranje izobraževalnih vsebin. V izobraževanje se vključuje bolj po naključju ali po zunanjih trivialnih merilih, kot so: kateri seminar manj stane, katero izobraževanje je bliže domu, kam so se vpisali prijatelji, po tem,

kateri oglas za programe je napravil nanj največji vtis, itd. V izobraževanje se človek brez jasne osebne identifikacije ne vključuje načrt-

no, glede na vnaprej postavljen življenjski cilj, ampak bolj pod vplivom okolja in razmer.

Človek, ki ve, kaj hoče v svojem življenju, se tudi izobražuje zelo strukturirano in po strogo izbranih izobraževalnih programih. Vsako učenje ima pri njem svoj namen. Tako skrajša pot do izobraževalnih in osebnih ciljev (Billet, 1998).

Šolanje v otroštvu in študij v mladosti sta pomembni deli osebnega izobraževalnega načrta. Mladi odkrivajo, da jim en študijski program na fakulteti ne zadošča več pri uresničevanju življenjske kariere. Tudi pri nas so čedalje pogostejši primeri vzporednega študija. Glede na osebni izobraževalni načrt študentje kombinirajo več študijev, na primer diplomirajo iz ekonomije in vpišejo študij kitajščine ter kitajske kulture, končajo medicinsko fakulteto in vpišejo psihologijo, diplomirajo umetnostno zgodovino in vpišejo računalništvo. Ni nujno, da povsod diplomirajo, pomembno je, da dobijo znanja, potrebna za osebno kariero (Garrick, Rhodes, 1998).

V obdobju permanentnega izobraževanja se izobraževanje nikoli ne konča. Človeku vedno na novo primanjkujejo določena znanja ali celo več znanj in sposobnosti hkrati. Česa se bo najprej lotil? Čemu bo dal pri izobraževanju prednost, je stvar jasnega izobraževalnega programiranja (Lewis, 1994). V življenjskem izobraževalnem načrtu dodaja posameznik nove oblike izobraževanja glede na to, kakšno šolsko, formalno izobrazbo ima, kaj se je imel priložnost naučiti po neformalni poti in kaj najbolj njegova prejšnja znanja in njegove sposobnosti ter lastnosti dopolnjuje (Billet, 1998).

Množično izobraževanje (en izobraževalni program za vse) ne ustreza več zahtevam postmoderne informacijske družbe. Množično izobraževanje po enem programu ne razvija človekove osebnosti in njegovih posebnosti, ni podlaga za ustvarjalnost in ne spodbuja samoiniciativnosti, samostojnosti,

*Najpomembnejše
merilo osebnega
programiranja
izobraževanja je
jasen cilj.*

Vsebina posameznega izobraževanja ne more biti osamljen pojav. Povezuje ga osebni izobraževalni načrt in posameznikova življenjska kariera, prek katere se posamezna znanja povezujejo v strukturo, osmišljajo in dobivajo svojo jasno funkcijo. Brez jasno izdelanega osebnega izobraževalnega načrta postanejo stranpoti v učenju še pogostejše in izobraževanje se upočasnjuje (Dohmen, 1998).

sposobnosti odločanja in nekaterih drugih, za današnji čas bistvenih osebnostnih lastnosti. Različne kombinacije med rednim šolanjem in zlasti programi izobraževanja odraslih dajejo možnosti za posebno, neponovljivo kombinacijo osebnih znanj in s tem večjo posameznikovo konkurenčnost glede na njegove kompetence. Programiranje izobraževanja je v družbi znanja del preživetvene strategije.

LITERATURA IN VIRI

Anon: Nacionalni program izobraževanja odraslih, I. del, 1998, ACS, Ljubljana.

Anon: Nacionalni program izobraževanja odraslih, II. del, 1999, ACS, Ljubljana.

Bartlett, W., 1999: Adult Guidance Services in the European Learning Society, *Studies in the Education of Adults*, let. 31, št. 1, str. 21–34 Bielefeld, W. Bertelsmann.

Billet, S., 1998: Ontogeny and Participation in Communities of Practice: A Socio-cognitive View of Adult Development, *Studies in the Education of Adults*, let. 30, št. 1, Leicester, str. 21–34.

Brečko, D., 1999: Vseživljenjski razvoj osebnosti I. in II. del, *Andragoška spoznanja*, Ljubljana, let. 5, št. 2 in 3, str. 6–17 in str. 27–41.

Dohmen, G., 1998: *The Future of Continuing Education in Europe*, Federal Ministry of Education and Research, Bonn.

Drofenik, O., 1997: Nacionalni program izobraževanja odraslih, *Andragoška spoznanja*, Ljubljana, let. 3, št. 3-4, str. 67–73.

Edwards, R., 1996: *Postmodernism and Education*, Routledge, London.

Findeisen, D., 1997: Kaj napravi manj izobražene odrasle drugačne, *Andragoška spoznanja*, Ljubljana, let. 3, št. 1, str. 27–30.

Findeisen, D., 1997: Programska prenova izobraževalnega sistema v Franciji, *Andragoška spoznanja*, Ljubljana, let. 3, št. 3–4, str. 18–23.

Hall, B., 1998: *The Nature of Transformation: Environmental, Adult and Popular Education*, OISE, Toronto.

Jelenc, Z., (ur.), 1998: *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*, ACS, Ljubljana.

Krajnc, Ana, 1994: *Funkcionalna pismenost*, Andragoški center Slovenije, Ljubljana.

Kroflič, R., 1997: *Kurikulum*, *Andragoška spoznanja*, Ljubljana, let. 3, št. 1, str. 3–13.

Lewis, C., 1994: *A Wish to Be*, Element, Brisbane, Queensland.

Matzen, J. (ur.), 1997: *Perspektiven der Erwachsenenbildung*, Ev. Heimvolkshochschule, Bad Bederkesa.

Merrill, B., 1997: Working in Teams: implications for method in cross-cultural contexts, *International Journal of University Adult Education*, let. 35, št. 3, str. 1–9.

Neumann, R., 1997: *Der Sprung über die Kompetenzbarriere*.

Nuissl, E., 1998: *Lernende Gessellschaft Europa*, DIE, Hamburg, let. 5, št. 3, str. 23–26.

Peters, O., 1998: *Bildungsbereich Weiterbildung*, Juventa Verlag, Weinheim.

Rees, T., Rhodes, C., 1998: *Deconstructive Organizational Learning: The Possibilities for a Postmodern Epistemology of Practice*, *Studies in the Education of Adults*, let. 30, št. 2, Leicester, str. 172–184.

Sakaiya, T., 1992: *The Knowledge – Value Revolution*, Kodansha International, Tokio.

Schmidt, Vlado, 1982: *Socialistična pedagogika – med etatizmom in samoupravljanjem*, DDU Univerzum, Ljubljana.

Schuller, T., 1999: *Investigating the Learning Society*.

Strokovna izhodišča za nacionalni program visokega šolstva, 1997, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.

Studies in the Education of Adults, let. 31, št. 1, str. 1–10.

Taylor, M., Tough, Alen, 1972: *Adult s Learning Projects*, OISE, Toronto.

Tremblay, P., 1997: *The Explanatory of Good Practice Principles in Workplace Education*, *International Journal of University Adult Education*, let. 35, št. 3, str. 38–47.

Vidmar, Tadej, 1995: *Ideja permanentnega izobraževanja pri J. A. Komenskem v delu Pampaedia*, *Andragoška spoznanja*, let. 1, št. 1–2, str. 48–55.

Vogel, N., 1998: *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung*, Klinghart, Bad Heilbrunn.

Ziegler, C., 1997: *Lernziel Demokratie*, Böhlau, Köln.

dr. Dora
Jelenc,
dr. Egidija
Novljan
Pedagoška
fakulteta
v Ljubljani

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

*Specialno andragoško delo kot pomoč za
vključevanje v širše socialno okolje*

NEKATERA IZHODIŠČA IN KONCEPTI SPECIALNOANDRAGO- ŠKEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH Z MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Čeprav dobiva izobraževanje odraslih oseb z zmerno, hudo in hujšo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljnjem besedilu osebe z motnjo v duševnem razvoju) v specialni pedagoški teoriji in praksi pomembnejše mesto šele v zadnjem času, lahko rečemo, da se lahko na tem področju že pohvalimo z nekaterimi pomembnimi novimi spoznanji, ki zadevajo intencionalna in tudi vsebinska vprašanja. Seveda bodo potrebne še nove temeljne raziskave, da bi ustrezno opredelili teoretična izhodišča za razvoj tega področja. Tudi praksa se šele razvija, iščejo se različni načini in ustrezne vsebine, saj so potrebe po izobraževanju odraslih s takšno motnjo čedalje večje. Opustitev ali okrnitev nadaljevalnega izobraževanja teh oseb, to je izobraževanja v obdobju odraslosti, lahko izniči vsa prizadevanja za njihovo začetno izobraževanje, to je izobraževanje v obdobju otroštva in mladosti. Zato bomo morali v specialni pedagoški teoriji in praksi začeti strokovno razpravo o načinih izobraževanja odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju, torej o specialni andragoški teoriji in praksi, ki bosta omogočili izdelavo celovite zasnove o izobraževanju odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju. Danes že

vemo, da si morajo tudi te osebe pridobiti ustrezno stopnjo avtonomije in da imajo pravico soodločati o načinu svojega življenja. Tudi njih zadevajo hiter razvoj in spremembe v družbi in jih silijo, da jih upoštevajo in se jim prilagajajo. Če jih ne upoštevajo, so znova in znova v položaju in pred problemi, ki jim niso kos. Prisiljeni so se zanašati na tujo pomoč in tako vse bolj postajajo odvisni od nje, kar jim preprečuje, da bi razvili toliko samostojnosti, kolikor so je zmožni, in jih psihično in mentalno-higensko obremenjuje. Tudi zanje velja, da med šolanjem ne morejo osvojiti vsega, kar bodo potrebovali kasneje v življenju, zato imajo tudi oni enake pravice

Danes že govorimo tudi o specialno andragoškem izobraževanju oseb z motnjo v duševnem razvoju in pri tem zlasti mislimo na njihovo vključevanje v širše socialno okolje, čemur namenjamo vse večjo pozornost; k temu še posebno pripomore to:

- da je vse več ponudb za koristno preživljanje prostega časa, dodatno izobraževanje, poslitev;
- da je čedalje več možnosti za socialno integracijo teh oseb, za njihovo bivanje v bivalnih skupnostih, vse več različnih služb za pomoč tem osebam itd.;
- da je čedalje intenzivnejše tudi delo s starši (svetovanje, izobraževanje, preventiva).

do nadaljevalnega izobraževanja kot druge odrasle osebe, ki jim ga moramo omogočiti.

Osebe z motnjo v duševnem razvoju potrebujejo vse življenje spodbudno spremljanje, ki naj bi, še posebej v obdobju odraslosti, upoštevalo njihove izobraževalne možnosti in interese. Ponudbe za različne oblike izobraževanja naj bodo takšne, da jim bodo pomagale oblikovati njihovo življenje, predvsem pa spodbujale procese odraščanja (postati odrasel) in vlogo odraslega na področjih partnerstva, dela, bivanja in prostega časa.

Pri tem seveda ni tako pomembno, kako to delo poimenujemo, pomembna je vsebina. Specialno andragoško delo z odraslimi osebami z motnjo v duševnem razvoju najpogosteje zadeva dve področji:

- pomoč pri premagovanju učnih težav, ki jih ima oseba v procesu izobraževanja zaradi svoje motnje;
- pomoč pri izbiri različnih možnosti, ki jih tudi tem osebam ponuja širše socialno okolje, pri tem je mišljeno polno vključevanje in tudi udeležba.

Strokovnjaki si še danes niso enotni, katere vsebine naj bi ponudili tem osebami v procesih nadaljevalnega izobraževanja, a so prepričani, da moramo vprašati tudi njih in izhajati iz njihovih individualnih potreb, ker so ravno tako odrasli kot drugi.

Schuchardt (1987) meni, da bi morali pri izobraževanju odraslih oseb z zmerno, hudo in hujšo motnjo v duševnem razvoju predvsem upoštevati tristopenjski interakcijski proces, ki vključuje:

- osebnostno stabilizacijo teh oseb v skupini oseb z enako motnjo, v znanem okolju in tudi v širšem okolju, skupaj z drugimi;
- integracijo pri skupnih prireditvah, medsebojno učenje, na primer naučiti se živeti drug z drugim;

- udeležbo in sodelovanje na prireditvah skupaj z drugimi, lastne pobude pri interakcijski ponudbi.

Tega zaporedja ne smemo razumeti preveč togo in misliti, da lahko nekdo napreduje v naslednjo stopnjo šele takrat, ko konča prejšnjo stopnjo. Seveda pa je res, da je osebnostna uravnoteženost temeljni pogoj za resnično integracijo in participacijo.

Posploševanje, da je mogoče integrirano izobraževanje oseb s posebnimi potrebami vedno prenašati na izobraževanje oseb z motnjo v duševnem razvoju, ni upravičeno. Schuchardt (1987) je v svoji raziskavi preučeval možnosti integriranega izobraževanja teh oseb in ugotovil, da je za nadaljnje delo v ciljnih skupinah zelo pomembno, da izhajamo iz učno relevantne mentalne strukture, ki je pri teh osebami specifična in moramo biti nanjo še posebno pozorni.

Pri specialnem andragoškem izobraževanju odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju moramo upoštevati nekatera konceptualna izhodišča, ki jih obravnavamo v nadaljevanju.

I. Izobraževanje teh oseb naj zajema obsežno in organizirano ponudbo različnih oblik izobraževanja. Cilj takega izobraževanja naj bo zagotavljanje in spodbujanje kakovosti njihovega življenja v okviru socialnega razvoja ter tudi pomoč pri integraciji. Iz tega zornega kota je treba upoštevati:

- Izobraževanje odraslih oseb je andragoško strokovno delo, ne pa kakršnokoli delo.
- Je organizirano delo, čeprav dopuščamo tudi, da se posameznik izobražuje tudi sam in drugje.
- Raznolikost je posebna vrednota pri izobraževanju odraslih. Ker je to obširno in odprto področje, ni mogoče enotno predpisovati

Cilj izobraževanja oseb z duševno motnjo je spodbujanje socialnega razvoja.

ciljev, metod dela, financiranja itd. za vse ustanove enako. Ta raznoterost oblik in vsebin je odvisna od posameznikovih interesov, njegovih sposobnosti, socialnih norm, finančnih sredstev in položaja skupine v družbi.

2. Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju je nujno, če jim želimo zagotoviti ustrezno kakovost življenja. Pri tem mislimo na pravico do človeka vrednega življenja, zagotavljanje ustreznih možnosti za učenje, seznanjanje z vedenjem, ki ustreza odraslim osebam, in možnostmi za socialno vključevanje.

3. Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju naj bo usmerjeno k posebnim razvojnim nalogam. Vemo, da je človekov razvoj proces, ki poteka v določenih ciklikih in vse življenje. Nanj vplivajo številne komponente, med njimi zlasti (Oerter, Montada, 1982):

- biološke spremembe organizma;
- zahteve kulturnega okolja in pričakovanja družbe;
- individualna pričakovanja in vrednote.

O procesu odraščanja oseb z motnjo v duševnem razvoju imamo zelo malo raziskav (Gunzburg, 1974). Vemo le, da je odraščanje

Osebe z motnjo v duševnem razvoju se srečujejo s težavami pri doseganju statusa odraslega.

proces, v katerem vsaka oseba, tudi oseba z motnjo v duševnem razvoju, sprejema tiste odločilne vedenjske vzorce, norme in ravnanja, ki so značilni za določeno kulturo in družbo, v kateri živi. Pri tem socializacijskem procesu

se človek osamosvoji, ni več odvisen od avtoritete tistega, ki ga je vzgajal, in sprejema odločitve ter ravnanja po normah, ki jih je sprejel.

Če gledamo to iz zornega kota razvojne psihologije in če želimo, da je razvoj popoln, vidimo, da gre tu pravzaprav za premagovanje

razvojnih nalog, ki v obdobju mladosti (od 18. do 22. leta) potekajo po tem vrstnem redu:

- osamosvojitve (tudi od staršev),
- identiteta (tudi spolna vloga),
- internalizirana moralna zavest,
- izbira poklica.

Na splošno je pomen teh razvojnih nalog – tudi za odrasle z motnjo v duševnem razvoju – razmeroma sprejemljiv, ravno tako tudi njihova problematika. Ta je še jasnejša, če si pogledamo še naslednje razvojne naloge:

- poroka,
- rojstvo otrok,
- delo/poklic,
- poiskati ustrezen življenjski cilj.

Pri osebah z motnjo v duševnem razvoju je kognitivno reševanje teh razvojnih nalog oteženo, čeprav tudi te čutijo potrebo, da bi bile odrasle, da bi se otresle tuje avtoritete, zlasti starševske, da bi postale neodvisne in da bi lahko samostojno odločale ter ravnale. Ta proces ne poteka brez težav, vendar imajo v primerjavi z drugimi pogosteje večje težave pri odraščanju in doseganju položaja ter statusa odraslega.

Raziskave kažejo (Speck, 1982), da se večina odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju veseli tega, da bodo postale odrasle. Navajali so naslednje vzroke: lahko bomo delali, zaslužili bomo denar, lepo se bomo oblekli in naličili, imeli bomo več svobode, naredili bomo vozniški izpit, imeli bomo svoje stanovanje, živeli bomo s prijatelji in si drug drugemu pomagali, potovali bomo, zvečer bomo odšli ven itn. Tudi probleme so jasno izrazili, na primer: »Želim se poročiti, vendar me je strah, da se z ženo ne bom razumel./Življenje ni lepo, ker se ne morem poročiti in ne morem imeti otrok ...« Iz njihovih izjav bi lahko skleпали, da si zelo želijo osvoboditi partnerstva s starši, ker ti pogosto mislijo, da je ta

oseba »večni otrok« in jim zaradi tega ne omogočijo običajnih stikov med spoloma in drugih oblik življenja, ki so značilne za druge odrasle osebe.

Sama motnja v duševnem razvoju zelo ovira posameznika, da bi lahko povsem samostojno uresničil možnosti za oblikovanje lastne identitete in enakovredno udeležbo v socialnih in kulturnih dejavnostih. Zato tak posameznik nujno potrebuje trajno in intenzivno tujo pomoč, ta pa lahko seveda tudi ogroža njegovo neodvisnost.

Druge osebe se z ustrezno vzgojo in zunanjimi spodbudami počasi osamosvojijo, osebe z motnjo v duševnem razvoju pa potrebujejo posebne spodbude vse življenje. Relativna samostojnost, ki se razvije tudi pri teh osebah, ni dovolj, zato še toliko bolj potrebujejo možnost in pravico do nadaljnjega izobraževanja. Če tega nimajo, se ne morejo ustrezno razvijati in začnejo postopno propadati, s tem pa propadajo tudi vsa tista znanja, ki so si jih v preteklosti že pridobili. Za motnjo v duševnem razvoju je značilno, da je zaradi nje oseba ves čas odvisna. Če nima možnosti, da jo kdo vodi k novim interakcijam, zato do njih ne pride, sama pa nima dovolj lastne pobude in zmožnosti, da bi si jih ustvarila.

Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju mora upoštevati resnično stopnjo razvitosti in resnične zmožnosti teh oseb. To lahko tudi pomeni, da jim z izobraževanjem pomagamo premagovati razvojne naloge, ki so na splošno značilne za nižjo starost, kot so:

- socialni odnosi in sodelovanje,
- pridobivanje samozavesti,
- pridobivanje kulturnih navad,
- igra in delo v skupini.

V procesu izobraževanja odraslih oseb z mot-

njo v duševnem razvoju se moramo ves čas zavedati, da so tudi one razvojno sposobne prerasti obdobje otroštva in doseči ustrezen razvoj, če sistematično spodbujamo socialne procese. Postati odrasel je pedagoški in socializacijski proces, ki se oblikuje na podlagi učenja, še posebej socialnega učenja.

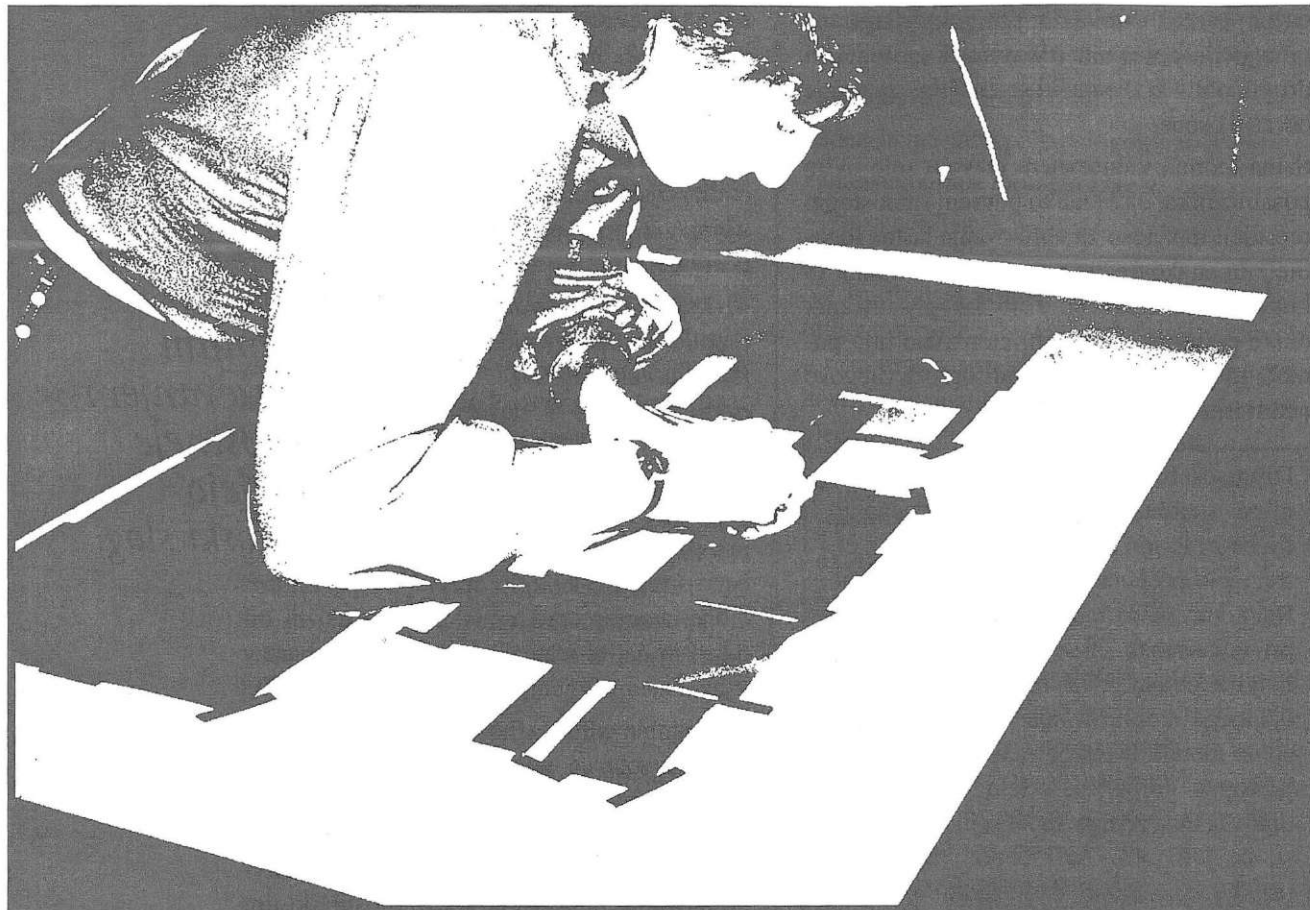
4. Izobraževanje odraslih bi moralo biti naravnano k oblikovanju življenjskega sloga oseb z motnjo v duševnem razvoju. Ekološki koncept izobraževanja teh oseb naj ne bi izhajal iz normiranih ciljev in vsebin ter iz natančno določene strukture ali celo operacionaliziranega programa, temveč naj bi bil odprt in naj bi ustrezal njihovim potrebam v vsakdanjem življenju.

Za obdobje odraslosti oseb z motnjo v duševnem razvoju so pomembni ustrezna izraba prostega časa, življenje v bivanjskem okolju in delo. Gotovo je, da pri tem potrebujejo pomoč. Pomembno pa je, da dobivamo pozitivno povratno informacijo o aktivnostih, ki jim jih ponudimo. Z učenjem si pridobivajo izkušnje in pomembno je, da same občutijo, kaj potrebujejo, in spoznajo, kako lahko živi odrasla oseba, ki jo okolje sprejema. Tako se tudi krepi njihova zavest, da so odrasli. Program lahko vsebuje te teme:

- kako in kaj nakupujem ter kako bom kuhal,
- kako se vedem v restavraciji,
- kako ravnam s prijatelji in drugimi ljudmi,
- kako skrbim za svoje zdravje,
- kako se lahko zaposlim v prostem času.

Navedene teme nakazujejo, da se izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju razlikuje od izobraževanja drugih odraslih oseb. Na primer, tečaj likovne delavnice pomeni za to osebo več kot samo barvanje, za-

Odrasli z duševno motnjo si z nadaljnjim izobraževanjem kakovostneje oblikujejo življenjski slog.



njo je to del smiselno preživetega dneva s prijatelji. Program naj ne bi vseboval samo vsebin, ki zadevajo posameznikove interese, temveč tudi teme za razvijanje osebnostnih in socialnih razvojnih možnosti, po katerih posameznika spoznavamo na delovnem mestu, v bivanjskem prostoru, pri partnerstvu, na družabnih prireditvah in drugih področjih.

5. Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju naj bi zajelo vse odrasle osebe z motnjo v duševnem razvoju ne glede na to, kje bivajo. Pri tem ni mišljeno, da bi morala vsaka ustanova zanje imeti svoj program. Bolje je, da tako izobraževanje poteka zunaj ustanove in da je dostopno tudi tistim, ki bivajo doma. Pri tem pa moramo seveda upoštevati princip prostovoljnosti, posamezniko-

ve interese, omogočiti medsebojno komunikacijo, odpreti socialno okolje za krepitev integracije in participacije ter za spodbujanje avtonomije.

6. Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju mora zajeti tudi osebe s hudo motnjo v duševnem razvoju. Theunissen (1985) pravi, da je tudi te mogoče nadaljevalno izobraževati, če jim ponudimo modificirane oblike izobraževanja. Odgovor na vprašanje, ali to potrebujejo, mora upoštevati normativni princip socialne integracije, ki velja za vse osebe s posebnimi potrebami, tako da jih ne smemo izločiti. Njihovo izobraževanje izhaja iz humanega odnosa in zahtev, pri tem pa je treba upoštevati njihove specifične sposobnosti.

7. Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju bi moralo biti institucionalizirano. Pri tem obstajata dve možnosti:

- že delujoča središča za izobraževanje odraslih oseb (andragoški centri) naj bi imeli tudi projekte za izobraževanje oseb z motnjo v duševnem razvoju;
- posebna središča za izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju (znani središči sta v Münchnu – Theodor-Heckel Bildungswerk – in Kobenhavnu – Volkshochschule für geistig Behinderte).

Zanesljivega odgovora na vprašanje, kateri obliki bi dali prednost, nam bodo verjetno dali praksa in analize v prihodnosti. Že zdaj pa lahko ocenimo, da bi se v drugem primeru, ki ga navajamo, težko govorilo o integraciji in lahko predvidevamo večje težave pri financiranju dejavnosti. Že delujoča andragoška središča so finančno močnejša in bi tudi zato veliko lažje v njih izpeljali tudi programe za osebe z motnjo v duševnem razvoju.

Jasno je, da je nadaljnji razvoj odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju odvisen od stalnega nadaljnjega izobraževanja in da bo uspešno le, če bo institucionalizirano. Živeti samo s starši je tudi zanje dolgočasno, delavnice pod posebnimi pogoji in varstveno-delovni centri s svojimi programi tega tudi ne morejo povsem uresničiti. Sodobno izobraževanje teh oseb poteka neodvisno od družine in tudi delavnice pod posebnimi pogoji ter varstveno delovnih centrov. Pri tem je zelo pomembno, da izhajamo iz načel o normalizaciji. To nam kažejo nekateri primeri iz tujine: na Danskem je visoka osnovna šola že od leta 1980 zakonsko opredeljena; izobraževanje oseb z motnjo v duševnem razvoju je urejeno v vsej državi, udeleženci plačujejo samo simbolično šolnino; v Nemčiji – Theodor Heckel Bildungswerk v Münchnu – center je bil ustanovljen leta 1977 in je namenjen izobraževanju teh oseb, podobno pa deluje tudi tako imenovani Heidelberg

Modell; v Švici imajo od leta 1985 v Zürichu tako imenovani izobraževalni klub.

8. Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju bi moralo biti finančno urejeno. To ni razkošje, temveč nujnost. Če tega ne bomo rešili, se lahko vprašamo, zakaj potem vložimo toliko finančnih sredstev v njihovo začetno izobraževanje. Če gre pri njih resnično za pomoč za samopomoč, je še toliko večja potreba po njihovem stalnem (permanentnem) izobraževanju.

9. Z izobraževanjem odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju naj se ne bi ukvarjali samo profesionalci, ampak tudi prostovoljci, ki potrebujejo vsaj eno leto strokovno specialno andragoško vodenje.

10. Metode in oblike dela z odraslimi osebami z motnjo v duševnem razvoju so raznolike

in imajo poseben andragoški pomen. Ta raznolikost je zelo pomembna zaradi različnih potreb, sposobnosti, interesov in življenjskega sloga teh oseb. Izogibati se je treba togosti in enostranskosti pri njihovem izobraževanju; to lahko poteka v skupini ali individualno. Vendar pa so stiki v skupini ne glede na vsebino lahko zelo pomemben motiv za te osebe.

Imeti in razvijati moramo raznovrstno ponudbo za izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju, a programi in vsebine morajo biti takšni, da upoštevajo in zadevajo njihovo realno vsakdanje življenje. Udeleženci izobraževanja za vodjo programa ne smejo biti le številke, temveč osebe, ki imajo svoje potrebe in se specifično odzivajo na organizirane aktivnosti; vodja programa pa ne sme opravljati svojih nalog le formalno, temveč mora biti ustvarjalec programa in gibalec dejavnosti v skupini. Vsi v skupini soodločajo o svojem položaju in dinamično ustvarjajo skupinske povezave in strukture, izhajajoč iz potreb svojega življenjskega področja.

Razvijati moramo raznovrstnost izobraževalnih programov in oblik za osebe z motnjo v duševnem razvoju.

PRVA EMPIRIČNA SPOZNAVANJA O OBRAVNAVANI TEMATIKI PRI NAS

V nadaljevanju želimo predstaviti nekaj spoznanj in stališč, ki smo si jih oblikovali na podlagi preliminarne raziskave v letu 1999.* S študenti drugega letnika Pedagoške fakultete, z oddelka za defektologijo, smo izpeljali anketiranje zaposlenih, ki delajo z odraslimi osebami z motnjo v duševnem razvoju v varstveno-delovnih centrih, socialnih zavodih, delavnicah pod posebnimi pogoji in drugih podobnih ustanovah. Vzorec je zajel 354

Domala vsi (98 odstotkov) so menili, da je izobraževanje odraslih z motnjami v razvoju potrebno. Ko pa si njihova stališča temeljiteje ogledamo in jih analiziramo, se pokaže, da navaja največ vprašanih (kar 90 odstotkov) kot glavno utemeljitev za to potrebo po ohranjanju naučenega; v to kategorijo lahko štejemo še odgovor (67 odstotkov vprašanih), da s tem preprečujemo propadanje že naučenega. To kaže, da dajemo pri nas pri izobraževanju teh odraslih preveč poudarka povezavi z vsebinami začetnega izobraževanja (izobraževanja otrok in mladine), ne pa toliko novim možnostim, ki jih izobraževanje odraslih prinaša osebam v obdobju odraslosti. Bistvena značilnost nadaljnjega izobraževanja odraslih oseb, tudi oseb z zmerno in hujšo motnjo v duševnem razvoju, ni v utrjevanju in nadaljevanju prejšnjih vsebin, ampak mora izhajati iz potreb in interesov odraslega posameznika ter njegovega specifičnega okolja.

oseb. Z vprašalnikom, ki je imel 30 vprašanj, smo želeli ugotoviti, kaj mislijo in kakšna so njihova stališča o nadaljevalnem izobraževanju oseb z motnjo v duševnem razvoju, to je o izobraževanju odraslih z navedeno motnjo. Po izobrazbeni sestavi je vzorec sestavljalo nekaj več kot polovica oseb z višjo in visoko izobrazbo, pretežno (dobrih 80 odstotkov) je bilo žensk, kar je sicer značilno za to področje dejavnosti. Prevladovali so defektologi (27 odstotkov), v strukturi zaposlenih pa so bili tudi medicinske sestre, delovni terapevti, socialni delavci, mojstri, fizioterapevti, psihologi, zdravniki in še nekaj drugih, vsem pa je skupno to, da so sodelovali v programih us-

posabljanja in izobraževanja za odrasle osebe z motnjo v duševnem razvoju. Želeli smo ugotoviti njihovo mnenje o potrebah, možnostih in problemih tega izobraževanja, o pripravi ter izpeljavi izobraževalnih programov, njihovih pogledih na programe izobraževanja in njihove vsebine ter na potrebe po dodatnem andragoškem izobraževanju strokovnjakov, ki naj bi te izobraževalne programe pripravljali in izvajali. Seveda smo pri tem pričakovali predvsem, da bodo navedli zlasti izkušnje in opažanja iz njihove prakse pri delu s to populacijo.

Stališče in zavzetost tujih strokovnjakov za to, da je treba osebe z motnjo v duševnem razvoju izobraževati tudi v odrasli dobi, podpirajo tudi mnenja naših izobraževalcev in strokovnjakov, ki se ukvarjajo s to populacijo.

Naši izobraževalci vendarle vidijo – čeprav ne kot prioriteto – tudi druge razloge za izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju, saj jih približno 70 odstotkov meni, da se bo s tem izboljšala kakovost njihovega življenja, prav tako jih več kot polovica poudarja, da bodo z nadaljnjim izobraževanjem/učenjem bolje socializirane, da bodo uspešneje obvladovale življenjske zahteve, kakovostneje izrabljale prosti čas, da bodo osebno bolj zadovoljne, da bo boljša njihova samopodoba in večja tudi njihova aktivnost. Najmanj anketirancev je menilo, da je vrednost nadaljevalnega izobraževanja povezana z uspešnostjo teh oseb pri delu in z zadovoljstvom njihovih staršev. Čeprav mnogi pogosto štejejo nadaljevalno in nadaljnje izobraževanje predvsem kot izobraževanje za poklicno delo in poklic, vidimo, da se naši izobraževalci oseb z motnjami v duševnem razvoju zavedajo, da mora služiti tudi ali predvsem za oblikovanje osebnosti. Tudi po mnenju Bella (1988) ga uvrščamo med temeljne človekove potrebe, saj bi morali tudi poklicno izobraževanje teh oseb videti kompleksno, tudi v funkciji oblikovanja osebnostnega razvoja,

uresničevanje zgolj poklicne razsežnosti pa vodi v monotonijo. Glede vpliva nadaljnega izobraževanja na uspešnost pri delu pa se ugotovitve naših anketirancev ujemajo s sodobnim razvojem, ki zlasti pri osebah z zmerno in hujšo motnjo v duševnem razvoju ne poudarjajo storilnostnega vidika, ampak tiste aktivnosti, ki omogočajo in spodbujajo razvoj samopodobe in samozavesti ter avtonomije.

Sodobna vedenja o osebah z zmerno in hujšo motnjo v duševnem razvoju vse bolj poudarjajo pomen vseživljenskosti učenja oziroma izobraževanja teh oseb za zagotavljanje večje avtonomije in kakovosti njihovega življenja. Tega se torej zavedajo tudi naši strokovnjaki, ki delajo na tem področju. Izražajo vse večjo nujnost po kontinuiranem izobraževanju, saj kakovostno in smotrno nadgrajevana vzgoja in izobraževanje od predšolskega obdobja do vključitve v varstveno-delovne centre in delavnice pod posebnimi pogoji v odrasli dobi sčasoma izzvenita in ne zagotavljata ohranjanja ter uporabe pridobljenih spretnosti in znanj.

Pri nadaljnjem izobraževanju odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju imajo po ugotovitvah tujih raziskav (Couchoud in Walter, 1991) starši pomembno in posebno vlogo. Ugotavljajo namreč, da ravno starši pogosto ne prepoznajo dejanskih potreb in želja njihovih odraslih hčera in sinov, saj jih tudi v obdobju njihove odraslosti še vedno obravnavajo kot otroke. Zato postaja bivanje pri starših zanje pogosto dolgočasno, pa tudi delavnice pod posebnimi pogoji in varstveno-delovni centri s svojimi programi ne morejo v celoti zadovoljiti široke palete potreb in interesov, ki se pojavijo v odraslosti tudi pri teh osebah. Zato vidijo strokovnjaki uspešno in učinkovito nadaljnje izobraževanje teh oseb najprej v kakovostnem in učinkovitem prosvetljevanju staršev, kar pomeni, da jih tudi obiščejo na domu, jim predstavijo ponudbo programov in primerno poudarijo potrebe ter interese njihovih

odraslih sinov in hčera, saj nasprotno pogosto starši odločajo, kaj je za njihovega sina ali hčerko primerno in v kateri program ga bodo ali ne bodo vključili. Želje staršev sicer upoštevamo, vendar izbira programov ne sme biti le v njihovi pristojnosti. Dozdajšnje vedenje o izobraževanju odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju nas prepričuje o tem, da bi moralo biti to izobraževanje organizirano tako, da bi bilo povsem neodvisno od družine in ustanov, v katerih te osebe bivajo.

Čeprav so mnenja strokovnjakov o vključevanju teh oseb v izobraževalne programe razhajajo, jih vendar vse več poudarja potrebo po skupnem izobraževanju, kajti le tako izobraževanje upošteva princip normalizacije. Če je le mogoče, naj bi se vključevali v splošne programe za izobraževanje odraslih oseb, upoštevati je treba njihove specifične potrebe, sposobnosti za učenje in njihov način komuniciranja, prilagojena pa mora biti tudi vsebina in organizacija izpeljave programa. Tak pristop zahteva strokovnjaka za izobraževanje odraslih, ki ima tudi ustrezna znanja o motnjah v duševnem razvoju in ki je metodično-didaktično usposobljen za delo s temi osebami.

Glede priprave in izpeljave izobraževalnih programov so naši izobraževalci trdno prepričani, da je to domena strokovnjakov. Približno tri četrtine vprašanih meni, naj bi o izbiri vrste izobraževalnega programa odločal tim strokovnjakov, v katerem dajejo prednost defektologom in andragogom. Tim naj bi te izobraževalne programe tudi pripravil. Skoraj polovica anketiranih je prepričanih, naj bi programe izvajali kar v ustanovah, v katerih te osebe preživijo večino časa. Le približno 20 odstotkov vprašanih meni, naj bi se te osebe izobraževale v ustanovah za izobraževanje odraslih oseb. Po mnenju dobre polovice

Izobraževanje odraslih z motnjo v duševnem razvoju naj bi bilo usmerjeno predvsem k oblikovanju osebnosti.

Po izkušnjah izobraževalnega kluba iz Züricha (Baumgart, 1991) je za pripravo in tudi izvajanje izobraževalnih programov najprimernejši tim, ki ga sestavljajo defektologi, socialni pedagogi in andragogi. V povezavi z vsebino programa pa v ta tim vstopajo še strokovnjaki za posamezna področja (likovniki, glasbeniki, športniki, oblikovalci idr.), ki morajo dobro poznati vsebino programa in značilnosti odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju. Tako oblikovan tim omogoča optimalno izmenjavo mnenj in s tem prehajanje izkušenj z enega na drugega člana tima. Poudarjajo tudi, da je zelo pomembno, da izobraževanje teh oseb poteka zunaj njihovega bivanjskega in delovnega okolja in da v teh programih ne sodelujejo strokovnjaki, ki se z njimi ukvarjajo v delavnicah pod posebnimi pogoji, v varstveno-delovnih centrih idr.

vprašanih bi bili najprimernejši izvajalci tega izobraževanja defektologi z dodatno andragoško izobrazbo, sledijo tisti, ki menijo, da bi bil ustrezni defektologi ali andragogi s specialno andragoško izobrazbo.

Za izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju je predvsem pomembno:

- da principe splošnega izobraževanja odraslih povežemo s sodobnimi spoznanji s področja defektologije;
- da jasno strokovno razmejimo izobraževanje od terapije, obravnave in prostega časa;
- da te osebe pravočasno vključimo v načrtovanje in izpeljavo programov;
- da uporabljamo tudi pri teh osebah didaktični material, namenjen odraslim (otroške knjige, šolski učbeniki idr. niso primerni);
- da upoštevamo nazornost, majhne korake, učne faze, izkušensko učenje, majhne skupine, čas in trajanje izvajanja;
- da o potrebah izobraževanja teh oseb pravočasno seznanimo širše socialno okolje;
- da upoštevamo individualne zmožnosti in izhodiščna znanja;
- da so finančna in organizacijska vprašanja pravočasno rešena (minimalni prispevek udeležencev, organizacija prevoza idr.).

Kot smo že omenili (Speck, 1990), bi moralo biti izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju institucionalizirano bodisi v splošnih središčih za izobraževanje odraslih oseb bodisi v posebnih specialnih andragoških izobraževalnih središčih. Integracije si ne smemo predstavljati po principu »vse ali nič«, temveč kot proces vse intenzivnejšega vključevanja teh oseb v skupne programe. Takšno vključevanje pa predpostavlja, da imamo dovolj široko ponudbo skupnih programov, v katerih bi tudi osebe z zmerno in hujšo motnjo v duševnem razvoju kljub manjšim intelektualnim sposobnostim našle svoje mesto. Zavedati se moramo, da integracije ni mogoče izpeljati na silo in da ni vedno popolna ter stalna, čeprav si moramo prav to nenehno postavljati za cilj in kot nekaj, kar je mogoče doseči (Bretschneider, 1995).

Potrebe po permanentnem izobraževanju ugotavlja le četrtnina (26 odstotkov) vprašanih, dobra polovica (56 odstotkov) pa je prepričana, naj bi se odrasli vključevali v izobraževanje glede na aktualne potrebe. V zvezi z vprašanjem programov izobraževanja in njihove vsebine nas je v raziskavi zanimalo, katera področja vseživljenjskega učenja naj bi imela prednost v izobraževalnih programih. Največ vprašanih izobraževalcev (približno 80 odstotkov) je poudarjalo vedenje v različnih socialnih okoljih, komunikacijo in skrb za zdravje. Po mnenju približno polovice vprašanih imajo osebe z motnjo v duševnem razvoju največje primanjkljaje pri reševanju konfliktov v različnih socialnih situacijah, pri komuniciranju in pri tem, kako naj se vedejo v različnih socialnih okoljih. Čeprav po mnenju vprašanih osebe z motnjo v duševnem razvoju kažejo največji interes za športno dejavnost in zabavo, naj bi najmanj pozornosti v programih za izobraževanje namenili športni dejavnosti, področju umetnosti in ravnanju z denarjem.

Po mnenju strokovnjakov naj bi vsebine pro-

gramov upoštevale cilje izobraževanja odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju. Ti vključujejo nadaljnji osebnostni razvoj, izboljšanje njihove kakovosti življenja, ohranjanje, utrjevanje in nadgradnjo že naučenega, razvijanje samostojnosti, samoodločanja in samozavesti. Hambitzer navaja (1991), da je za nadaljnje izobraževanje teh oseb potrebna stabilna struktura, ki je sestavljena iz treh faz:

- v prvi fazi daje poudarek razvoju in obvladovanju samozaupanja, občutka lastne vrednosti in varnosti (ročno ustvarjanje: kiparjenje, oblikovanje keramike, tkanje, likovno izražanje; orientacija v prostoru: učenje plavanja, joga, terapija z jahanjem, petje, igranje, ples, poslušanje glasbe, šport);
- v drugi fazi naj bi vsebine omogočale razvijanje samozavesti (vsakdanje praktično urjenje: branje, pisanje, učenje komunikacijskih spretnosti, učenje za starost, kuhanje, pečenje, pletenje, šivanje; iznajdljivost v skupini: ples v parih, igranje iger, glasbene in igralske skupine, učenje igranja na instrument, pogovarjanje o ljudeh, živalih ...);
- v tretji fazi pa naj bi razvijali samoodločanje, avtonomijo in samokritičnost (vodenje pogovora: o doživljanju sebe v družini, v krogu prijateljev, znancev, v mestu, na delovnem mestu; preživljanje prostega časa v širšem socialnem okolju; obiski različnih kulturnih ustanov, kina, gledališča, bazena; aktivnosti v tujem okolju: učne ekskurzije in potovanja).

Te faze se praviloma oblikujejo zaporedoma in trajajo različno dolgo, odvisno od stopnje motnje, posameznikovih osebnih in družinskih razmer, in tako ni nujno, da vsak osvoji vse faze. Posamezna faza ima v strukturi izobraževanja odraslih svoje področje, ki mora biti vedno na novo oblikovano in drugačno. To omogoča posamezniku, da spoznava probleme in se jih nauči reševati v novih okoliščinah.

Pri izobraževanju odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju se morajo po mnenju Baumgartnerjeve (1980) kot rdeča nit pojavljati teme »postal bom odrasel« in »odrasel sem«, saj se le tako lahko uživajo v vlogo odraslega. K tem specifičnim vsebinam dodaja avtorica tudi teme, ki pomagajo reševati problem »biti duševno prizadet«. Po njenih izkušnjah se strokovnjaki te teme izogibajo, ker jih preveč emocionalno obremenjuje. Obravnavo te teme predlaga šele takrat, ko se med vodjo seminarja in udeleženci ustvari medsebojno zaupanje. Ta pogoj je treba upoštevati tudi pri temah, ki zadevajo spolno vzgojo, partnerstvo, prijateljstvo, ljubezen, obzirnost in subtilnost pa sta pri takih vsebinah zelo pomembni in obvezni.

Velik del vprašanih (78 odstotkov) se strinja, da bi morali po končanem programu izobraževanja udeleženci dobiti ustrezna potrdila. Po mnenju večine vprašanih naj bi sredstva za izvajanje programov zagotovila država.

Na vprašanje, kako so pri nas tisti, ki se ukvarjajo z osebami z zmerno in hujšo motnjo v duševnem razvoju, usposobljeni za izobraževanje odraslih, je več kot 80 odstotkov vprašanih odgovorilo, da bi to znanje nujno potrebovali in si ga tudi želijo pridobiti. Več kot polovica (57,3 odstotka) jih navaja, da še niso imeli možnosti, da bi si ga pridobili. Na tem področju čutijo velik primanjkljaj in potrebo po nadaljnjem izobraževanju. Največjemu deležu vprašanih (več kot 30 odstotkov) se je zdelo smiselno, da bi si dodatna znanja o izobraževanju odraslih pridobili bodisi na fakulteti bodisi v ustanovi za izobraževanje odraslih, pa tudi na seminarjih, strokovnih srečanjih, s praktičnim usposabljanjem ali specializacijo.

Le četrtnina vprašanih ugotavlja potrebo po vseživljenjskem izobraževanju odraslih z motnjo v duševnem razvoju.

SKLEPNE MISLI IN PREDLOGI

- Tudi pri nas bomo morali kritično presoditi defektološko teorijo in prakso. V fakultetni program defektologije bomo morali vnesti tudi andragogiko in izobraževanje odraslih ter strokovnjakom v praksi ponuditi možnost dopolnilnega izobraževanja na tem področju. Le tako bomo o izobraževanju odraslih oseb z zmerno, hudo in hujšo motnjo v duševnem razvoju razmišljali bolj strokovno in fleksibilno, v programe izobraževanja vključevali vsebine, ki bodo zanje zanimive in aktualne, stremeli k stalnemu izboljševanju in pestrosti ponudbe ter upoštevali princip normalizacije.

Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju ima dva temeljna cilja: omogočiti jim vseživljenjsko učenje in pomagati pri vključevanju v širše socialno okolje. To pomeni, da želimo z nadaljevalnim izobraževanjem ohraniti in razširiti znanja, ki so si jih pridobili v procesu vzgoje in izobraževanja, in jim omogočiti socialne pristojnosti (kompetence) odraslih, okrepiti samostojnost, oblikovati samozaupanje in samovrednotenje ter jim ponuditi možnost za srečevanje z drugimi ljudmi.

- Izobraževanje odraslih oseb z zmerno motnjo v duševnem razvoju ni samo delo defektologov. Vključiti bi se morali tudi drugi strokovnjaki in prostovoljci, ki naj bi jih usmerjali za to usposobljeni strokovnjaki. Defektolog bi moral biti strokovnjak za načrtovanje, organizacijo in evalvacijo učnega procesa, analizo rezultatov in organiziranje ustreznih možnosti za izobraževanje. Le tako lahko razvija didaktično metodične možnosti, spreminja možnosti za izobraževanje, učna področja vključuje v naravno okolje in deluje kot svetovalec ter posrednik med osebami z motnjo v duševnem razvoju in drugimi udeleženci v procesu izobraževanja.
- Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju zahteva skrbno metodično pripravo in razumno postavljene cilje. Po-

stavljanje ciljev in organizacija učnega procesa so zelo pomembni dejavniki, če želimo razlikovati izobraževanje od različnih drugih dejavnosti v prostem času. Lahko bi rekli, da potrebujemo aktivnosti v prostem času za sprostitvev in popestritev, z izobraževanjem pa dosegamo druge cilje. Razlikovanje med aktivnostmi v prostem času in izobraževanjem je težavno, ker vemo, da se tudi v prostem času učimo in da lahko tudi izobraževanje poteka tako, da nam pomeni veselje in sprostitvev, vendar je res tudi, da izobraževanje zahteva več finančnih sredstev kot aktivnosti v prostem času. Pri izobraževanju delamo v majhnih skupinah, ki jih mora voditi strokovnjak z ustrezno izobrazbo, ki ve, kako mora potekati učni proces, da bo izobraževanje uspešno; potrebujemo ustrezen didaktični material za odrasle osebe, posebno pripravo ter sodelovanje s širšim okoljem in usklajevanje dejavnosti z njim. Če želimo, da bodo osebe z motnjo v duševnem razvoju pridobljeno znanje v praksi uporabljale, jim morajo biti starši in vodje delavnic ter bivanjskih skupin pripravljeni ponuditi možnosti za samostojno ravnanje. Pri dejavnostih v prostem času ni potrebna enaka angažiranost v socialnem okolju. Pri izobraževanju tudi ne smemo pozabiti na transfer že naučenega v različne situacije. Zato je pri izobraževanju teh oseb zelo pomemben metodični korak, da ustvarimo take učne situacije, da bodo naučeno znanje uporabili v različnih situacijah.

- Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju moramo razlikovati od terapije. Z izobraževanjem mislimo na stvaren, duševni in socialni objektivni svet in želimo z njim »stvari razčistiti« ter ljudi okrepiti, pri terapiji pa objektivni svet sicer obstaja, vendar razčiščevanje tega za terapevtski proces ni nujno.
- Nadaljnji razvoj odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju je odvisen od stalnega

nadaljnega izobraževanja, to velja tudi za razvoj odraslih oseb s hudo motnjo v duševnem razvoju. Tudi pri nas bomo morali razmišljati o institucionalizaciji tega izobraževanja. Tudi tem osebam v odrasli dobi ne zadostuje, da živijo samo s starši, to je lahko zanje dolgočasno, delavnice pod posebnimi pogoji in varstveno-delovni centri pa imajo svoje programe in predstave o izobraževanju teh oseb. Sodobni razvoj v zvezi z izobraževanjem teh oseb upošteva princip normalizacije, kar v tem primeru pomeni, da mora biti njihovo izobraževanje prostorsko in kadrovske povsem ločeno od okolja, v katerem bivajo, delajo in preživljajo prosti čas; če je le mogoče, naj bi potekalo skupaj z drugimi. Nikakor pa ne sme biti izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju le dopolnjevanje prejšnjega (začetnega) izobraževanja.

- Izobraževanje odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju naj bi bilo čimbolj podobno izobraževanju drugih odraslih oseb in naj bi se od njega razlikovalo samo v tem in tam, kjer je to nujno potrebno.

LITERATURA

Baumgart, E. (1991): Didaktische und methodische Aspekte in der Erwachsenenbildung für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Lebenshilfe, Marburg.

Bell, H., in drugi (1988): Arbeit, Orientierung, Rehabilitation. Villingen-Schwenningen.

Bretschneider, T. (1996): Institutionalisierung und Etablierung. GmbH, Berlin.

Couchoud, H., Walter, J. (1991): Vorbereitung geistig Behinderter Menschen auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung, Marburg.

Gunzburg, H. C. (1973): Social Competence and Mental Handicap. London.

Hambitzer, M. (1991): Organisation und Finanzierung der Weiterbildung mit geistig behinderten Erwachsenen. Lebenshilfe, Marburg.

Oerter, R., Montada, L. (1982): Moderne Entwicklungspsychologie. München, Wien, Baltimore.

Schuchardt, E. (1987): Schritte aufeinander zum Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situa-

tion in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn.

Speck, O. (1987): System Heilpädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, München.

** Raziskave ne bomo predstavljali podrobneje, temveč le informativno, pri tem bomo poudarili nekatere ugotovitve, ki so pomembne za temo te razprave. Statistično obdelavo podatkov smo izpeljali pod strokovnim vodstvom mag. Janeza Jermana, asistenta za področje statistike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.*

ANDRAGOGIKA IN RAZVOJ ČLOVEŠKIH VIROV V (NAVIDEZNEM) NASPROTJU

Kdo nadzoruje učenje odraslih?

Adragogiko in razvoj človeških virov (Human Resources Development) uvrščamo med znanstvene discipline, obema pa je skupno to, da je izobraževanje odraslih osrednji temelj njune teorije in prakse. Razlikujeta pa se predvsem po namenu delovanja in pogledu na izobraževanje odraslih. Največja raznolikost med njima se kaže pri namenu in nadzoru ciljev izobraževanja.

CILJI RAZVOJA ČLOVEŠKIH VIROV

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z razvojem človeških virov v delovnih organizacijah, so glede svojih ciljev bolj ali manj enotni. Sistem razvoja človeških virov (v nadaljevanju HRD) naj bi pripomogel k večji učinkovitosti zaposlenih oziroma »povečal delovno uspešnost, glede na organizacijske zahteve« (ASTD-USDL, 1990; Knowles, 1990; McLagan, 1989; Swanson, 1995).

Drugi pa zopet verjamejo, da bi se delo v zvezi s HRD moralo osrediniti na individualni razvoj in osebno izpopolnjevanje, ne da bi pri tem delovno učinkovitost uporabili kot osnovni merski instrument. Obema tokovima pa je skupno to, da želita z aktivnostmi HRD izboljšati posameznikovo delovno izvedbo (performance). V ospredju prizadevanj v zvezi s HRD je tako ali drugače vselej vprašanje posameznikovega prispevka k delu.

Tako je Holton (1998) izdelal in strokovnjakom HRD predlagal zelo uporabno taksonomijo, v kateri jih je opozoril, da morajo biti pozorni na:

- rezultate izvedbe (performance outcomes) in
- upravljalce izvedbe (performance drivers).

HRD je v veliko podjetjih v Sloveniji nekakšen podsistem, ki deluje znotraj večjega organizacijskega sistema. Organizacija pa je defi-

Najprej si oglejmo, kakšna je realnost poslovnega sveta. Podjetja pričakujejo, da se jim bo denar, ki so ga investirali v zaposlene, povrnil (Cascio, 1987). Če delavci ne bi pripomogli k profitabilnosti in vrednosti podjetja, ne bi bilo prav nobenega ekonomskega smisla, da bi vlagali denar v njih, in bi ga bilo bolje vlagati drugam. Tako črno-bela je ekonomska logika. Celo v neprofitnih organizacijah morajo zaposleni izpolnjevati organizacijske cilje, če želijo preživeti, čeprav se ti cilji ne kažejo v denarju. S prikazom delovanja obračanja kapitala nisem želela prikazati sliko brezčutnega delovnega prostora, kjer z delavci upravljajo kot s stroji, temveč ravno nasprotno. Ničkolikokrat je bilo že dokazano, da je uspeh organizacije neposredno povezan z zadovoljstvom zaposlenih.

nirana kot produktivno podjetje, ki ima svoje poslanstvo in cilje. Če želimo torej, da bo HRD zares pripomogel k ciljem podjetja, morajo biti cilji HRD povezani in vključeni v strateške cilje organizacije kot celote. Če naj funkcija HRD v podjetju dosega uspehe, se mora postaviti vštric drugih poslovnih funkcij, kot so finance, marketing in proizvodnja.

Izvedba, ki je večinoma definirana kot organizacijski sistem izhoda z določeno vrednostjo za kupce oziroma stranke v obliki produktivnosti, pripomore k organizaciji, delovnemu procesu in posameznikom, zaposlenim v njej (Knowles, 1998). Po tej definiciji je izvedba tudi najpomembnejše merilo, s katerimi organizacija meri zastavljene oziroma uresničene cilje. Izvedba se seveda lahko meri različno: stopnja obrata kapitala, profit, kakovost ... Lahko jo merimo na organizacijski, procesni in individualni ravni. Če je funkcija HRD povezana s strateškimi cilji organizacije, ki se merijo prav z izvedbo, je najpomembnejša naloga funkcije HRD skrb za izboljšanje izvedbe na organizacijski, procesni in individualni ravni. Če torej HRD želi postati aktivnost, ki bo »proizvajala« dodano vrednost, se morajo njeni izvajalci zavedati pomena izvedbe v povezavi z doseganjem poslovnih ciljev organizacije.

HRD IN IZBOLJŠANJE IZVEDBE

Kako lahko funkcija HRD izboljša izvedbo? Različno. Tabela 1 prikazuje matriko izvedbenih ravni in variabel, ki nam lahko pomagajo diagnosticirati izvedbene težave (Swanson, 1996, str. 52).

Ta diagnostična matrika kaže številne dejavnike, ki lahko zavirajo izvedbo in hkrati seveda tudi številne izzive ter priložnosti za izboljšanje funkcije HRD.

Kadar poslovneži govorijo o veliki vrednosti podjetja in ključnih kadrih, ponavadi govorijo o znanju in strokovnosti, torej o strokovni

Tabela 1: **Diagnostična matrika izvedbe** (Richard A. Swanson, 1996)

IZVEDBENA VARIABLA	RAVEN IZVEDBE		
	Organizacijska raven	Procesna raven	Individualna raven
Poslanstvo/cilj	Ali je poslanstvo/cilj organizacije v skladu z ekonomsko, politično in kulturno realnostjo?	Ali procesni cilji omogočajo organizaciji izpolnjevanje organizacijske in individualne cilje?	Ali so poklicni in osebni cilji zaposlenih skladni s cilji organizacije?
Oblikovanje sistema	Ali organizacijski sistem zagotavlja strukturo in politiko za doseganje zelenih ciljev?	Ali je proces oblikovan tako, da deluje kot sistem?	Se zaposleni srečujejo z ovirami, ki zmanjšujejo njihovo delovno izvedbo?
Zmogljivost	Ali ima organizacija vodstva, kapital in infrastrukturo, da bi dosegla svoje cilje?	Ali proces omogoča kvantitativno, kvalitativno in časovno izvedbo?	Ali imajo zaposleni mentalne, fizične in čustvene sposobnosti za izvedbo?
Motivacija	Ali organizacijska politika in kultura ter sistem nagrajevanja podpirata Zeleno raven izvedbe?	Ali proces zagotavlja informacije in človeški dejavnik za doseganje zelenih ciljev?	Ali je posameznik zainteresiran za učinkavilo izvedbo?
Strokovnost	Ali organizacija zagotavlja pravilno selekcijo, politiko izobraževanja in vire?	Ali proces razvoja strokovnosti zagotavlja prilagajanje spremembam?	Ali imajo zaposleni dovolj znanja, sposobnosti in izkušenj za izvedbo?

izvedbi zaposlenih, dejavniku, ki ga najdemo v skrajnem desnem spodnjem kotu diagnostične matrike in ga vselej povezujemo z izobraževanjem. Lahko se kaže kot znanje zaposlenih, industrijsko znanje ali specifično znanje, ki se zahteva za doseganje organizacijske izvedbe.

Če si diagnostično matriko še natančneje ogledamo, kmalu ugotovimo, da ima izobraževanje zaposlenih (izobraževanje odraslih) pomembno vlogo v večini, če ne že v vseh matričnih celicah. Vzemimo na primer, da organizacijski cilji zahtevajo spremembo organizacijske kulture. Izobraževanje ima pri tem nedvomno zahtevno nalogo: razviti in naučiti ljudi novih norm. Tudi oblikovanje vodstvenih zmogljivosti je neposredno povezano z izobraževalnimi procesi. V tistih orga-

Pri uvajanju sprememb v organizacijo ima izobraževanje ključno vlogo.

nizacijah, v katerih se ukvarjajo predvsem z inovacijami, pa sta učenje in izobraževanje vir preživetja.

Pomembna strateška vloga funkcije HRD je tudi oblikovanje organizacijskih zmogljivosti glede na zahtevana znanja in sposobnosti z vidika kratkoročnega in dolgoročnega poslovanja. Izobraževanje odraslih se v tej luči kaže kot najpomembnejša in kritična točka za doseganje delovne izvedbe sedanjega sistema in njegovo nadgradnjo.

HRD IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Kakšno je torej razmerje med funkcijo HRD in izobraževanjem odraslih? Swanson (1996) je definiral HRD kot proces razvoja človekovih zmogljivosti/sposobnosti in veščin skozi organizacijski in osebni razvoj ter izobraževanje za izboljšanje izvedbe na organizacijski, delovno-procesni in individualni ravni. McLagan (1989) meni, da so v funkciji HRD integrirani

izobraževanje in razvoj posameznika, organizacijski razvoj in razvoj kariere za izboljšanje individualne, skupinske in organizacijske učinkovitosti. Iz obeh definicij je povsem jasno,

da je želeni rezultat funkcije HRD izboljšanje izvedbe. Torej lahko z zanesljivostjo rečemo, da je ključna naloga (ne pa tudi edina) funkcije HRD prav izobraževanje.

Seveda je HRD širša disciplina kot izobraževanje odraslih. HRD je lahko vključen tudi v pripravo nove delovne metodologije ali sistematizacije delovnih mest, prevzema odgovornost za izbiro novih kadrov, za izdelavo fleksibilnega sistema nagrajevanja ... Nikakor pa izobraževanje odraslih oziroma andragogika ni podrejeno HRD. Pri obeh je v ospredju izobraževanje odraslih, le da je fokus nadzora različen. Kadar je posameznikova odločitev za izobraževalni proces in kadar je rezultat tak-

šnega izobraževanja povezan z organizacijskimi cilji, govorimo o HRD, kadar pa zahteve po učenju prihajajo od posameznika, ki si pri učenju določa tudi svoja lastna pravila, pa lahko govorimo o andragogiki v polnem pomenu besede. Procesi in aktivnosti HRD niso vedno povezani z izobraževanjem odraslih, tudi ni nujno, da je izobraževanje odraslih vedno organizirano zaradi izboljšanja delovne izvedbe. Rezultat izobraževanja je lahko tudi osebna rast, splošno znanje ali celo znanje na zalogo. Za HRD se izobraževanje odraslih osredini na razvojne intervencije, ki imajo dve razsežnosti: prvič, izobraževanje poteka v organizacijskem kontekstu, in drugič, želeni rezultati izobraževanja (znanje, sposobnosti, veščine) naj bi pripomogli k ciljem celotne organizacije. Nadzor nad izobraževanjem je torej precejšen. Kadar so posameznikovi izobraževalni cilji skladni z organizacijskimi, nadzor niti ni tako očitni ali pa vsaj ne pomeni posebnih ovir in ne sproža napetosti. Kadar pa se posameznikovi cilji ne skladajo s potrebami organizacije, je organizacijski nadzor očitnejši. Strokovnjaki HRD morajo tako vedno uravnovežiti posameznike osebne interese s potrebami organizacije.

Andragoška veda zastopa stališče, da samopodobna odraslega učenca zajema tudi odgovornost za oblikovanje lastnega življenja, ta pa pričakuje, da ga bodo drugi videli kot sposobnega upravljanja z lastnim življenjem. Namen andragogike je naučiti ljudi samoučenja in jim privzgojiti za to potrebne lastnosti.

Ena izmed najbolj priljubljenih idej izobraževanja odraslih je, da želijo imeti posamezniki nadzor nad lastnim učenjem o vseh fazah izobraževalnega procesa. Tako naj bi dosegali boljše učne rezultate. Toda v praksi se je pokazalo, da še zdaleč ne moremo zagovarjati te ideje, saj se je zataknilo že ob vprašanju, kolikšen nadzor odrasli sploh želijo in zmorejo.

Ali odrasli sploh želijo nadzorovati lastno učenje?

Princip samopodobe v izobraževanju odraslih je velikokrat zamegljen z demokratičnimi humanističnimi cilji izobraževanja odraslih, da bi vsi postali načrtovalci lastnega učenja. Prvo je psihosocialna značilnost odraslih, drugo pa je namen učenja. To seveda ne pomeni, da so cilji andragogike napačni, ampak da je treba razlikovati učno načelo o neodvisni samopodobi odraslega od ciljev andragogike. Če pogledamo s tega vidika, lahko trdimo, da je praksa HRD, gledano na splošno, povsem skladna z andragoško zahtevo po neodvisni »samopodobi«, gotovo pa nimata enakih ciljev delovanja.

Andragogika praksi HRD očita, da v želji po čim večjem dobičku zanemarja želje, občutke in osebne vrednote zaposlenih. Toda očitno je, da si tako HRD kakor andragoška stroka prizadevata povečati posameznikovo sposobnost učenja. Meja je včasih zelo zabrisana. Nekateri vidijo HRD v strogi funkciji izpolnjevanja poslovnih ciljev, drugi pa opozarjajo tudi na humanistični vidik te funkcije. Vsekakor funkcija HRD vključuje tudi humanistična načela, saj je njena ključna naloga in odgovornost prav izobraževanje zaposlenih, ki se mora poleg v vrednosti za posameznika pokazati tudi v učinkovitejši delovni izvedbi. Neskladje med HRD in andragogiko sploh ni tako veliko in nepremagljivo, kot bi morda nekateri želeli.

HRD je osredinjen na izvedbeni učinek, posameznikov nadzor nad izobraževalnim procesom pa za večino strokovnjakov HRD ni pomemben.

FAZE NAČRTOVANJA IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA

Izobraževanje odraslih je po svoji najenostavnejši izvedbi definirano kot proces, v katerem odrasli pridobivajo znanje in sposobnosti. Andragogika pa je poleg tega razvila še idejo o

tem, da želijo odrasli učenci nadzorovati svoj izobraževalni proces, kot smo to predstavili že v prejšnjem poglavju. Toda prav ta ključna ideja o nadzoru nad lastnim učenjem je vprašljiva. Do nasprotja prihaja med idealom, ko posameznik nadzoruje svoje učenje, in realnostjo, ko odrasli naletijo na ovire in končno tudi na meje lastnega, samostojnega odločanja. Da andragoški ideal o nadzoru učenja ne zdrži, bomo skušali prikazati skozi štiri faze načrtovanja izobraževalnega procesa odraslih. To so:

1. Določanje izobraževalnih potreb: kakšne vrste izobraževanja potrebujemo za dosego ciljev
2. Načrtovanje: priprava strategije in virov za dosego učnih ciljev
3. Izvedba: izvajanje učne strategije in uporaba učnih virov
4. Vrednotenje: ocenjevanje doseženih učnih ciljev in ocenjevanje učnega procesa

Podrobneje bomo predstavili vse štiri faze in skušali pri vsaki pojasniti, koliko odrasli nadzorujejo lastno učenje.

Ali si odrasli sami določajo izobraževalne potrebe?

Kaj potrebuje odrasli, ki se izobražuje, in od koga? Tako nekako se glasi vprašanje, ali lahko odrasli sami določajo svoje izobraževalne potrebe in imajo pri tem popoln nadzor. Idejo o nadzoru v prvi fazi, torej v fazi določanja potreb, lahko najboljše razložimo s štirimi načini učenja.

NAČINI UČENJA	FOKUS NADZORA
Nenamerno učenje	ni nadzora
Samoučenje	nadzor učenca
Posredno učenje	izmenjava nadzora med učencem in zunanjo avtoriteto
Institucionalno ali organizirano učenje	nadzor avtoritete (institucija, organizacija ali posameznik)

Perspektiva določanja izobraževalnih potreb je v andragoški literaturi zelo reaktivna, manj pa taktična in strateška. Izobraževalci odra-



slih naj bi potemtakem namreč samo reagirali na potrebe, ki jih izrazijo odrasli učenci. Takšna reaktivna definicija določanja izobraževalnih potreb namreč zahteva od posameznika:

- da se povsem zaveda svojih potreb;
- da lahko zanesljivo in natančno ovrednoti posebne izobraževalne zahteve;
- da je dovolj motiviran, da se spopade z vsako izobraževalno potrebo, čeprav pomeni grožnjo ali nevarnost.

Brookfield (1986) je na vprašanje, ali lahko odrasli vselej sami določajo izobraževalne potrebe, polemiziral nekako takole: izobraževanje odraslih postaja podobno modni trgovini, kjer postaja izobraževanje čedalje večji oddelek, v katerem so izobraževalci postali

dobavitelji vsega tistega, o čemer učenci (stranke) menijo, da jih osrečuje. Področje upravljanja s človeškimi viri pa mora že zaradi same poslovne racionalnosti »pristriči« to idejo oziroma izobraževalne želje z analizo izobraževalnih potreb.

Najpreprostejšo »racionalizacijo izobraževanja« nekatera podjetja še vedno izvajajo po sistemu večinskih glasov. Na eni strani naredijo raziskavo izobraževalnih potreb med zaposlenimi in tiste potrebe, ki so bile največkrat izražene, uporabijo kot temelje za pripravo izobraževalnih programov. Take raziskave so seveda lahko zelo dobrodošel pripomoček pri analizi izobraževalnih potreb, toda treba je poudariti, da taki pristopi ne upoštevajo dovolj posameznika, delovnega procesa in organizacije kot celote. Ta zelo razširjena strategija glasovanja pravzaprav ne zahteva posebne strokovne

izvedbe. Loti se je lahko skoraj vsak. Prednost takšnega pristopa je vsekakor v množični udeležbi. Vsakdo, tudi delavci na najnižjih ravneh, ima možnost sodelovanja in tako se ugovori zmanjšajo, poveča pa motivacija.

Dejansko ta pristop ni učinkovit in ne zagotavlja izboljšanja delovne izvedbe (Swanson, 1996). Izobraževalne želje zaposlenih namreč niso vselej skladne z resničnimi izobraževalnimi potrebami in vrzeli v znanju, ki ga zaposleni potrebujejo za izboljšanje svoje izvedbe. To zahteva namreč skrbno načrtovanje in občasno tudi zunanje analize. To seveda povečuje organizacijski nadzor nad izbiro izobraževalnega programa oziroma nadzor že pri sami analizi izobraževalnih potreb. Toda odrasli se dokaj zlahka odpovejo samonadzoru izobraževalnih potreb, če vidijo v organizacijskem načrtovanju izobraževanja priložnost, da izboljšajo svoje delo in materialni položaj ter si tako »kupijo« tudi delček socialne varnosti.

Odrasli načrtujejo in izvajajo lastno učenje

Druga faza andragoškega ciklusa je načrtovanje oziroma izbira učne strategije ter učnih virov, potrebnih za doseg učnega cilja. Tretja faza pa je izvedba učne strategije in izraba učnih virov.

Rosenblum in Darkenwald (1983) sta na podlagi izsledkov raziskav povzela, da velika motivacija vodi k večjemu zadovoljstvu in boljšim dosežkom tudi brez predhodnega načrtovanja. Če tem raziskavam verjamemo, lahko sklenemo, da je najpomembnejša faza andragoškega procesa ugotavljanje izobraževalnih potreb oziroma udeležnost v fazi določanja izobraževalnih potreb ali vrzeli v znanju. Na podlagi izsledkov teh raziskav je udeležnost v drugih fazah andragoškega ciklusa manj pomembna.

Brookfield (1982, str. 97) je takole pojasnil to

Na splošno pa se je izkazalo, da večina odraslih odločitev o tem, kakšna učna strategija in kakšna oblika izvedbe bi bili najprimernejši za njihov »učni primer«, raje prepusti drugim, v podjetjih strokovnjakom HRD. Celo pri samoučenju, pri katerem ima nadzor nad učenjem le učenec sam, se je velikokrat izkazalo, da so odločitev o učnih virih raje prepustili drugim, torej ne moremo govoriti o popolnemu nadzoru učenca v fazi načrtovanja. Nadzor vse bolj izvajajo oddelki HRD, ki si prizadevajo doseči organizacijske cilje in v skladu s tem določajo vsebine ter metode izobraževalnega programa in se navsezadnje trudijo navdušiti udeležence – zaposlene za učenje.

dilemo: »Arogantno in nerealno je, če izvajalec popolnoma prezre in ignorira učenčeve potrebe in prednostne želje. Prav tako je napačno, če izvajalec dovoli, da lahko učenci kar poprek spreminjajo kurikulum ali učne metode in torej dovoli udeležencem nad tem popoln nadzor.« V praksi andragoška teorija nadzora nad učenjem odraslih često ne drži. Pri načrtovanju učnega procesa in njegovi izvedbi gre praviloma skoraj vedno za deljen nadzor, torej nadzor učenca in zunanje avtoritete. Temu primerno izobraževalci odraslih pritegnejo učence oziroma morebitne učence k sodelovanju v drugi fazi andragoškega ciklusa tako, da si prizadevajo za ustvarjalno in motivacijsko ozračje. V fazi izvedbe ima lahko deljeni nadzor veliko oblik: od inštrukcij, timskega učenja do formativnega vrednotenja znanja.

Odrasli vrednotijo učinke lastnega učenja

Četrta in zadnja faza andragoškega ciklusa je proces vrednotenja pridobljenega znanja oziroma evalvacija. Evalvacijo lahko razumemo kot »sistematično zbiranje dokazov za ugotovitev, ali smo z učenjem dosegli želene spremembe in do kolike mere« (Swanson, 1996, str. 26).

Preden nadaljujemo razpravo o nadzoru o tem, ali odrasli izvajajo nadzor nad fazo eval-

vacije, je treba razlikovati učenje, pri katerem imajo večji nadzor vendarle učenci sami, od tistega učenja, ki ga ves čas nadzorujejo zunanje avtoritete. Če predpostavimo, da se je učencu vse do te faze uspelo izogniti nadzoru drugih, bi se v fazi evalvacije učenec lahko vprašal: »Kakšna zbirka podatkov je potrebna, da bi lahko ugotovil, ali sem dosegel želene spremembe?« In naslednje vprašanje: »Kolikšno stopnjo zelenih sprememb sem dosegel na temelju zbranih podatkov?«

Literatura s področja vrednotenja učinkov izobraževanja je zelo natančna pri določanju neposrednega merjenja učnih rezultatov v primerjavi s posrednim. Na primer, neposredno merjenje zelenega znanja oziroma učnih rezultatov zahteva instrumente, ki tudi neposredno merijo spremembe. Za posredno merjenje pa

bo morda zadoščalo že vprašanje, ali so bili udeleženci zadovoljni z učnim procesom oziroma ali menijo, da so se veliko naučili. Posredno merjenje učnih rezultatov je seveda zelo vprašljivo in tudi nima prave vrednosti. Malodane vse raziskave so potrdile domnevo, da posameznikova samoocena učnega procesa ni v sora-

zmerju z dejanskim učenjem (Alliger in Janak, 1989; Alliger in drugi, 1997; Dixon, 1991). Na splošno gledano je samoocenjevanje sicer zelo zanesljivo (konsistentno), ne pa tudi verodostojno. Velikokrat se celo zgodi, da na posameznikovo oceno zlahka vplivata predavatelj in inštruktor s svojo karizmo oziroma tehnikami poučevanja.

Če se potemtakem odrasli nagibajo k posrednemu merjenju učnih rezultatov – samooceni zelenih sprememb, bodo zelo verjetno naredili napačne sklepe, saj temeljijo na napačnih podatkih in dokazih. Odrasli učenci, ki želijo zadržati nadzor nad vrednotenjem učnih rezultatov (izobraževalnega procesa) in pridobi-

ti tudi objektivne podatke za evalvacijo, morajo te podatke pridobiti v svojem okolju. S tem se nadzor seli k zunanjim avtoritetam. Neposredno merjenje pridobljenega znanja ali spretnosti pa so predvsem formalni testi ali ekspertna mnenja strokovnjakov.

Večinoma imamo opraviti tudi z zunanjim preverjanjem znanja na podlagi različnih konkurenčnih mehanizmov, kot so tekmovanje v plesu, šahovski turnirji ...

Stališče formativnega izobraževanja do evalvacije pa je, da mora biti (tudi) ta bolj diagnostična in se izvajati zato, da bi na podlagi analize lahko izboljšali učni proces, ne pa da bi (le) merili in ugotavljali, ali smo dosegli želene spremembe. Nadzor nad formativnim vrednotenjem znanja torej izvajajo organizacije, in ne posamezniki. Čeprav imamo v mislih predvsem slednje, torej doseganje zelenih sprememb, takšne evalvacije ne izvaja posameznik, temveč management oziroma delovni timi, v katerih posameznik deluje.

Če sklenem: andragoška teorija »podarja« praksi HRD nekaj uporabnih nasvetov v vsaki fazi andragoškega ciklusa.

FAZA	NASVETI
Določanje potreb	Z vključitvijo udeležencev v to fazo dosežemo večjo motivacijo. Ne pričakujmo, da bodo potrebe, ki so jih določili udeleženci sami, za organizacijo in tudi za posameznika objektivne.
Načrtovanje	V to fazo vključimo tudi udeležence, saj tako zagotovimo večjo veljavnost izbrane učne strategije.
Izvedba	Bolj ko v to fazo vključujemo učence, bolje lahko posredujemo učne vsebine.
Evalvacija	Z vključevanjem udeležencev v fazo vrednotenja učnih rezultatov dosežemo večjo samorefleksijo in večjo integracijo znanja oziroma spretnosti.

SKLEPNE MISLI

Primarna naloga opazujočega praktika na področju HRD je premostiti prepad med raziskavami in prakso (Swanson in Holton, 1997). Klic k akciji pomeni, da moramo oplemeniti prakso in narediti več raziskav na

Subjektivnosti pri evalvaciji izobraževanja se lahko izognemo le s posredovanjem zunanjih mehanizmov.

področju metodologije določanja izobraževalnih potreb, načrtovanja in izvedbe veljavnih učnih strategij, s katerimi bomo dosegali učne cilje, in izbrati veljavne ter objektivne evalvacijske tehnike.

Tudi stališča teorije HRD si velikokrat nasprotujejo. Nekateri menijo, da je oziroma mora biti cilj HRD izboljšanje posameznikove izvedbe in v skladu s tem izvajajo nadzor nad vsemi fazami andragoškega ciklusa, drugi pa zavzemajo bolj humanistično stališče in menijo, da je učenje oziroma pripravljenost za učenje že samo po sebi tudi rezultat, ki logično pripomore tudi k doseganju organizacijskih ciljev.

Ta razprava je pravzaprav tako kot mnoge druge skušala preseči velikokrat napačno ali namerno skonstruirano neskladje med dvema poloma. Če namreč vzamemo oba pola pod drobnogled, andragoško teorijo in prakso HRD, opazimo, da imata obe strani veliko več skupnega, kot se to zdi na prvi pogled. Na eni strani tisti, ki menijo, da se funkcija HRD ne bi smela osredotočiti zgolj na izboljšanje posameznikove delovne izvedbe, področju HRD ne očitajo, da s tem kratijo dostojanstvo in čast zaposlenih. Prav tako pa praktiki HRD ne zanikajo, da je učenje sestavni del posameznikove delovne izvedbe. Cilj izvedbeno usmerjenega HRD je preprosto v tem, da s svojimi procesi pripomore k uresničevanju organizacijskih ciljev. To seveda še ne pomeni tudi avtoritativnega managementa. Nekateri celo menijo, da je ignoriranje izvedbenih zmožnosti nehumano in nečastno vloge zaposlenega. Organizacije že tako danes ne morejo več jamčiti zaposlenosti, slaba organizacijska izvedba pa pomeni za delovna mesta še hujše tveganje.

Na drugi strani pa tudi tisti, ki so vselej na strani učenca, niso tako naivni, da ne bi vedeli, da je funkcija HRD tesno vpeta v organizacijsko strategijo in cilje. Ravno nasprotno, sami jo radi povzdigujejo na višjo raven, kot to

v resnici je, in jo imenujejo strateški partner managementa, navsezadnje pa ji še očitajo, da še vedno namenja premalo pozornosti ideji vseživljenjskega učenja in izobraževanja.

Z vidika HRD pa je tudi že davno jasno, da lahko k ciljem organizacije največ pripomore zadovoljen posameznik, ki poleg organizacijskih ciljev dosega tudi svoje osebne cilje in zadovoljuje osebne potrebe. S tem HRD prevzema odgovornost ne le za doseganje organizacijskih, temveč tudi osebnih ciljev.

LITERATURA

- Allinger, G. M. in Janak, E. A. »Kirkpatrick's Levels of Training Criteria: Thirty years later« *Personnel Psychology*, 42, 1989, 331–340.
- Brookfield, S. D. »Understanding and Facilitating Adult Learning«. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
- Cascio, W. F. *Costing Human Resources: The Financial Impact of Behavior in Organizations*. Boston, MA: Kent, 1987.
- Dixon, N. Relationship between Training Responses on Participants Reaction Forms and post Test Scores. *Human Resources Development Quarterly*, 1 (2), 1991, 129–137.
- Holton, E. F. »Performance Domains: Bounding the Theory and Practice«. *Advances in Developing Human Resources*, Washington, D. C.: ISPI Press, 1998.
- Knowles, Malcolm S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Englewood Cliffs, Cambridge, 1980.
- Knowles, Malcolm S. *Andragogy in Action*, San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- McLagan, P. A. »Models for HRD Practice« *Training and Development*, 43 (9), 1989, 49–59.
- Rosenblum, S. in Darkenwald, G. G. »Effects of Adult Learner Participation in Course Planning on Achievement and Satisfaction«, *Adult Education Journal*, 20 (2), 1983, 67–87.
- Swanson, R. A. *Human Resources Development: Performance in Key*, *Human Resources Development Quarterly*, 6 (2), 1995, 207–213.
- Swanson, R. A. in Holton, E. F. *Human Resources Development Handbook: Linking Research and Practice*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1997.

POMOČ BREZPOSELNI PRI IZOBRAŽEVANJU

*Učna pomoč brezposelnim
kot del Programa 5000*

PROGRAM 5000

V Sloveniji že drugo leto poteka vladni program, imenovan Program 5000, katerega namen je v petih letih vsako leto vključiti 5.000 brezposelnih v enega izmed programov poklicnega ali strokovnega izobraževanja in tako izboljšati strokovno usposobljenost brezposelnih, ki bi tako postali bolj konkurenčni na trgu dela.

Tudi izobraževanje ima omejene možnosti – če je gospodarstvo v recesiji, če ni novih delovnih mest, zgolj izobraževanje ne omogoča zaposlovanja, vsekakor pa ni dvoma, to dokazujejo številne analize ukrepov na trgu delovne sile v evropskih in drugih državah, da je lahko prav »dodatno« izobraževanje učinkovit in dolgotrajni podporni ukrep pri zmanjševanju brezposelnosti. Na eni strani pomeni dodano znanje priložnost za zaposlovanje na novih delovnih mestih, če ima posameznik več znanja, pa se hitreje odziva spremembam tehnologije ali delovnim razmeram in se jim prilagaja, se hitreje prekvalificira, na drugi strani pa več znanja pripomore k večji samozavesti posameznika, sposobnosti presoje položaja, iskanju rešitev in neodvisnosti.

Pred desetletjem, ko smo se v Sloveniji prvič srečali z večjo brezposelnostjo, je marsikje prevladovalo mnenje, da je mogoče problem brezposelnosti lažje in hitreje reševati. Pričakovalo se je, da se bodo zadeve počasi same po sebi uredile in da bo kmalu brezposelnih le toliko, kot smo jih poznali pred gospodarskimi in političnimi spremembami v začetku 90. let. Andragogi in drugi strokovnjaki, ki se

ukvarjamo z vprašanji trga delovne sile in izobraževanjem odraslih, smo že takrat opozarjali, da gre za globalen problem svetovne ekonomije, ki ni kratkotrajne narave, ki se ga moramo resno lotiti in ukrepati, da bi bile posledice manjše in manj boleče za posameznike ter skupnost.

Andragogi smo opozarjali, da se bodo med brezposelnimi najprej znašli najmanj izobraženi in da bo prav zanje najtežje razvijati možnosti za ponovno zaposlitev, sami pa tudi ne bodo sposobni razvijati lastnih potencialov in iskati priložnosti zase. Zato je nujno, da se kot enega pomembnih ukrepov za reševanje problematike brezposelnosti uvaja izobraževanje, tistih, ki so že brezposelni, in tistih, ki jih brezposelnost šele ogroža. Na Andragoškem centru Slovenije so v tem času nastale številne študije in strokovne podlage za uvajanje tovrstnih ukrepov (Svetlik in drugi, 1993; skupina avtorjev, 1993), s tem vprašanjem pa so se ukvarjale tudi druge stroke, zlasti sociologija. Nekakšen vrhunec strokovnih razmišljanj in predlogov v zvezi s tem problemom je bil nacionalni posvet Izobraževanje brezposelnih aprila 1993 na Bledu, ko so se zbrali številni strokovnjaki, ki so predstavili zanimive analize, predloge in praktične izkušnje z izobraževanjem brezposelnih. Na tem posvetu je bilo oblikovano sporočilo socialnim partnerjem, predvsem pa vladi in parlamentu, da je treba načrtneje, kakovostneje in celoviteje začrtati

politiko izobraževanja brezposelnih kot enega izmed najpomembnejših ukrepov aktivne politike zaposlovanja.

Ta opozorila so bila sicer odmevna, vendar ne toliko, kot bi pričakovali. Izobraževanje brezposelnih je sicer že vsa leta stalnica v programih zavodov za zaposlovanje, vendar je dolga leta prevladovalo mnenje, da je dovolj, če brezposelnim omogočimo krajše strokovno usposabljanje, morda še kak tečaj računalništva ali tujega jezika. Pri tem so opozorila, da taki tečaji lahko veliko pomagajo nekemu, ki že ima primerno strokovno izobrazbo, kaj malo pa tistemu, ki ima komaj osnovno šolo in nič ali zelo malo poklicnega znanja, naletelela na gluha ušesa. Pa še to usposabljanje je bilo zelo odvisno od trenutnih možnosti, ni temeljilo na dolgoročnih usmeritvah in je zato iz leta v leto nihalo od mednarodno primerljivega obsega vključevanja brezposelnih do skorajda opustitve (Vilič-Klenovšek, 1998)

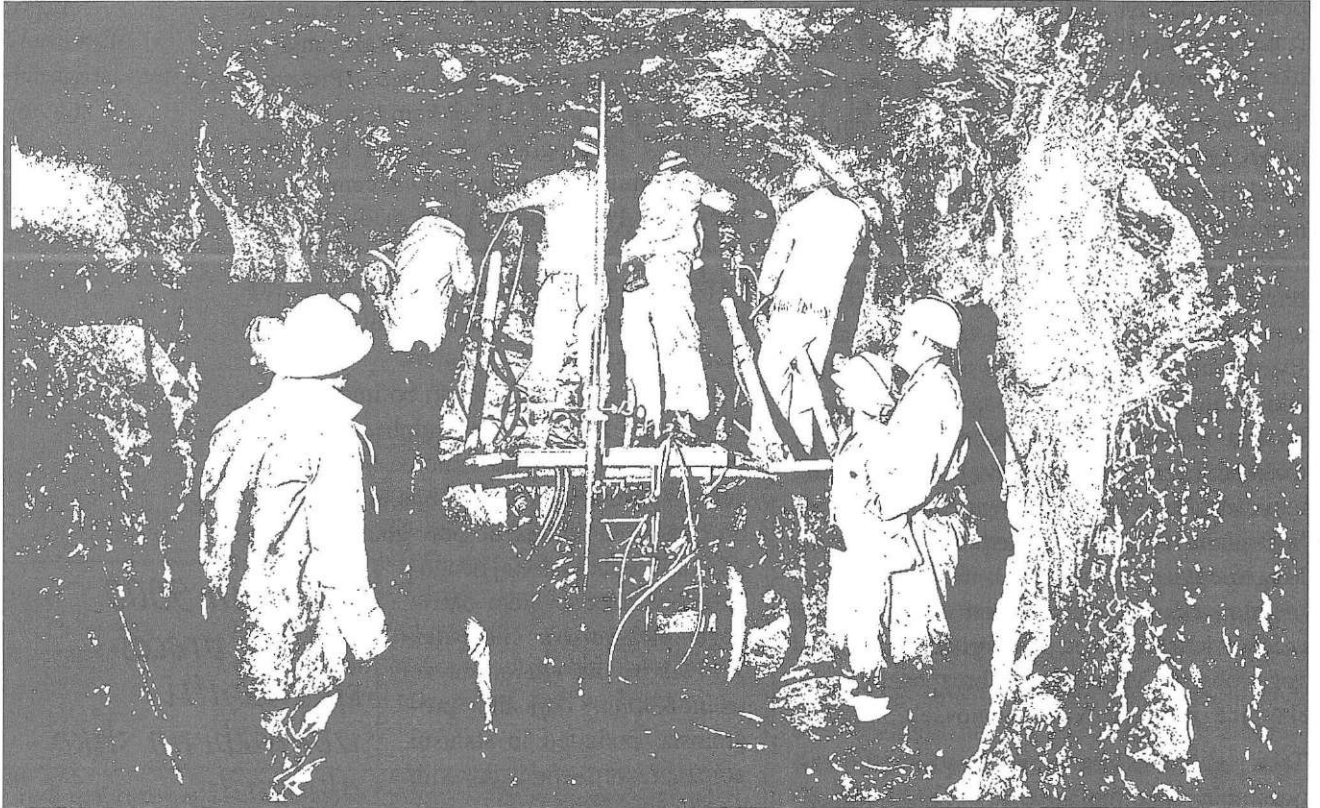
Taka stališča so bila vzrok, da so imeli brezposelni le redko možnost, da bi se vključevali v programe za pridobitev strokovne izobrazbe – če je ta obstajala, so je bili deležni le tisti, ki jim je do konca izobraževanja manjkalo letnik ali dva. Kar pogosto je bilo namreč stališče zaposlovalcev, da manj izobraženi niso njihov problem, temveč problem šolstva, šolstvo pa je zastopalo stališče, da je za reševanje problema brezposelnih odgovorno ministrstvo za delo oziroma zavodi za zaposlovanje. Na srečo pa so počasi strokovna opozorila le začela učinkovati, verjetno tudi zaradi analiz, da po obsegu kratkotrajno usposabljanje brezposelnih, še zlasti manj izobraženih, nima pričakovanih učinkov. Brezposelni še naprej ostajajo teže zaposljivi, če že najdejo delo, pa je to ponavadi le za kratek čas.

Tako je v sodelovanju Ministrstva za šolstvo in šport ter Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve nastal že omenjeni Program 5000, ki vključuje naslednje cilje: »Dvig izobrazbene ravni brezposelnih oseb. Zmanjša-

nje poklicnega strukturnega neskladja na trgu dela. Zagotoviti možnost izobraževanja za najmanj 5.000 brezposelnih oseb« (Program: 1999). Prvo leto, to je v šolskem letu 1998/99, je bilo v ta program vključenih kar 7.932 brezposelnih, letos pa jih je vključenih že več kot 4.000. Po pričakovanjih je med njimi skoraj 60 odstotkov takih, ki nimajo nič ali le prvo oziroma drugo stopnjo strokovne izobrazbe, obiskujejo pa čez sto različnih poklicnih oziroma strokovnih programov.

Nedvomno gre za projekt, ki bo imel – če bo izpeljan po zamislih – pomembne učinke na različnih področjih: ne samo da bo pripomogel k bistveno drugačni izobrazbeni strukturi brezposelnih, temveč bo prav gotovo »popravljal« tudi sedanjo dokaj neugodno izobrazbeno sliko aktivnega prebivalstva Slovenije. Vplival bo na razvoj mreže izobraževanja odraslih, programsko ponudbo in statusni položaj izobraževanja odraslih na splošno; prav gotovo pa bo vplival tudi na andragoško teorijo in prakso. Kar se zdi še posebej pomembno, je to, da sočasno s projektom potekajo tudi evalvacijske študije, ki spremljajo posamezne ukrepe v projektu, da bi tako lahko sproti ugotavljali njegove učinke in odpravljali ugotovljene pomanjkljivosti. Formativne evalvacije so dokaj redek pojav pri uvajanju nacionalnih projektov. Vprašanj, ki jih že sproža projekt, pa je veliko: ali so brezposelni vključeni v izobrazevalne programe, ki izhajajo iz potreb delodajalcev oziroma razvoja; ali je proces izobraževanja brezposelnih dovolj kakovosten; ali je smiselno toliko sredstev vlagati v izobraževanje odraslih, med mladimi pa šolski osip narašča, kakšen vpliv bo imel projekt na splošno izobraževanje prebivalstva, če se bodo pretežno vsa sredstva, programska usmeritev ustanov za izobraževanje odraslih in podporni ukrepi usmerili v strokovno izobraževanje,

*Program 5000
utegne precej
spremeniti
izobrazbeno sliko
aktivnih
Slovencev.*



itd. Vsekakor gre za izzive, ki jih bo morala upoštevati tudi slovenska andragogika.

UČNA POMOČ BREZPOSELNIH OB VKLJUČITVI V IZOBRAŽEVANJE

Tokrat želimo razpravljati o enem izmed ukrepov, ki spremljajo Program 5000, to je o učni pomoči. Načrtovalci projekta so namreč zagotovili, da imajo načeloma vsi brezposelni možnost učne pomoči, ki naj bi jim pomagala pri odpravljanju težav ob ponovni vključitvi v izobraževanje. V prvem šolskem letu je bila učna pomoč organizirana v 20 organizacijah v različnih krajih Slovenije, pretežno v takih, ki so že prej imele razvito središče za samostojno učenje. Za to delo so bili kot mentorji praviloma izbrani brezposelni z višjo ali visoko izobrazbo, ki so se za mentorstvo tudi posebej usposobili, delo pa so

opravljali v okviru tako imenovanih javnih del. Izbira in usposabljanje mentorjev sta potekala novembra in decembra 1998, učna pomoč pa se je začela v začetku leta 1999.

Vsekakor gre za ukrep, ki načeloma zasluži vso pohvalo. V izobraževanju odraslih že dolgo trdimo, da je treba učečemu se različno pomagati, da bi si pridobil želeno znanje. Ne bi veliko storili, če bi brezposelne le vključili v izobraževanje, potem pa jih prepustili same sebi. Presoja, da potrebujejo dodatno pomoč, je vsekakor upravičena: velikokrat gre za odrasle, ki se že dalj časa niso izobraževali, zato potrebujejo pomoč pri obujanju pozabljenih temeljnih znanj, funkcionalno opismenjevanje, spoznavanje sodobne terminologije pri posameznih predmetih, dodatno razlago in vaje. Poleg tega pa še vse, kar je povezano z motivacijo in odpravljanjem ovir pri izobraževanju. Da bi ugotovili, kako je potekala učna pomoč,

kakšni so njeni učinki in morebitne pomanjkljivosti, smo na Andragoškem centru Slovenije na pobudo Ministrstva za šolstvo in šport ter Zavoda RS za zaposlovanje opravili analizo, ki jo predstavljamo v nadaljevanju.*

KAKO JE UČNA POMOČ ORGANIZIRANA IN KAKO POTEKA?

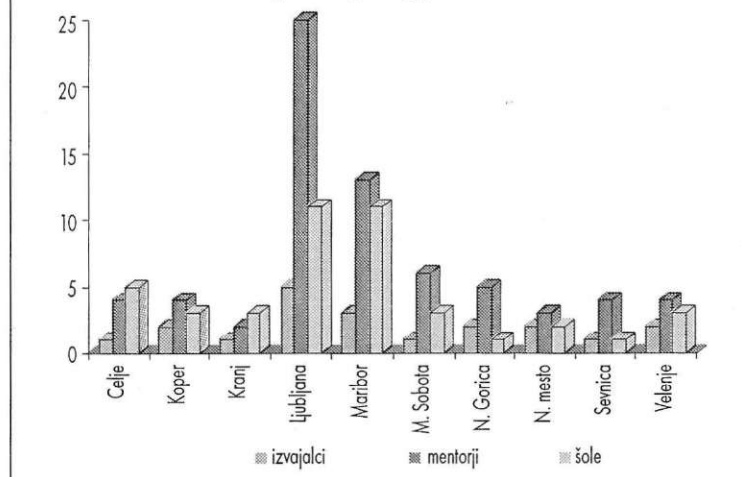
Izbrani izvajalci učne pomoči so začeli delovati v začetku leta 1999. Kot navaja Zavod RS za zaposlovanje (v nadaljevanju ZRSZ) v poročilu o izpeljavi Programa 5000, je v šolskem letu 1998/99 (Program, 1999) učno pomoč uporabilo 3.015 brezposelnih. Da bi pridobili mnenja izvajalcev in uporabnikov učne pomoči o njenem poteku, smo pripravili štiri različne anketne vprašalnike. Odločili smo se, da se bomo obrnili na vseh 20 izvajalcev učne pomoči (direktorje teh ustanov), na vseh 70 mentorjev, na vseh 43 šol (ravnateljce), ki so izobraževale brezposelne v šolskem letu 1998/99 in ki so imele v ta namen organizirane posebne oddelke za brezposelne, ter na 310 brezposelnih oseb, to je približno 10 odstotkov tistih, ki so bili po navedbah ZRSZ deležni učne pomoči v šolskem letu 1998/99. Novembra 1999 smo zaprosili za sodelovanje in do konca leta dobili odgovore od 17 direktorjev zavodov, ki so izvajali učno pomoč (85 odstotkov), 52 mentorjev (70 odstotkov), 25 ravnateljcev srednjih šol (58 odstotkov), 191 brezposelnih (62 odstotkov), torej skupno 285 odgovorov na 443 poslanih anket (64 odstotkov). Ocenjujemo, da smo dobili zadovoljiv odstotek odgovorov, tako da je mogoče na podlagi rezultatov z dokajšnjo verjetnostjo sklepati o projektu v celoti.

Število in mreža izvajalcev učne pomoči

Organizacijsko je bila učna pomoč umeščena na 20 izobraževalnih organizacijah, ki so zagotavljale prostore, vodenje in organizacijo; od teh je bilo 15 takih, ki imajo središče za sa-

mostojno učenje. Med vsemi organizacijami je bilo 13 ljudskih univerz, 5 zavodov in zasebnih organizacij za izobraževanje odraslih, en šolski center in en inštitut. Po podatkih ZRSZ je pri njih delovalo skupno 70 mentorjev.

Slika 1: Razmestitev učne pomoči po regijah



Med temeljnimi merili za število in razmestitev izvajalcev učne pomoči je bilo, kot navajata Ministrstvo za šolstvo in šport (v nadaljevanju MŠŠ) in ZRSZ, približevanje udeležencem. Pri pregledu dejanske razmestitve pa se zdi, da prevladuje načelo »pokrivanja« območja delovanja posamezne organizacijske enote zavoda za zaposlovanje. Odgovor na vprašanje, ali je uresničeno načelo dostopnosti učne pomoči z razmestitvijo izvajalcev, je gotovo pozitiven za nekatera območja, v celoti pa ne. Še posebej zato, ker učna pomoč praviloma ni potekala na šolah, kjer so se brezposelni sicer izobraževali, niti ni bila zagotovljena v vseh krajih, kjer poteka izobraževanje. Zelo slaba je »pokritost« v celjski regiji in na Gorenjskem, razmeroma dobra je le v Ljubljani in širši okolici, ki ima na primer približno enako število šol kot mariborska regija, vendar veliko manj mentorjev. Za brezposelne je gotovo najmanj primerno, da so šola, sedež izvajalca učne pomoči in njegovo bivališče zelo oddaljeni.

Kako različni subjekti sodelujejo pri izpeljavi učne pomoči?

Glede na ugotovitve, da razporejenost (mreža) učne pomoči ni bila najboljša, se nam zdi kakovost stikov, ki jih imajo med seboj šole, izvajalci učne pomoči in zavodi za zaposlovanje, še posebej pomembna. Če so ti dobri in se vloge posameznih subjektov dopolnjujejo, je mogoče odpraviti marsikatero pomanjkljivost.

Večina šol (88 odstotkov) meni, da so dobile od zavodov za zaposlovanje dovolj natančne informacije o tem, da je organizirana učna pomoč. Večina šol je bila tudi zadovoljna s temi informacijami in le 17 odstotkov šol si želi dodatnih informacij.

Še bolj kot to nas je zanimalo sodelovanje med šolami in izvajalci učne pomoči. Povedati moramo, da smo kar s precejšnjo skepsjo ocenjevali dejstvo, da učna pomoč poteka zunaj šol, ker smo predvidevali, da ne bomo imeli dovolj kakovostnih informacij o tem, kakšno pomoč pravzaprav brezposelni potrebujejo, še posebej, če je učna pomoč potekala v drugem kraju, in ne tam, kjer se je brezposelni šolal. Tako smo povprašali, o čem šole obveščajo izvajalce učne pomoči. Dobili smo zanimive rezultate, ki se med seboj pomembno razlikujejo.

Kaže, da je obveščanje pomanjkljivo, saj le manjši delež šol obvešča izvajalce učne pomoči o problematiki s posameznih učnih področij. Mentorji in direktorji najpogosteje sodelujejo z osebami, ki so na šolah odgovorne za izobraževanje odraslih, na drugem mestu po pogostosti pa so stiki s predmetnimi učitelji in z ravnatelji šol. O tem, ali so se kdaj srečali z učitelji šol, kjer se izobražujejo udeleženci učne pomoči, je 35 odstotkov mentorjev odgovorilo, da ne, 65 odstotkov pa se jih je srečalo z učitelji.

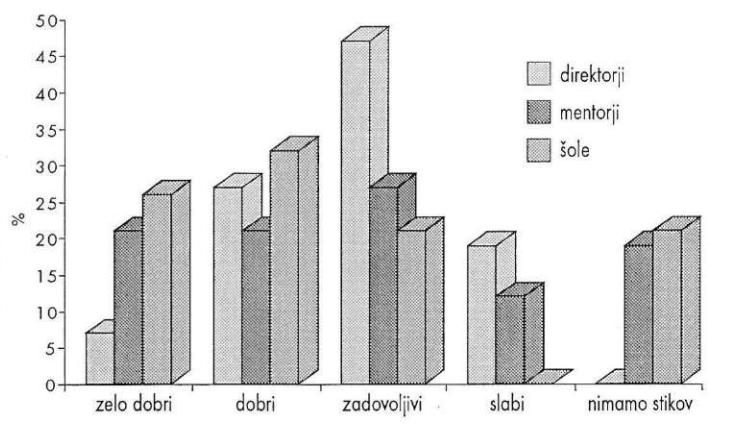
Glede odnosov in stikov s šolami so najbolj kritični direktorji izvajalcev učne pomoči, skoraj polovica jih meni, da so bili ti zadovoljivi, slaba tretjina, da so bili dobri, 19 odstotkov je mnenja, da so slabi, in le 7 odstotkov, da so zelo dobri. Šole so v svojih ocenah manj kritične, če izvzamemo, da 21 odstotkov odgovorov kaže, da sploh nimajo stikov, 58 odstotkov šol meni, da so stiki dobri ali zelo dobri. Da so stiki slabi, ni omenila niti ena šola.

Za odgovore vseh skupin anketirancev je značilno sporočilo, da je premalo medsebojnega sodelovanja izvajalcev učne pomoči in šol, da je to slabo ali celo, da ga ni. Tu se kaže tudi premalo spodbujanja in usmerjanja, skratka premalo dejavna vloga zavodov za zaposlovanje in pri navezovanju stikov med šolami ter izvajalci učne pomoči. Stiki izvajalcev, direktorjev in mentorjev z zavodi za zaposlovanje sicer povsod obstajajo, vendar so predvsem administrativni, formalni. Izboljšanje sodelovanja med šolami in izvajalci učne pomoči, dejavnejša vloga zavodov za zaposlovanje sta nujen ukrep, ki ne zahteva dodatnega denarja, lahko pa bistveno izboljša delo. Doseči je treba predvsem sodelovanje med profesorji in mentorji, pa tudi institucionalne stike med šolami in izvajalci učne pomoči. Vloga zavodov za zaposlovanje pri obveščanju, navezovanju stikov, koordinaciji in zlasti pri nadzoru je najbrž jasna, le uresničiti jo je treba.

Preglednica 1: O čem šole obveščajo izvajalce učne pomoči

O čem šole obveščajo izvajalce učne pomoči?	Ravnatelji šol		Direktorji izvajalcev učne pomoči	
	Število odgovorov	% 100 % = 24	Število odgovorov	% 100 % = 17
Na katerih predmetnih področjih je učna pomoč najpotrebnejša?	14	58	6	35
Kakšni so učni načrti?	11	46	2	12
Kateri udeleženci so potrebni učne pomoči?	10	42	3	28
Na koga naj se obračajo za stike z vami?	9	37	5	29
Kakšne učne težave imajo udeleženci?	9	37	1	6
Kateri učbeniki so predpisani pri posameznih predmetih?	9	37	4	23
Kdaj so predvidena ocenjevanja, izpiti?	9	37	2	12
Kakšni so posameznikovi uspehi?	8	33	1	6
S temi organizacijami nimamo stikov.	5	21	4	23
Drugo.	4	17	4	23

Slika 2: Ocena medsebojnih stikov direktorjev in mentorjev s šolami ter ocene šol o stikih z izvajalci učne pomoči



Kdo so mentorji, ki zagotavljajo učno pomoč?

Mentorje smo povprašali o njihovi starosti, kakšno šolo so končali, skratka, kakšno izobrazbo imajo, kakšno delo so opravljali, preden so začeli sodelovati pri učni pomoči, ali so sploh že bili zaposleni in koliko časa so bili brezposelni, preden so postali mentorji. Najzanimivejši so seveda podatki o izobrazbi mentorjev.

Preglednica 2: Dosežena stopnja izobrazbe mentorjev

Stopnja izobrazbe	Odgovori (v odstotkih)
srednješolska	13
višješolska	25
visokošolska	62
Skupaj	100

Med mentorji prevladuje visokošolska izobrazba, takih je 62 odstotkov, to je 32 mentorjev. Navajajo, da so končali strojno, pravno, ekonomsko, pedagoško, filozofsko fakulteto, likovno akademijo, geodezijo, biologijo, živilsko tehnologijo, fakulteto za družbene vede, fakulteto za naravoslovje, kmetijstvo, pomorstvo in promet. Trinajst mentorjev ali 25 odstotkov jih ima višješolsko izobrazbo in so končali višjo ekonomsko šolo, lesarstvo, višjo tehniško šolo, višjo upravno šolo, pedagoško

akademijo. Sedem mentorjev ali 13 odstotkov jih ima srednješolsko izobrazbo: gimnazijo, pedagoško gimnazijo, kemijsko, elektrotehniško, ekonomsko šolo, večina med njimi pa tudi še nedokončano višjo ali visoko šolo. Na vprašanje, kakšno delo so opravljali pred vključitvijo v učno pomoč, smo dobili te odgovore: učitelj osnovne šole (9 odgovorov), učitelj – profesor srednje šole (6), uvoz–

izvoz in komerciala (4), profesor ekonomskih predmetov, delo v knjižnici (javna dela), direktor marketinga, profesorica geodezije, knjižničarka, tajnica, modni oblikovalec, vodja kontrole kakovosti, tehnolog, bančna uslužbenka, vodja poslovne enote, marketing, zastopstvo, pomočnik direktorja, poslovodja, direktor d. o. o.

Večina, to je 81 odstotkov kandidatov, je že imela izkušnje s poučevanjem, preden so postali mentorji. Malo izkušenj so imeli najmlajši mentorji, le dva ali tri mesece. Štirje mentorji so imeli do enega leta izkušenj, po dve leti tudi štirje, dva mentorja po tri leta in štirje po štiri leta. Starejši, že prej zaposleni v izobraževanju, so imeli po 8, 12 in 23 let izkušenj s poučevanjem. Le 19 odstotkov mentorjev je bilo brez njih, ti pa so mladi in niso bili (dalj časa) brezposelni. Izkušnje s poučevanjem so opisali takole (v oklepaju je pri pogostejših odgovorih navedeno njihovo število): inštrukcije (15), učenje v osnovni šoli (10), poučevanje na srednji šoli (8), predavanje na LU za izobraževanje ob delu (3), poučevanje na jezikovnih šolah (4), nadomeščanje na osnovnih šolah (2), popoldansko varstvo in podaljšano bivanje (2), pripravništvo in obvezna pedagoška praksa (več odgovorov), vodenje različnih tečajev in seminarjev

(4), poučevanje beguncev, mentorstvo pripravnikom.

Čeprav ti podatki nekoliko izboljšujejo podobo izbranih mentorjev in njihove (ne)usposobljenosti za mentorsko delo, nas je zanimalo, ali so izvajalske organizacije lahko izbirale med kandidati za mentorje ter koliko izobrazba mentorjev ustreza potrebam brezposelnih, ki se izobražujejo. Odgovori o možnostih izbire se razlikujejo po posameznih območjih. Manj kot polovica direktorjev izvajalcev učne pomoči (41 odstotkov) je v celoti vplivala na izbiro kandidatov. Zato ni čudno, da so mnenja direktorjev o ustreznosti izobrazbe mentorjev kritična. Težave z izobrazbo so večje tam, kjer imajo le enega ali dva mentorja, potrebe po učni pomoči pa se kažejo pri več predmetih (matematika, ekonomski predmeti, tuji jeziki, slovenščina, računalništvo ...). Res je tudi, da je bilo težav in slabšega sodelovanja z zavodi za zaposlovanje očitno več na začetku projekta, pozneje pa se je možnost vplivanja izvajalcev na izbiro mentorjev povečala.

V skladu z načrtom projekta učne pomoči naj bi se vsi mentorji pred začetkom dela udeležili uvodnega pedagoško-andragoškega usposabljanja. Direktorjem in mentorjem smo postavili dve vprašanji o tem usposabljanju.

Preglednica 3: Usposabljanje mentorjev - odgovori direktorjev in mentorjev

Ali je bilo uvodno usposabljanje mentorjev zadostno?	Odgovori (v odstotkih)		Ali bi bilo potrebno še kakšno usposabljanje mentorjev?	Odgovori (v odstotkih)	
	direktorji	mentorji		direktorji	mentorji
da	47	79	da	56	65
ne	53	21	ne	44	35
	100	100		100	100

Glede usposobljenosti mentorjev se torej kaže dve težavi: prva težava sta (neustrezna) strokovna izobrazba in obvladovanje učne snovi, zlasti v zahtevnejših programih, druga pa pomanjkljiva andragoška usposobljenost ali celo neusposobljenost. Sočasno pa je težava tudi v tem, da so kot brezposelni lahko v sklopu javnih del zaposleni le eno leto, nato

ali že prej pa naj bi iskali zaposlitev drugje. To pomeni nenehno menjavanje mentorjev ter vpeljevanje in usposabljanje novih. Na podlagi mnenj vseh štirih skupin anketirancev lahko povzamemo, da ne zanikajo možnosti, da bi mentorstvo še naprej opravljali brezposelni, vendar je treba urediti njihov status in usposobljenost.

Delovne razmere za učno pomoč

Ustrezne delovne razmere, prostori, osnovna učna oprema in učno gradivo, delovni položaj, obseg dela in razporeditev delovnega časa so pomemben pogoj za uspešno izpeljavo učne pomoči in kakovost mentorjevega dela. Navedli bomo samo podatke o učnem gradivu, ki se nam zdijo najpomembnejši.

Preglednica 4: Kdo je izvajalcem učne pomoči priskrbel učno gradivo - odgovori direktorjev

	Priskrbele so ga šole	Sami so si ga priskrbeli	Ga nimajo
	Število odgovorov	Število odgovorov	Število odgovorov
Učni načrti	5	10	1
Učbeniki	3	14	1
Priročniki	2	16	0
Slovarji	1	16	0
Prosojnice	1	10	1
Drugo	0	6	0

Odgovori mentorjev na vprašanje, ali imajo potrebno učno gradivo, in tudi odgovori direktorjev kažejo, da je pri učni pomoči to problem. Mentorji so še najbolj oskrbljeni z učbeniki (78 odstotkov), priročniki (59 odstotkov) in slovarji (53 odstotkov), učne načrte jih ima le 43 odstotkov, 9 mentorjev (18 odstotkov) je navedlo, da sploh nimajo potrebnega učnega gradiva.

Kdo so iskalci učne pomoči?

Po podatkih zavodov za zaposlovanje naj bi v letu 1999 uporabilo učno pomoč 3.015 brezposelnih, ki so bili vključeni v ponovno izobraževanje. Dejansko število tistih, ki so bili deležni učne pomoči, pa je verjetno manjše.

Skupno število brezposelnih, ki so jih navajali izvajalci učne pomoči, je bilo 1.546. Pet izvajalcev ni odgovorilo. Dejstvo pa je, da ob uvedbi učne pomoči načrtovalci niso zagotovili enotnega načina spremljanja poteka, zato ni nekaterih temeljnih objektivnih podatkov. Sicer lahko sklepamo, da je do te razlike prišlo zato, ker so ponekod spremljali realizirane učne ure (posamezen brezposelni je prejemal pomoč pri več predmetih), vsekakor pa tako veliko neskladje zahteva čimprejšnje ureditev obvezne dokumentacije. Pri določanju vzorca smo sicer izhajali iz podatkov ZRSZ, torej iz večjega števila, kot je verjetno dejansko bilo.

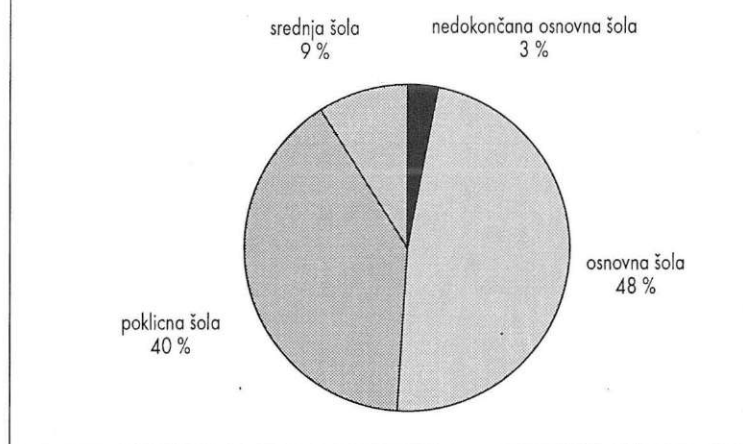
Brezposelne udeležence izobraževanja smo prosili za podatke o njihovi starosti, izobrazbi ali končanem šolanju, zaposlenosti pred vključitvijo izobraževanje in delovni dobi. Anketirani brezposelni so stari od 15 do 48 let, približno polovica ali 49 odstotkov jih je starih do 25 let, druga polovica pa je starejša.

Preglednica 5: Starost brezposelnih, vključenih v učno pomoč

Starost	Odgovori (v odstotkih)
do 20	21
21 do 25	28
26 do 30	19
31 do 35	14
36 do 40	10
nad 40	8
Skupaj	100

Prevladujejo brezposelni, ki so končali osnovno šolo (48 odstotkov). Poklicno šolo jih ima, po odgovorih sodeč, 40 odstotkov, vendar je ta podatek manj zanesljiv, ker so se nekateri priučili ali pa navajajo zgolj poklic (za katerega je sicer potrebna poklicna šola, a niso navedli, ali so jo res končali), zato je verjetno brezposelnih s končano osnovno šolo več kot polovica. Srednjo šolo jih je končalo 9 odstotkov, 5 odstotkov ali nekaj manj kot 3 odstotke jih ni dokončalo osnovne šole. Vsi ti podatki so torej povsem ujemajo s tistim, kar smo navedli v uvodu.

Slika 3: Izobrazba brezposelnih, vključenih v učno pomoč



Težave brezposelnih pri ponovnem vključevanju v izobraževanje

Vprašanje o vzrokih nedvomno kar velikih težav brezposelnih pri ponovnem vključevanju v izobraževanje je bilo na vseh štirih vprašalnikih, nanj je bilo mogoče dati več odgovorov.

Preglednica 6: Vzroki težav brezposelnih pri ponovnem vključevanju v izobraževanje – mnenja direktorjev, mentorjev, šol in brezposelnih

Vzroki težav	Odgovori direktorjev 100% = 17		Odgovori mentorjev 100% = 52		Odgovori šol 100% = 25		Odg. brezposelnih 100% = 190	
	število	v odstotkih	število	v odstotkih	število	v odstotkih	število	odstotkih
slabo poprejšnje znanje	16	94	46	88	20	80	47	25
od zadnjega šolanja je minilo precej časa	14	82	46	88	16	64	111	58
slabe učne navade	13	76	34	65	21	84	52	27
nepoznavanje učnih metod	9	53	24	46	7	28	31	16
drugo	2	12	10	20	5	20	24	13
nezanimanje za izobraževanje	1	6	11	21	7	28	4	2

Mnenja vseh skupin anketirancev so precej enotna: največja težava pri ponovnem vključevanju v izobraževanje je slabo poprejšnje znanje in to, da je od zadnjega rednega šolanja minilo precej časa. Po pogostosti sledijo odgovori, da imajo brezposelni slabe učne navade in da ne poznajo učnih metod. Nezanimanje za izobraževanje so brezposelni za-

nikali, vendar ga kot vzrok navaja 21 odstotkov mentorjev in 28 odstotkov šol.

Brezposelni potrebujejo pri ponovnem vključevanju v izobraževanje predvsem takšno pomoč, ki jim pomaga premagovati težave, ki smo jih navedli. To pa so razlaga posameznih delov učne snovi, ki ji pri pouku ne sledijo, in vaje; tu je delež odgovorov brezposelnih in mentorjev največji. Velik je tudi delež odgovorov, ki kaže, da potrebujejo mnogi brezposelni poleg neposredne učne pomoči zlasti spodbudo.

Preglednica 7: Kakšno pomoč najbolj potrebujejo brezposelni - odgovori brezposelnih in mentorjev

Vrsta pomoči	Odgovori brezposelnih 100% = 191		Odgovori mentorjev 100% = 52	
	Število	%	Število	%
	razlaga delov učne snovi iz šolskega programa	131	68	48
vaje	129	67	47	90
spodbuda	60	31	39	75
ponavljanje snovi iz nižjih letnikov izobraževanja	53	28	38	73
napotki, kako se učiti	51	27	32	61
drugo	3	2	1	2

Od pomoči, ki jo mentorji dajejo brezposelnim, so na prvem mestu individualne inštrukcije iz učne snovi, na drugem mestu pa je spodbujanje. To dokazuje, da je motiviranje pomembna vloga učne pomoči, pred izboljševanjem učnih navad, navajanjem na učne metode in skupinskim dopolnilnim poukom. Zanimivo je, da so odgovori iz vseh treh vprašalnikov razvrščeni (rangirani) enako (vprašanja v vprašalniku so bila v drugačnem vrstnem redu), da so torej mnenja o oblikah pomoči, ki jo brezposelni potrebujejo, identična. Opazna pa

Pomemben dejavnik učne moči je motiviranje za učenje.

je razlika pri oceni pomembnosti posamezne oblike pomoči, kakor jih navajajo posamezni respondenti, iz česar je mogoče tudi sklepati, da gre za različen pomen, ki ga posamezna vrsta respondentov pripisuje različnim obli-

kam učne pomoči. Tako na primer manj kot tretjina brezposelnih meni, da potrebujejo ponavljanje iz nižjih letnikov njihovega izobraževanja, oziroma tri četrtine mentorjev. Prav tako imajo brezposelni o sebi dobro mnenje, da se znajo učiti, medtem ko skoraj dve tretjini mentorjev menita, da brezposelni potrebujejo napotke, kako se učiti.

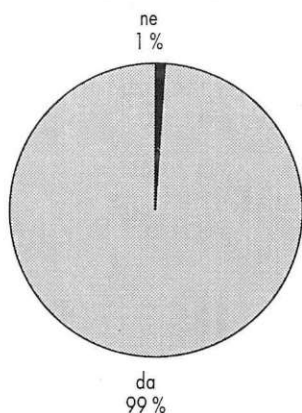
Predmeti, pri katerih je največ povpraševanja po učni pomoči, so: matematika oziroma poslovna in finančna matematika, tuji jezik – prevladuje angleščina, sledi nemščina, slovenščina, kemija, fizika, drugi predmeti: računovodstvo, računalništvo, blagoznanstvo, matematične metode, poslovna informatika, statistika, gospodarsko poslovanje, strojni elementi, biologija, italijanščina, naravoslovje. Ugotavljamo, da je največ težav pri splošnih predmetih. Najverjetneje zato, ker je poprejšnje znanje udeležencev slabo ali zastarelo in ker so imeli z njimi težave že med prejšnjim šolanjem. Večje težave pri strokovnih predmetih se bodo nemara pojavile v višjih letnikih, vendar je vprašanje, ali bodo izvajalci učne pomoči lahko našli usposobljene mentorje v sklopu javnih del.

OCENA USPEŠNOSTI UČNE POMOČI

Zanimalo nas je, ali je učna pomoč pomagala izboljšati učni uspeh brezposelnim udeležencem izobraževanja, kako so zadovoljni z mentorji in kako na splošno ocenjujejo tako pomoč. Sodeč po odgovorih, je kar 99 odstotkom vprašanim učna pomoč pomagala izboljšati učni uspeh, kar 91 odstotkov pa jih je zelo zadovoljnih z mentorji.

Od vseh štirih skupin anketirancev smo želeli dobiti mnenje, kako na splošno ocenjujejo projekt učne pomoči. Najbolje so projekt ocenili brezposelni, 84 odstotkov jih meni, da je odličen ali zelo dober. Med mentorji in direktorji izvajalcev UP jih 75 odstotkov meni, da

Slika 4: Ali vam je učna pomoč pomagala izboljšati uspeh – odgovori brezposelnih



je zelo dober ali odličen. Pri šolah prevladuje z 38 odstotki ocena, da je dober, 29 odstotkov šol meni, da je zelo dober, in 23 odstotkov, da je le zadovoljiv.

Preglednica 8: Kako na splošno ocenjujejo projekt učne pomoči direktorji, mentorji, šole in brezposelni

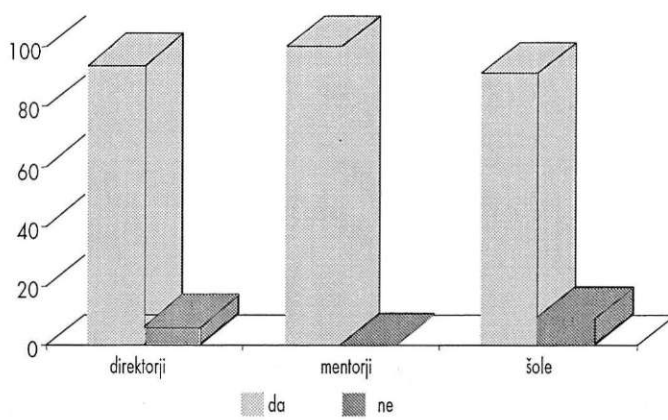
Splošna ocena projekta UP	Odgovori direktorjev (v odstotkih)	Odgovori mentorjev (v odstotkih)	Odgovori šol (v odstotkih)	Odgovori brezposelnih (v odstotkih)
odličen	25	29	10	55
zelo dober	50	50	29	29
dober	6	19	38	19
zadovoljiv	19	2	23	3
slab	0	0	0	0
skupaj	100	100	100	100

Čeprav so bile v dozdajšnjih odgovorih kritično ocenjene začetne težave, posamezni dejavniki, prijemi in vsebine, pa se za nadaljevanje projekta zavzema velika večina izvajalcev UP, direktorjev in mentorjev ter šol.

Vsem štirim skupinam anketirancev smo postavili tudi tri enaka vprašanja, in sicer katere so prednosti projekta učne pomoči, katere so po njihovem mnenju njegove kritične točke ali slabosti in kaj predlagajo za njegovo izboljšanje.

Glede prednosti projekta so si mnenja prese-

Slika 5: Ali kaže projekt učne pomoči nadaljevati – odgovori direktorjev, mentorjev in šol



netljivo podobna. Prednosti bi lahko strnili v tri temeljne skupine: 1. boljši učni uspehi udeležencev in prilagajanje potrebam brezposelnih; 2. premagovanje subjektivnih težav in motiviranje brezposelnih; 3. brezplačnost.

Sklepno mnenje raziskave o učni pomoči brezposelnim je mogoče strniti takole: projekt učne pomoči bi se moral nadaljevati in razširiti; pomoč je treba dati vsem brezposelnim, ne le brezposelnim iz Programa 5000, celo vsem odraslim udeležencem izobraževanja, zaposlenim in brezposelnim; zamisel o učni pomoči naj bi preverili tudi za mlade, z delno denarno pomočjo; povečati je treba število mentorjev, tako da bo učna pomoč dostopna vsem, ki jo potrebujejo, da bodo lahko dobili več ur in da bo bolj prilagojena času, ki ga imajo na voljo udeleženci izobraževanja.

Tako kot za prednosti velja tudi za oceno slabosti ugotovitev, da so o nekaterih premalo določenih ali tudi neurejenih zadevah (status mentorjev, opredelitev učne pomoči, sodelovanje med šolami, izvajalci učne pomoči in zavodi za zaposlovanje) mnenja šol, direktorjev, mentorjev in tudi brezposelnih podobno kritična. Strnili smo jih v štiri skupine: 1. začetna slaba pripravljenost projekta; 2. neurejen status in (ne)usposobljenost mentorjev; 3. premalo sodelovanja in stikov med vsemi,



ki sodelujejo pri projektu; 4. neobveščенost in/ali nezanimanje udeležencev izobraževanja.

SKLEPNE MISLI

Na koncu je mogoče ugotoviti, da je Program 5000 nedvomno »prinesel« nekaj, česar vsaj v tako organizirani obliki v slovenskem srednješolskem izobraževanju odraslih nismo poznali – to je individualno pomoč posamezniku, da bi lahko premagal ovire pri ponovnem vključevanju v izobraževanje. To je še toliko bolj razveseljivo zato, ker si nekateri andragogi že dolga leta prizadevajo, da bi se tudi v izobraževanju odraslih uveljavile svetovalne

Lokalna oddaljenost izobraževanja in usposobljenost mentorjev sta dva najpomembnejša elementa učne pomoči.

službe, ki bi med drugim imele deloma tudi vlogo, ki jo ima opisana učna pomoč, zlasti v zvezi s tistim delom, ki se nanaša na razvijanje

nje motivacijskih dejavnikov, odpravljanje ovir in pomoč pri učnih težavah. Žal je strokovno prizadevanje doslej vedno zavrlo pojasnjevanje šolskih oblasti, da za svetovalno delo v izobraževanju odraslih ni dovolj denarja. Morda pa bo prav potreba, ki jo narekujejo cilji Programa 5000, vplivala na to, da se bo odnos do tega vprašanja spremenil, še posebej, ker je ideja očitno naletela na zelo ugoden odmev ne samo pri uporabnikih, ampak tudi v šolski praksi.

Očitno je tudi, da je bila sama zamisel o učni pomoči dokaj dobro izpeljana, če upoštevamo, da je nastala že po začetku šolskega leta in je bila izpeljana še v istem letu. Vsekakor pa sama izpeljava zahteva še nekatere korenite razmisleke in hkrati tudi drugačno ravnanje. Opozorili bi na dve po našem mnenju temeljni vprašanji. Prvo vprašanje je vprašanje razmestitve učne pomoči, ki ni enaka razmestitvi šolanja ali bivanja brezposelnih oseb. V izobraževanju odraslih poznamo raziskave, ki

so nedvomno dokazale, da na motivacijo in učinkovitost učenja odraslih zelo vplivajo situacijske ovire, med katere prav gotovo spada lokalna oddaljenost izobraževanja. Enako velja seveda tudi za učno pomoč in ni čudno, da so šole in izvajalci učne pomoči opozarjali, da brezposelni ne »koristijo« možnosti, ki so jim na voljo. To vprašanje – vprašanje lokalne oddaljenosti šolanja in učne pomoči – negativno vpliva tudi na kakovostno povezovanje učiteljev in mentorjev pri ugotavljanju posameznikovih težav in dogovarjanju o strategijah njihovega odpravljanja. Drugo temeljno vprašanje pa je vprašanje mentorjev. Če bi želeli, da bi učna pomoč odraslim postala kakovostni dejavnik tega izobraževanja, ni mogoče problema reševati z nekaj brezposelnimi, ki sicer imajo razmeroma ustrezno stopnjo izobrazbe, a prav gotovo premalo andragoškega znanja. Tega jim ni mogoče »dati« na kratkem seminarju, nato pa po določenem času (po preteku statusa javnega dela) mentorje nadomestiti z novimi, prav tako pomankljivo usposobljenimi, jih zopet usposabljanje itd. To je v nasprotju z vsako zdravo in razumsko logiko. Vlaganje v znanje mentorjev z vidika nacionalnega projekta je popolnoma neekonomično, saj delo mentorjev opravljajo le kratek čas po usposobljanju. Tisti, ki odločajo o javnih delih, pojasnjujejo, da ni cilj javnega dela to, da bi nekdo dolga leta ostal »javni delavec«, temveč to, da se ga čimprej zaposli. To je načeloma mogoče razumeti, ni pa mogoče razumeti, kakšen smisel ima iskati mentorje med ljudmi, za katere vnaprej vemo, da bodo to delo lahko opravljali le kratek čas, čeprav bodo pri delu zelo uspešni in bi radi opravljali to delo. Za tako ravnanje sicer obstajajo pojasnila, toda to so že birokratske zgodbe.

In čisto za konec: v šolskem letu 1999/2000 se je število izvajalcev učne pomoči in mentorjev zmanjšalo, zamenjanih je bilo precej mentorjev, niso nam znani podatki, da bi potekalo usposabljanje novih mentorjev ...

LITERATURA

Ivančič, Angelca (1999). Izobraževanje in priložnosti na trgu dela: izobraževanje, strukturne spremembe in mobilnost na trgu dela v obdobju 1974–1994 (zbirka Znanstvena knjižnica, 36). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede: Andragoški center Republike Slovenije.

Izobraževanje brezposelnih (1993). Zbornik (Izobraževanje odraslih, Nove poti, 4). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Klemenčič, Sonja, Vilič - Klenovšek, Tanja (1995). Odpravljanje psihosocialnih posledic daljše brezposelnosti z izobraževanjem: andragoški pristop k pripravi izobraževalnega programa. V: Svetina, Metka (ur.). Zbornik prispevkov s posveta Vloga izobraževanja odraslih pri demokratizaciji družbe, Postojna, 1. in 2. decembra 1994. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.

McGivney, Veronica (1992). *Motivating Unemployed Adults to Undertake Education and Training*. Leicester: The National Institute of Adult Education.

Program 5000. Program izobraževanja brezposelnih oseb v šolskem letu 1998/99. Poročilo (1999). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.

Rečnik, Metka (2000). *Evalvacija učne pomoči brezposelnim*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Skupina avtorjev (1993). Brezposelnost, izobraževanje in kariera (Izobraževanje odraslih, Nove poti, 5). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Svetlik, Ivan, Vilič - Klenovšek, Tanja, Klemenčič, Sonja, Hribar, Samo (1993). *Izobraževanje in trg dela (Izobraževanje odraslih, Nove poti, 3)*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Vilič - Klenovšek, Tanja (1998). *Izobraževanje brezposelnih v letu 1997*. Novičke, 1998/2. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Vilič - Klenovšek, Tanja, Klemenčič, Sonja, Malečkar, Vilma, Černoša, Slavica, Svetina, Metka, Kožuh, Boris (1997). *Evalvacija politike izobraževanja delovne sile s poudarkom na izobraževanju brezposelnih: raziskovalni projekt: zaključno poročilo. Del 2*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

** Iz opravljene analize objavljamo samo tiste dele, ki so pretežno andragoške narave, izpustili pa smo precej tistega, kar se nanaša na organizacijo projekta. Analizo si je mogoče v celoti ogledati v knjižnici Andragoškega centra Slovenije.*

ŠOLSKI MANAGEMENT

Ravnatelj in njegova strokovna usposobljenost

ŠOLA V ČASU IN PROSTORU

Slovenija se želi v procesu demokratizacije čimprej prilagoditi razvitemu svetu, zato se intenzivno spreminja. Sredi pomembnih sprememb je tudi izobraževanje kot poseben družbeni podsistem.

V zavesti povprečnega posameznika je šola institucija, ki poučuje in vzgaja. Lahko se strinjamo, da je šola nastala kot institucionalizacija osnovne človekove potrebe po znanju (vedenju) in vrednotah (vzgojenosti). V zgodovini si je šola pretežno sama oblikovala standarde za znanja in vrednote, ki jih je posredovala

Z utečenim načinom delovanja si šola ne more zagotoviti ustreznega mesta v spremenjajočem se okolju.

svojim učencem, izbirala je »luč«, s katero je svetila, in »temo«, ki naj bi jo razsvetlila. Danes razumemo šolo kot institucijo, ki naj bi zadovoljevala posameznikove potrebe po tistem in tolikšnem znanju ter po takih vrednotah, ki mu omogočajo vključevanje v različna okolja glede na njegove zmožnosti in želje. Pomembno konceptualno vprašanje v vsakem šolskem sistemu je, koliko upoštevati posameznikove interese in koliko interese skupnosti. Optimalno konvergentnost interesov je možno zagotoviti tako, da je dejavnost šole razdeljena na obvezni izobrazbeni tematski del, ki ga opredeli nacionalna specializirana strokovna služba in pri katerem ima šola le avtonomijo

izvedbe, in na izbirni izobrazbeni tematski del, ki je v pristojnosti posamezne šole ter ga šola avtonomno izbira in izvede. Šola eksistira samo, če eksistirajo vrednost, prenosljiva znanja, strokovnjaki, odgovorni za posredovanje teh znanj, in priznana institucija, katere funkcija je vzpostaviti in regulirati stik med strokovnjakom, ki ta znanja prenaša, in tistim, ki jim jih posreduje. Te štiri postavke so za šolo nujne in zadostne. To pomeni, da ima šola predvsem vlogo izobraževanja, šele nato pa lahko prevzame vlogo vzgoje (Kodelja, 1991, 67). Znanje, ki ga posreduje šola, je vedno selekcionirano znanje, in ne katerokoli znanje. Prav selekcija znanj je za šolo bistvena, ker jo kvalitativno določa. Ta selekcija oblikuje šolski kurikulum, ki lahko poudarjeno obravnava socialni, politični ali ekonomski izobraževalno-vzgojni vidik. Strokovnjaki za posredovanje teh znanj so učitelji, ki poleg znanj posredujejo tudi vrednote, ki znanje osmislijo. Zato spadajo med kompetence, ki jih potrebuje učitelj za svoje delo, tudi ustrezne osebnostne lastnosti. Znanje brez vrednot je problematično, zato je problematično tudi izobraževanje brez vzgoje. Aleksandra Kornhauser meni, da je treba na področju znanja in vrednostnega sistema uresničevati kvaliteto.

V praksi je še živ koncept šole iz polpreteklega obdobja, ki ponuja določena znanja kot zaokroženo storitev, ne glede na to, ali bo to znanje mogoče kje uporabiti ali ne. Taka šola

AS 2/2000

Vse hitrejši razvoj tehnologije je tako skrajšal čas uporabnosti pridobljenega znanja, da šola ni več zmoгла pravočasno ustrezno odgovoriti na potrebe iz okolja. Prihaja do svojevrstnega absurda, da šola za oblikovanje znanja porabi preveč časa, toliko, da znanje prej zastara, kot ga lahko uporabimo. V gospodarskih sistemih se povečuje stopnja organizirane kompleksnosti oziroma integrirane raznolikosti in povečuje se odvisnost med organizacijami ter okoljem. Vsaka inovacija lahko spremeni tehnološke postopke in za delo potrebna znanja. Nihče ne ve, katero konkretno znanje bo potrebno jutri, zanesljivo pa je, da današnje znanje ne bo zadoščalo.

izhaja iz potreb industrijskega kapitalizma, ko je bilo mogoče še precej predvideti usodo določenega proizvoda ali določene storitve in zato tudi precej zanesljivo načrtovati. Tudi potrebna znanja je bilo možno razvijati in jih v šoli ponuditi učencem kot storitev, ki je bila dokaj zanesljivo sredstvo za uspeh.

Šola - bojišče različnih interesov

Michael Apple (Apple, 1992, 31) priznava šolskemu kurikulumu pomembno vlogo, ki koristi vedno le tistemu, ki ga pripravlja. Zato je šolsko področje prostor navzkrižja različnih interesov. Ugotavlja tudi, da v šoli poteka boj za privilegij, ki ga šola lahko prinaša, in v tem boju je praviloma na drugi strani vedno avtonomno kulturno področje v okviru šole. Nedvomno ga pomenita strokovno usposobljen učitelj in managersko usposobljen ravnatelj. Okolje organizacije so vsi tisti dejavniki okolja, ki vplivajo na aktivnost članov organizacije, in tisti dejavniki okolja, na katere lahko vplivajo člani organizacije. Pomembna značilnost organizacijskega sistema v okolju je odprtost med tem sistemom in okoljem. Stopnjo odprtosti merimo po količini materiala, energije in informacij, ki jih prepušča meja or-

ganizacije. Najpomembnejša posledica odprtosti sistema je kvalitativna sprememba vseh intraorganizacijskih odnosov: iz vzročnih v verjetne. Šola je organizacija javnega sektorja, njene storitve so javne, napaja se iz javnih sredstev, zato naj bi bila pod nadzorom javnosti. Zunanji interesi so veliki in stalni. Šola naj bi se odzivala na okolje z razvojem ustreznih heterenomnih procesov, hkrati pa naj bi ohranila svoje notranje ravnovesje in strokovno opravljala svoje delo. Šola se mora odpirati v okolje tako in toliko, da lahko nadzoruje in usmerja pretok v obeh smereh. Splošna strokovna spoznanja mora šola prilagajati svojim potrebam in zmožnostim ter stanju v okolju. Merilo za izmenjavo materiala, energije in informacij z okoljem je predvsem doseganje učinkovitosti in uspešnosti šole. Pri tem ima usposobljenost managerjev odločilno vlogo. Če je za šolo pomembno odpiranje v okolje, morajo pri tem procesu nastajati ustreznimi mehanizmi, ki naj šolo varujejo pred rušilnimi vplivi iz okolja. Šola ne more preprosto odpreti vrat zunanjim vplivom, ne da bi te vplive nadzirala in usmerjala.

Šolski management štirih stebrov

S posodabljanjem bo šola pridobila družbeni pomen, če bo zmoгла dajati več, kot je dajala v preteklosti, in več, kot trenutno daje. To pa ni odvisno le od večjega vlaganja vanjo, ampak od drugačnega razumevanja šole in od drugačnih odnosov v njej. Pri tem imajo pomembno vlogo znanja in spretnosti, ki jih mora imeti management šole, da bi lahko učinkovito opravljal zastavljene naloge. Zato morajo managerske naloge temeljiti na štirih stebrih, in sicer: naučiti se živeti skupaj; naučiti se, da bi vedeli; naučiti se delati in naučiti se biti. Kombinacija ustreznih znanj in vrednost omogočata, da so stebri trdni.

Z odvisnostjo šole od države se prenaša odgovornost za izvedbo programa predvsem na sistem, saj so birokratske omejitve in natanč-



na določenost šole lahko vedno izgovor za nekvalitetno izvedbo programa. Tako se šolsko delo birokratizira, saj je šola izvajalka vnaprej določenih opravil, ki bi jih lahko primerjali z delom na tekočem traku. Logična posledica je neustrezno razpoloženje v šolskih kolektivih, kjer je premalo možnosti za ustvarjanje učeče se družbe. S stališča avtonomnega koncepta in iz njega izhajajoče odgovornosti za opravljeno delo potrebuje šola vsaj del svojega avtonomnega prostora, ki bi ga zapolnila s svojimi programi in po svoje. Pri tem bi lahko vsaj deloma oblikovala dirigirano poslovno avtonomijo, če bi dobila del sredstev, ki bi jih lahko porabila za programe za uresničevanje šolskih ciljev. Vsebinsko je to prostor za ustvarjalnost in šola bi morala imeti možnosti za dodatno razvijanje svojih

prednosti, s katerimi bi si ustvarila prepoznavno drugačnost v množici šol. To so predvsem morebitne izjemne sposobnosti in posebna znanja svojega kadra. S temi programi bi šola vzdrževala ustvarjalno kondicijo in jo prenašala tudi na svoje učence. Praksa kaže, da daje sodelovanje učiteljev in učencev v raziskovalnih nalogah, ki po obliki in vsebini niso tipično šolske, izjemne rezultate.

Popoln nadzor poslovnega področja šole posredno določa tudi kadrovsko politiko, vendar zakon dopušča na tem področju delno avtonomijo, ki je šole pogosto ne izrabljajo. Gre za možnost, da šola oblikuje svoje specifične vstopne pogoje, kadar se na razpis prijavi več kandidatov in je možna izbira. Merilo zanjo so razvojne ambicije šole in oblikovanje notranje organizacijske kulture.

ODGOVORNOST RAVNATELJA KOT MANAGERJA V PROCESU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Pojem odgovornosti je v zavesti večino ljudi zamegljen; starši šolsko odgovornost najpogosteje razumejo kot nekaj, kar zagotavlja njihovim otrokom fizično varnost; učitelji povezujejo svojo odgovornost s pravočasnim, rednim opravljanjem šolskega dela, ravnatelj pa vidijo svojo odgovornost v organizaciji šolske dejavnosti, brez očitnejših motenj. Prevladujoče razumevanje odgovornosti v šoli je enačenje odgovornosti z vlogami in pooblastili. Tako je po tem razumevanju ravnatelj najodgovornejši, saj odloča o najpomembnejših zadevah. Hkrati pa ugotavljamo, da s takim imenovanjem odgovornosti ni nekaj v redu, saj redkokdo odgovarja za svoja napačna dejanja. Ko razmišljamo o odgovornosti v šoli, mislimo na odgovornost za dejanja udeležencev šole v določenih vlogah (ravnatelj, učitelj ...), ki imajo posledice ali učinkujejo na soljudi. Dejanja v funkcionalni sferi vplivajo na interese ljudi v socialni sferi in jih deloma prizadenejo. Smiselna, pregledna in obvladljiva je le tista odgovornost, pri kateri je nosilec vnaprej seznanjen s tem, za kaj in pod kakšnimi pogoji odgovarja, ter s tem, kakšne so sankcije, če tega ne upošteva. Odgovornost vnaprej določimo tako, da normiramo pooblastila in pravice, dolžnosti ali obveznosti ter posledice, ki jih kdo prevzame, če ne ravna v skladu s pooblastili. Tudi zakon (ZOFVI) definira odgovornost dveh najpomembnejših vlog: ravnatelja in učitelja. Njune obveznosti so opredeljene dokaj natančno. Sicer pa zakon govori o pooblastilih zelo megleno in le deloma opredeljuje normativne posledice za ravnatelja, za učitelja pa jih sploh ni. To pa še ne pomeni, da sta pri svojem delu popolnoma neodgovorna, nasprotno, počutita se odgovorna za delo, ki ga opravljata. Gre za tako imenovano subjektivno odgovornost, ki je največ, kar lahko priča-

kujemo od posameznika, kadar sistem ne poskrbi za normiranje vseh prvin odgovornosti. Strokovno in poslovno vodenje šole pripada ravnatelju. V vlogi ravnatelja sta združeni poslovno-finančna in strokovno-pedagoška funkcija. V zakonu (ZOFVI, člen 49) navedene naloge ravnatelja niso ločene glede na obe omenjeni funkciji, ampak so med seboj prepletene. Funkciji sta si v navzkrižju, saj je kvalitetnejše delo praviloma dražje. V praksi ravnatelj to neskladje rešujejo tako, da dajejo prednost poslovnim omejitvam. Pri natančno določenih in omejenih sredstvih in z normativi predpisanimi dejavnostmi jim kaj drugega tudi ne preostane. Zakon predvideva možnost, da sta obe vodstveni funkciji lahko tudi ločeni, če gre za večje šole, ki imajo v svoji sestavi tudi organizacijske enote. V takem primeru zavod poslo vodi direktor, pedagoško vodstvo pa pripada ravnateljem. Delo usklajujejo na kolegiju, ki ga vodi direktor. Ta ni le prvi med enakimi, ampak najvišji. Tako je tudi formalno pedagoška funkcija podrejena poslovodni. Ustvarjena je subkoordinacija, ki postavlja strokovno pedagoško vlogo šole na drugo mesto in tako uspešno preprečuje nastajanje nasprotij. S tem je strokovna avtonomija šole precej omajana in vloga ravnatelja zbirokratizirana, saj se praviloma bolj posveča poslovnim opravilom, manj pa strokovnim.

Odgovornost ravnatelja zakonsko ni zadovoljivo opredeljena.

NAČRTOVANJE IN RAZVOJ - NALOGA MANAGERJA V ŠOLI

Načrtovanje poznajo vse dejavnosti, ki želijo biti učinkovite in uspešne. Za prakso načrtovanja v naši šoli bi težko trdili, da je naravnana k razvoju, saj je zrasla iz podlage, ko je bilo načrtovanje bolj predpisano z zakonom, zato ni preraslo okvirov formalnega dejanja. Novi zakon o organizaciji in financiranju vzgoje ter izobraževanja določa, da ravnatelj razvojni

Razmere v slovenskem šolstvu izražajo značilnosti razmer ob prehodu iz centralno organiziranih sistemov šolstva v tak sistem, ki temelji na decentralizaciji, odgovornosti, težnji po učinkovitosti, kvalitativnih namenskih ciljih. Pomanjkanje finančnih sredstev, birokratska centralizacija, neučinkoviti management in majhna motivacija delavcev v šolstvu so bile očitne, vendar uradno nepriznane značilnosti šolskega sistema. Preseganje takih razmer je lažje, če so principi managementa resnično sprejeti in razumljeni na vseh ravneh šolskega sistema. Obvladovanje konceptov in tehnik sodobnega managementa ter organizacijskega razvoja se mora uveljaviti v šolski praksi.

načrtujejo. Ravnatelji in učitelji večinoma niso usposobljeni za tako načrtovanje. Vprašanje je, ali so okoliščine, v katerih deluje naša šola, spodbudne za tako organiziran način razvoja kvalitete šolskega dela. Razvojno načrtovanje v šoli je zapleten in strokovno zahteven proces, ki ga naše šole večinoma ne poznajo, izjeme so le redke. Da bi šole lahko razvojno načrtovale, je treba za to najprej strokovno usposobiti ravnatelje in hkrati ustvariti možnosti, v katerih bo tako načrtovanje pričakovano, možno in utemeljeno.

Če osvetlimo vlogo ravnatelja v bližnji preteklosti, vidimo, da je bil ravnatelj predvsem državni uradnik, ki je dobival natančna navodila. Ta so se nanašala le na tista področja, ki so se zdela državi (politiki) pomembna, del dejavnosti pa je ostajal v senci. To bi bila možnost za samostojnejše strokovno delo, vendar so jo šole le delno izrabile. S sistemom navodil je država zagotavljala enotnost šolstva. Ravnatelj je skrbel, da je delo in življenje na šoli potekalo po ustaljenih obrazcih in brez motenj. Birokratski sistem je zaviral razvoj in omogočal le podaljševanje veljavnih vzorcev. V. Rus (Rus, 1994, 936) pravi, da »birokrat ne uporablja moči po lastni presoji, ampak v skladu s predpisi; moč ne pripada njemu, ampak njegovemu položaju, in se uporablja natančno v skladu s predpisi«.

Pojem management je v Sloveniji in v šolski praksi razmeroma nov, saj se v strokovni lite-

raturi izvirni domači prispevki na tem področju pojavljajo šele v zadnjih nekaj letih. V praksi se uporablja pojem manager predvsem na področju podjetništva (Brekič, 1994, 20) in praviloma označuje ljudi, ki izvajajo naloge direktorja, ravnatelja, podjetnika ali upravitelja, ti pojmi pa so povezani s pojmom hierarhije v podjetju. V razvitih državah je potekal zadnja desetletja intenziven razvoj teorije in prakse managementa in v letu 1984 dosegel stopnjo, na kateri je bil pojem management definiran kot oblikovanje, vodenje in razvijanje ciljno usmerjenih družbenih sistemov (Ulrich, 1994, 252). Na teh osnovah so vse do danes teorijo managementa razvijali mnogi teoretiki, predvsem na področju socialnega varstva, državne uprave in šolstva. Najnovejša filozofija vodenja (Kavčič, 1991, 84) poudarja odgovornost managementa za ustvarjanje takih organizacijskih možnosti za zaposlene, da usmerjajo lastna prizadevanja v organizacijske cilje. Vodenje je proces ustvarjanja možnosti, odpravljanja ovir, sproščanja kreativnosti, tudi spodbujanje inovativnosti, rasti in zagotavljanje pomoči.

Za managerja (in ravnatelj je manager) lahko rečemo, da skoraj ves čas odloča (Muha, 1999, 29). Torej je ravnatelj tisti, ki izbira med dvema ali več možnostmi. Pogoj za razumevanje vloge managementa v šolstvu in pomena njegovega razvoja za šolstvo ter družbo je predvsem učenje in raziskovanje na področju organiziranosti, delovanja in doseženih rezultatov sistemskih sestavin šolske dejavnosti. Če uporabimo definicijo managementa, bi rekli, da je pogoj za kvaliteto v šolstvu predvsem ustrezno oblikovan, voden in razvit šolski management, kot teorija in praksa. Zahodnoevropske države v zadnjih letih v šolstvu intenzivno razvijajo management za lažje obvladovanje naraščajočih stroškov v vzgoji in izobraževanju ter vse večjih zahtev uporabnikov in izvajalcev izobraževalnih storitev po večji kvaliteti izobraževalne dejavnosti. V ta namen so razvile obsežne in raznolike izobra-

ževalne ter raziskovalne programe na področju šolskega managementa. Procesi izobraževanja in usposabljanja šolskega managementa morajo imeti ključno vlogo pri transformaciji v strokovni management v šolstvu. Ti procesi niso nekaj, česar se je mogoče naučiti le v predavalnicah, kot akademsko disciplino, ampak morajo biti kombinirani z izkušnjami, ki izhajajo iz managerskih nalog v šolstvu. Da bi lahko imeli managerji v šolstvu dejansko moč pri odločanju, mora biti dogovorjena delitev nalog in odgovornosti med njimi in politiki. Politiki delujejo v razmeroma kratkem obdobju, v katerem bi se morali osredotočiti predvsem na oblikovanje ciljev, vrednot in strategij razvoja šolstva na nacionalni ravni, na pridobivanje in dodeljevanje potrebnih finančnih sredstev in ocenjevanje doseženih rezultatov, ne pa podlegati raznovrstnim pritiskom. Managerji v šoli delujejo v daljšem obdobju, zato morajo imeti ohlapnejšo odgovornost v primerjavi z menjajočimi se politiki pri izvajanju strategij razvoja šolstva. Iz izkušenj razvitih držav je očitno, da je ustvarjanje profesionalizma managerjev v šolstvu pogoj za uveljavljanje učinkovitega managementa šol s prizanim statusom, kulturo in kvaliteto. Na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja mora biti ustrezna kultura poučevanja, ki ne opredeljuje te dejavnosti kot stroške, ampak kot dolgoročno in zanesljivo investicijo v razvoj in napredek šolstva ter celotne družbe. Izobraževalni programi morajo biti nenehno strokovno spremljani in vrednoteni glede na doseženo kvaliteto v šolstvu in prispevek k razvoju. V te procese morajo biti vključeni managerji in učitelji ter drugi izvajalci izobraževalnih storitev, da se izboljša tudi sodelovanje med njimi.

Z opredelitvijo možnosti v zvezi z organizirano delovanjem slovenskega šolstva, pa tudi teoretičnimi dognanji, prakse in konceptov razvoja šolskega managementa v evropskih državah ter ugotovitev anketne empirične raziskave lahko ustvarimo teoretična in

praktična izhodišča za oblikovanje modela razvoja šolskega managementa.

IZHODIŠČA ZA MODELIRANJE IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA ŠOLSKEGA MANAGEMENTA

Izobraževanje označuje dejavnosti, ki so usmerjene k razvijanju znanja, moralnih vrednot ter razumevanju vseh življenjskih področij. Cilj izobraževanja je zagotoviti mladim ljudem in odraslim osnovo za razumevanje kulture družbe, naravnih zakonov in osvojitve spretnosti, ki so potrebne za uspešno delovanje na vseh ravneh družbe, v kateri živimo (Jelenc, 1994, 17).

Izobraževanje je dvojni proces: pomeni namreč prenašanje in osvajanje znanja z vseh področij človekovega delovanja in posameznikovega razvoja. Po drugi strani pa je izobraževanje pedagoški proces oblikovanja posameznikovega pogleda na svet, povezovanja njegovega znanja s praktičnimi, strokovnimi ali katerimi koli drugimi dejavnostmi. Izobraževanje je torej dejavnost in pedagoški proces, hkrati pa tudi končni izid tega procesa - osebnost.

Pojma izobraževanje in usposabljanje sta med seboj zelo povezana. Usposabljanje je ožji pojem, izobraževanje pa širši, nadrejen. Jelenc definira usposabljanje kot: »Usposabljanje je sistematično razvijanje znanja, vedenja in spretnosti, ki jih mora obvladati posameznik, da bi lahko ustrezno opravljal določeno nalogo.«

Jereb v svojem delu *Strokovno izobraževanje in razvoj kadrov* (Jereb, 1989, 16): »Kadar gre pri vzgoji in izobraževanju za posredovanje in sprejemanje takega znanja in za razvijanje takih sposobnosti in navad, ki jih posameznik

Vloga managerjev je planiranje in usmerjanje uporabe podjetniških resursov, skladno s kratkoročnimi in dolgoročnimi tržnimi spodbudami.

potrebuje za opravljanje določenega strokovnega (poklicnega) dela, govorimo o strokovnem izobraževanju.◀

Strokovna izobrazba je torej skupek znanj, ki so nujno potrebna za uspešno opravljanje določenega poklica ali dela. Zajema vse možne oblike izobraževanja, s katerimi se razvijajo sposobnosti in pridobivajo spretnosti ter navade. V tem primeru je usposabljanje širša kategorija od izobraževanja. Če pa ta pojem uporabljamo v ožjem pomenu besede, gre za končno ali prehodno fazo posameznikovega pripravljanja in prilagajanja na delo.

Strokovno izobraževalni programi največkrat ponujajo možnost za pridobitev znanja za več del ali možnih delovnih opravil, ne pa za povsem specializirana dela. Zato je nujna končna faza vsakega usposabljanja. Pri tem ne smemo pozabiti, da je vsako usposabljanje

povezano z vzgojo in izobraževanjem, ki sta v medsebojnem razmerju. Kadar govorimo o razvijanju znanj, spretnosti in navad kot osnovnih sestavinah vsakega izobraževanja, govorimo vedno tudi o usposabljanju za izvajanje določenih poklicnih in življenjskih nalog. Strokovna izobrazba se vedno kaže v enotnosti znanj in sposobnosti.

Usposabljanje je le ena izmed sestavin procesa razvijanja, v katero so vključene izkušnje, ki stopnjujejo in gradijo značilnosti zaposlenih. Mnogi menijo, da usposabljanje mnogokrat nima jasnega cilja (da ni vključeno v druge aktivnosti ravnanja s človeškimi viri). Vse prevečkrat se zgodi, da se nekaj ljudi odloči, da je določen program usposabljanja enostavno potreben ali pa se ga da prodati najvišjim managerjem. Potreben je majhen začetni finančni vložek, nato pa se uspešnost programa ocenjuje glede na število prijavljenih ljudi. Redkokdaj in redkokdo meri učinkovitost. Pogosto so to, kar ostane v podjetju

po opravljenem programu usposabljanja, katalogi ali brošure, ki jih nihče več ne pogleda. Večkrat se nam postavlja vprašanje, ali se manager rodi ali izuči. Na to dilemo ni enotnega odgovora. Verjetno je še najpravičnejše mnenje, da je management le delno priučljiv. To potrjuje, da enovit odgovor ni možen. Managersko izobraževanje je nujno za opravljanje prvega dela njegovih funkcij, ko so potrebna funkcionalna znanja in spretnosti. Gre namreč za kombinacijo znanj, vizionarstva in nagnjenosti k tveganju. Pri managementu je zelo pomembna vizija, ki omogoča dolgoročno delovanje. Za uresničevanje dolgoročnih vizij morajo biti managerji pripravljene tvegati. Dolgoročno krepijo konkurenčnost podjetij le inovacije (ne le v zvezi s proizvodi, ampak tudi organizacijske in procesne). Vizionarstva, nagnjenosti k tveganju in managerskega inovacijskega duha pa se je težko ali nemogoče naučiti (Svetličič, 1994, 350).

Domet vzgajanja managerja je torej omejen. Štiriletno šolanje na univerzi ali dveletno na podiplomskem izobraževanju ali pa nekaj krajših tečajev ni dovolj, da se naredi dober manager. Potrebne so določene osebnostne značilnosti, še bolj pa izkušnje.

Posamezniki, ki začenjajo svojo poslovno kariero, bodo do svoje upokojitve povprečno štirikrat povsem spremenili vsebino svojega poklica (Georg, 1991, 159). Da bi bili prestopi uspešni, bodo izkušnje in inteligenca premalo. Zato se bodo morali managerji izobraževati vse življenje in tudi zato, ker je izobraževanje pogoj celotnega družbenega razvoja, sočasno pa tudi njegova posledica. Tisti, ki na to niso pripravljene, ne bodo sposobni dohitevati razvoja. Potrebe po izobraževanju sledijo torej iz razvojnih potreb družbenih dejavnosti ter potreb in želja posameznikov.

Pri izdelavi časovnega in vsebinskega okvira modelnih rešitev je treba upoštevati izobraževalne potrebe managerjev ter razpoložljivi čas udeležencev izobraževanja. Glede na dej-

Managersko izobraževanje je nujno za opravljanje ravnateljskega dela.

stvo, da so tovrstne potrebe zelo izrazite in je razpoložljivi čas managerjev omejen, naj bi se oblikovali trije časovno in vsebinsko opredeljeni modeli.

Modela kratkih in daljših seminarjev in konzultacij (model AB)

Za izobraževanje managerjev v šolstvu bi bilo treba po našem mnenju najprej uvesti kratke seminarje in konzultacije. To bi spodbudilo managerske aktivnosti pri delu.

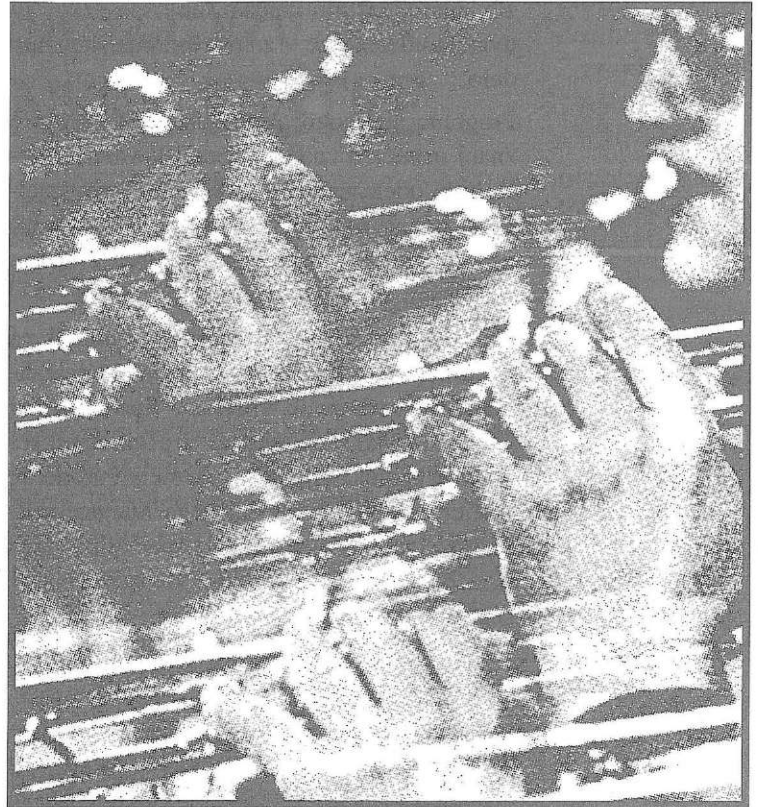
Časovni okvir modela naj bi zajemal 40 učnih ur izobraževalnih vsebin, od tega vsaj 20 ur skupinskega praktičnega dela. Izobraževalne vsebine naj bi zajemale tista znanja, ki so potrebna za splošno razumevanje managementa v šolstvu. Treba bi jih bilo poglobljati ter dopoljevati z drugimi izobraževalnimi vsebinami na tem področju. Uspešno opravljene seminarji naj bi poleg pričakovanih boljših delovnih rezultatov predvidevali možnost napredovanja na delovnem mestu.

Pri modelu daljših seminarjev bi vsebinska zasnova temeljila na šestdesetih urah in bi zajemala teoretično učenje, kombinirano z razpravami, analizami, študijem primerov in skupinskim delom pri reševanju določenih primerov. Delo naj bi potekalo dva tedna, in sicer v dveh delih, tako da bi imeli udeleženci usposabljanja čas pripraviti seminarsko nalogo, ki naj bi obravnavala specifično problematiko delovnega okolja.

Uspešno opravljeno izobraževanje na seminarju naj bi zagotavljalo prednostno obravnavo pri ponovnem kandidiranju za položaje v vrhnjem (top) managementu.

Model podiplomskega izobraževanja

Model podiplomskega izobraževanja managementa v šolstvu je realna možnost za promocijo managementa v slovenskem šolstvu in družbi ter zagotavlja uvedbo študija na podi-



plomski ravni. Konceptcija bi predvidevala dve obliki podiplomskega izobraževanja, in sicer model magistrskega študija in model specialističnega študija.

Pri modeliranju podiplomskega izobraževanja bi se oprli na analizo ankete, izvedene med slovenskimi managerji v šolstvu, spoznanja in primerjave med različnimi fakultetami v tujini. Upoštevati bi bilo treba tudi smernice v razvoju slovenskega šolstva. Pri izvajanju študijskega in raziskovalnega dela na podiplomskem programu bi sodelovali poleg domačih učiteljev in raziskovalcev priznani učitelji s tujih univerz ter praktiki iz šol.

Model magistrskega programa bi omogočal nadaljevanje podiplomskega študija za pridobitev doktorata znanosti. Ta model bi poglobljal in razširjal znanja, pridobljena pri diplomskem študiju in v praksi, omogočal najnovejša znanja iz svetovne zakladnice,

zakladnice lastnih raziskovalnih dosežkov in uvajala udeležence v znanstvenoraziskovalno delo.

Programi bi omogočali pridobivanje ustreznih znanj in metod znanstvenoraziskovalnega dela, ki bi udeležence usposabljal za organizacijo in vodenje poslov, za znanstveno raziskovalno delo v domačem vzgojnoizobraževalnem procesu in uspešno vključevanje v EU.

Pri specialističnem modelu bi bil poudarek na usposabljanju za analizo in reševanje najzahtevnejših strokovnih vprašanj. Specialistični študij bi trajal tri semestre. V prvih dveh semestrih bi slušatelji osvojili temeljni model in model opcijskega funkcijskega managementa. Po zagovoru diplomskega specialističnega dela bi diplomanti pridobili strokovni naziv specialist v izobraževanju.

SKLEPNE MISLI

Tudi na področju šolstva želimo spremeniti sistem, zato smo v celoti spremenili šolske zakone, ki oblikujejo drugačno podobo šole, v upanju, da se bo s tem spremenila tudi šolska praksa. To se ne bo zgodilo zgolj z zunanjimi sistemskimi ukrepi, ker so lahko zakoreninjene navade posledica sprememb, ki nastanejo kot rezultat notranje razvojne kulture. To pa je možno razviti le v avtonomni šoli s strokovno usposobljenimi in avtonomnimi managerji ter učitelji.

Šola mora sprejemati funkcijo izobraževanja in izpopolnjevanja lastnih kadrov kot neizogibno dejavnost, s katero vzdržuje sposobnosti zaposlenih v ravnotežju s konkurenčnostjo njenega trga. Sistemsko urejanje izobraževanja v šolstvu pa pomeni, da je treba v šoli jasno določiti naloge, ki jih imajo v zvezi z izobraževanjem vodstveni delavci. Za kakovostno opravljanje nalog planiranja, organizi-

ranja, vodenja in kontroliranja delovnih procesov je potrebno, da imajo njihovi nosilci ustrezna managerska znanja in usposobljenost za uspešno uporabo teh znanj v praksi. Praksa kaže, da managerji v šolstvu tega še nimajo, delna znanja s tega področja pa uveljavljajo le s težavo. Menimo, da je pomanjkanje sodobnih managerskih znanj v slovenskem šolstvu eden temeljnih razlogov za naraščanje organizacijskih problemov na tem področju.

LITERATURA

- Florjančič, J.: Globalni in kadrovski management, skupina avtorjev. Založba Moderna organizacija, Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru, Kranj, 1994.
- Kavčič, B.: Sodobna teorija organizacije. Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1991.
- Možina, S.: Management. Didakta, Radovljica, 1994.
- Muha, S.: Informacijska tehnologija kot orodje managementa šole. Fakulteta za organizacijske vede, Kranj, 1999.
- Florjančič, J.: Operativni management, skupina avtorjev. Založba Moderna organizacija, Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru, Kranj, 1998.
- Ulrich, H.: Management. Verlag Paul Haupt, Bern, 1994.
- Apple, M.: Šola, učitelj in oblast. Znanstveno publicistično središče, Ljubljana, 1992.
- Rus, V.: Management (uredil Možina, S.) Didakta, Radovljica, 1994.
- Jelenc, Z.: Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih. Andragoški center Ljubljana, 1994.
- Jereb, J.: Strokovno izobraževanje in razvoj kadrov. Založba Moderna organizacija, Fakulteta za organizacijske vede, Univerza v Mariboru, Kranj, 1989.
- Svetličič, M.: Njegovo veličanstvo manager. Slovenska ekonomska revija, št. 4, Ljubljana, 1994.
- Georg, B.: Prihodnost managerjev, managerji prihodnosti. Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1991.
- Brekič, J.: Inovativni management, Alinea, Zagreb, 1994.

*Spremembe
so vedno tudi
rezultat razvojne
kulture.*

VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNA VLOGA MEDICINSKE SESTRE

Izobraževanje odraslih na področju zdravstvene nege

Lidija
Žnidarec
Žagar
Srednja
zdravstvena šola
Juga Polaka v
Mariboru

Hkrati z družbo, njenimi vrednotami in stališči ter človekovimi potrebami se je spremenilo tudi izobraževanje negovalk in kasneje medicinskih sester, tako da imajo danes v okviru zdravstvene nege tudi svetovalno in izobraževalno vlogo.

Ločenost področij delovanja zdravnikov in medicinskih sester je posledica strokovnega razvoja, ki pelje v različne smeri. Razvoj vloge medicinske sestre v svetu in tudi pri nas gre v smer vse večje specializacije zdravstvene nege, ki zajema tudi raziskave, izobraževanje in vključevanje v zdravstveno politiko.

Medicinska sestra je za bolnike oseba, večša komunikacije, sposobna vživljanja v njihov položaj, pripravljena na dialog in sprejemati bolnika kot subjekt, z vsemi njegovimi posebnostmi.

Izobraževanje zagotavlja človeku učinkovitost pri pridobivanju novega znanja, razvijanja pogledov in osebnostnih lastnosti.

Za kakovostno delo z bolnikom in uspešno zdravljenje je poleg strokovnega znanja pomembno tudi sodelovanje med člani medicinskega tima in bolniki. Občutek pripadnosti, jasne vizije, usmerjenosti v cilje ter spoštovanje individualnosti in upoštevanje posebne vloge vsakega posameznika omogočajo tudi dobro komunikacijo.

Motivacija za izobraževanje ni stalna, temveč se glede na življenjsko obdobje nenehno spreminja. Za odraslega je značilno, da je dejaven. Potrebe po znanju se mu porajajo stalno pri njegovem delu in v življenju, tudi med boleznijo. Odrasli ve, zakaj se uči, zato si natančno opredeli cilje.

MEDICINSKA SESTRA V VLOGI SVETOVALKE

Medicinska sestra se med poklicno kariero vključuje v izobraževanje, ki pripomore k njenemu osebnostnemu razvoju, pa tudi k razumevanju, upoštevanju in spoštovanju drugega. S tem si pridobi tudi dodatno strokovno znanje za kakovostnejše opravljanje dela. Medicinske sestre, ki živijo v okolju, naklonjenem izobraževanju, so same bolj motivirane za lastno izobraževanje, sočasno pa spodbudno vplivajo na bolnike, ki so potrebni izobraževanja in svetovanja za ohranitev, izboljšanje zdravja ali kakovostnejše življenje.

Upoštevajo zahteve sodobne zdravstvene nege, katere cilj je samostojen bolnik, ki zna skrbeti zase. Težnja k čim boljši kakovosti samooskrbe temelji na večji skrbi medicinske sestre za bolnika in na času, ki ga namenja informiranju oziroma izobraževanju bolnikov

*Vzgojni cilj
zdravstvene nege
je avtonomen
bolnik, ki zna
poskrbeti zase.*



in njihovemu svetovanju. Za vsako učenje je potreben čas in usposobljen »učitelj«. Učiteljica, svetovalka ali kakorkoli že imenujemo medicinsko sestro mora imeti zanje čas, pripomočke, prostor in določene kompetence. Kolektiv se mora zavedati njenega poslanstva in jo pri tem podpirati. Medicinska sestra v vlogi učiteljice je usmerjevalka, svetovalka in tista, ki naredi povzetek na koncu učenja.

Učenje bolnikov bi moralo potekati po programu, ki mora biti prilagojen vsakemu bolniku posebej. Bolniki dobijo informacije o svoji bolezni pretežno od zdravnika, od njega pričakujejo razlago o diagnozi in poteku zdravljenja. Na področju nege pa medicinski sestri priznavajo avtonomnost pri svetovanju in izobraževanju. V tej vlogi jo tudi sprejemajo ter se pri iskanju nasvetov in odgovorov na vprašanja, ki se nanašajo na zdravstveno nego, obračajo nanjo.

IZOBRAŽEVALNA DEJAVNOST MEDICINSKE SESTRE

Medicinska sestra ima tudi pomembno vlogo pri prizadevanjih skupnosti v boju proti oblikam zla, kot so onesnaževanje okolja, zasvojenosti, preprečevanje nastajanja nalezljivih bolezni ..., pa tudi v skupinah, ogroženih zaradi invalidnosti, pri ostarelih in kronično bolnih. Vključujejo se v vzgojo in izobraževanje: v šoli za starše, za diabetike, v zvezi s samooskrbo, zobozdravstveno preventivo, zdravstveno vzgojo na osnovnih šolah, prosvetljevanjem v boju proti kajenju in programi za kakovostnejšo starost ...

Možnosti izobraževanja medicinskih sester in bolnikov se kažejo tudi v radijskih in televizijskih programih, v oddajah z zdravstveno tematiko, zadnje čase pa tudi na internetu. Tudi pri nas sodelujejo pri publikacijah, v katerih z različnih strokovnih področij v zvezi z nego predstavljajo posamezne primere, negovalne pristope, in tako pripomorejo k širitvi svojega strokovnega znanja, ki ga potrebujejo tudi v svoji izobraževalni vlogi.

IZOBRAŽEVALNA IN SVETOVALNA VLOGA MEDICINSKE SESTRE V PRAKSI

Nesporno je, da nastopa medicinska sestra na preventivnem in kurativnem področju medicine, v stikih z bolniki in v širši javnosti tudi v vlogi svetovalke in izobraževalke.

To ji priznavajo tudi strokovnjaki, ki se ukvarjajo z zdravstveno nego. Oremova opisuje pet metod dela, ki jih izvaja medicinska sestra pri negi: pripravljenost za pomoč, psihična podpora, spodbujanje okolja, ki omogoča zdrav osebnostni razvoj in učenje varovanja/bolnika (Bohinc, Cibic, 1993).

Zanimalo me je, koliko je razvita svetovalna in izobraževalna vloga medicinske sestre v praksi, katere so po njenem mnenju pred-

nostne naloge, koliko lahko uveljavlja svojo vlogo izobraževalke, kakšen pomen ji pripisuje, kakšne so možnosti za izobraževanje, bodisi individualno ali v skupinski obliki.

Izdelala sem anketni vprašalnik in Likertovo lestvico stališč. Instrument je razdeljen na dva dela: prvi del, namenjen medicinskim sestram in bolnikom, in drugi del – Likertova lestvica stališč, ki je enoten za medicinske sestre in bolnike.

Za obdelavo podatkov sem uporabila metodo vsebinske analize. Podatke sem interpretirala tako, da sem določila analitične enote, jih razporedila v kategorije in jih nato analizirala v besedilu. Podatke sem primerjala s predpostavkami za posamezni sklop trditev.

VZOREC SODELUJOČIH PRI ZBIRANJU PODATKOV

Za vzorec sem izbrala skupino medicinskih sester (višjih zdravstvenih tehnikov), ki se dodatno izobražujejo na Visoki zdravstveni šoli v Mariboru. Imajo višješolsko izobrazbo, so pa iz različnih slovenskih krajev.

Zaposlene so v različnih ustanovah (bolnišnice, zdravstveni domovi, zasebne ambulante, zdravilišča ...). Razlikujejo se po starosti in delovni dobi.

Vzorec bolnikov, ki so sodelovali pri zbiranju podatkov, je bil izbran naključno, glede na vrsto bolezni (operativno ali konzervativno zdravljenje), starost, izobrazbo in trajanje njihove hospitalizacije.

Značilnosti vzorca medicinskih sester po spolu in starosti

Raziskavo sem opravila na vzorcu 40 medicinskih sester (višji zdravstveni tehnik). Zaradi feminizacije poklica je sodeloval le en moški. Osebe so bile različne starosti.

Struktura anketirancev po spolu in starosti

Tabela 1: **Spol**

	Spol	Število	V odstotkih
1.	ženske	39	97,50
2.	moški	1	2,50

Tabela 2: **Starostna struktura anketirancev**

	Starost	Število	V odstotkih
1.	od 25 do 35 let	11	27,50
2.	od 35 do 45 let	23	57,50
3.	od 45 do 55 let	6	15,00

Značilnosti vzorca glede na število let zaposlitve, ki jo imajo anketirani, in glede na tip ustanove, v kateri so zaposleni

Tabela 3: **Delovna doba anketirancev**

1. Število let zaposlitve anketiranih medicinskih sester (višji zdravstveni tehnik)

	Število delovnih let	Število	V odstotkih
1.	manj kot 10 let	8	20,00
2.	od 10 do 20 let	22	55,00
3.	več kot 20 let	10	25,00

Tabela 4: **Zaposlitvena struktura anketirancev**

2. Tip ustanove, v kateri so zaposlene anketirane medicinske sestre (višji zdravstveni tehnik)

	Zaposlitev	Število	V odstotkih
1.	bolnišnica	18	45,00
2.	zdravstveni dom	16	40,00
3.	drugo (zasebne ambulante)	6	15,00

Značilnosti vzorca bolnikov po spolu, starosti in kraju bivanja

V raziskavi sem zajela 40 bolnikov, od tega je bilo 23 žensk in 17 moških, različne starosti – od 25 do 55 let. Razlikovali so se po kraju bivanja (mesto, primestje in podeželje) ter po izobrazbi.

Struktura anketirancev po spolu, starosti, kraju bivanja

Tabela 5: **Spol**

	Spol	Število	V odstotkih
1.	ženske	23	57,50
2.	moški	17	42,50

Tabela 6: **Starost**

	Starost	Število	V odstotkih
1.	do 25 let	3	7,50
2.	od 25 do 35 let	7	17,50
3.	od 35 do 45 let	8	20,00
4.	od 45 do 55 let	13	32,50
5.	nad 55 let	9	22,50

Tabela 7: **Kraj bivanja anketirancev**

	Kraj	Število	V odstotkih
1.	mesto	12	30,00
2.	primestje	15	37,50
3.	podeželje	13	32,50

Struktura anketirancev po izobrazbi

Tabela 8: **Stopnja izobrazbe**

	Izobrazba	Število	V odstotkih
1.	nedokončana osnovna šola	5	12,50
2.	osnovna šola	6	15,00
3.	poklicna šola	6	15,00
4.	srednja šola	18	45,00
5.	višja šola	4	10,00
6.	fakulteta	1	2,50

SODELOVANJE MEDICINSKIH SESTER V ZDRAVSTVENI VZGOJI IN PROSVETI

Za medicinsko sestro je pomembno tudi izobraževalno delovanje na področju zdravstvene vzgoje, je namreč pobudnica, organizatorica in izvajalka izobraževanja ter vzgoje.

Zdravstvena vzgoja je del splošne vzgoje in je pomemben dejavnik napredka posameznika in skupnosti. Zdravstvena vzgoja in prosveta spadata tudi k splošni izobrazbi posameznika, pa tudi h kulturi naroda. Temelji na spoznanjih medicine, uporablja pa tudi spoznanja drugih ved.

Za kakovostno in uspešno zdravstveno vzgojo so potrebna znanja iz andragogike in pedagogike, ne samo medicinsko znanje, da se nam ne bi zgodilo, da bi zaradi napačnih informacij in navodil po uspešnem zdravljenju izničili rezultat.

Pri zdravstvenovzgojnem delu so temeljna skrb ljudje. Vprašanje je, kako jim omogočiti, da bi se dokopali do novih spoznanj, stališč in ravnanja, ki je usmerjeno v zdravje. Pri zdravstveni vzgoji gre za združevanje in prenos dveh strok, izobraževalne in medicinske. Izobraževalna naloga je usposobiti, kako posredovati ali pokazati, naučiti ali pa preprečiti, zdravstvena pa opredeljuje vsebino. Cilj zdravstvenovzgojnega dela je, da bi se pridobljeno znanje kazalo v vedenju posameznika, v njegovih postopkih in odločitvah. Zdravstvenovzgojno delo mora biti permanentno, saj bi moralo spremljati človeka vse življenje. Anketirane medicinske sestre oziroma višji zdravstveni tehniki menijo, da so pri zdravstvenovzgojnem delu soudeležni (tabela 9).

Tabela 9: **Delež sodelovanja pri prosveti in usposabljanju za ohranjanje zdravja**

	Delež sodelovanja	Število	V odstotkih
1.	skoraj nič	0	0
2.	malo	10	25,00
3.	zelo	30	75,00

Večina anketirancev je zdravstvenovzgojno delo opredelila kot zelo ali delno pomembno.

Tabela 10: Pomembnost zdravstvenovzgojnega dela

	Pomembnost	Število	V odstotkih
1.	zelo pomembno	12	30,00
2.	delno pomembno	25	62,50
3.	nepomembno	3	7,50

Učno situacijo v programih zdravstvene vzgoje je treba prilagoditi razvojni stopnji ter fizičnim in psihičnim sposobnostim posameznikov, ki jim je namenjena. To je še posebej pomembno upoštevati, saj so vanjo vključeni ljudje vseh starosti, od otrok do starostnikov. Iz tabele 11 je razvidno, da tako menijo tudi anketiranci.

Tabela 11: Komu so namenjeni zdravstvenovzgojni programi

	Komu so namenjeni	Število	V odstotkih
1.	otrokom	37	92,50
2.	mladini	31	77,50
3.	odraslim	29	72,50

Medicinske sestre (višji zdravstveni tehnik) so pri svojem delu najpogosteje uporabljale v tabeli 12 prikazane metode na področju zdravstvene vzgoje in prosvete.

Tabela 12: Metode pri zdravstveni vzgoji in prosveti

	Metode	Število	V odstotkih
1.	nasveti	40	100,00
2.	informativni razgovori	16	40,00
3.	ponazoritev	15	37,50
4.	predavanja	9	22,50
5.	seminarji, tečaji	8	20,00

V zdravstveni vzgoji je treba velikokrat spreminjati že ustaljene vzorce vedenja, navade. Problemi, s katerimi se ukvarja zdravstvena vzgoja in prosveta, so številni. Anketiranci so navedli področja, na katerih so sodelovali (tabela 13).

Tabela 13: Področje sodelovanja medicinskih sester (višji zdravstveni tehnik) pri zdravstveni vzgoji

	Področje	Število	V odstotkih
1.	izobraževanje v zvezi z zdravo prehrano	10	25,00
2.	šola za starše	4	10,00
3.	šola za diabetike	2	5,00
4.	izobraževanje za samooskrbo	27	67,50
5.	zdravstvenovzgojni programi v zobozdravstvu	2	5,00
6.	sodelovanje v vzgojnovarstvenih programih v osnovnih šolah	6	15,00
7.	zdravstvenovzgojno svetovanje in izobraževanje proti kajenju	7	17,50
8.	zdravstvenovzgojno svetovanje in izobraževanje za kakovostnejšo starost	5	12,50

SPORAZUMEVANJE MEDICINSKE SESTRE Z BOLNIKOM IN USPOSOBLJENOST ZA DEMOKRATIČNE ODNOSE

Zaposleni v zdravstvu so vpeti v biopsihosocialno dinamiko dnevnega obremenjevanja. Zdravstvene storitve so lahko oplemenitene z učinkovitimi medsebojnimi odnosi in kakovostnim sporazumevanjem.

Obvladovanje medsebojnih odnosov in kakovostnega sporazumevanja je pogoj, da medicinska sestra na področju zdravstvene nege sploh lahko nastopi v vlogi izobraževalke in vzgojiteljice.

Spretno sporazumevanje pomeni pošiljanje sporočil, ki so izražena tako, da jih drugi lahko razumejo, in pozorno poslušanje, ki zagotavlja, da drugega razumemo. Sporazumevanje je več kot beseda. Sporočilo je tudi vsako vedenje. Verbalno sporočilo vedno prinaša več obvestil, ne le besednega. Medicinske sestre menijo, da imajo dovolj znanja za uspešno sporazumevanje in kakovostne odnose z bolniki. Bolnika je treba sprejeti takšnega, kot je. Pogoj za sprejemanje pa so toplina, razumevanje, motivacija in volja za

Medicinska sestra - svetovalka mora biti dobro izurjena v komunikacijskih veščinah.

sodelovanje, predvsem kadar je bolnik negotov, osamljen ali se čuti ogroženega v svetu, ki postaja vse bolj zapleten in brezimnen in v katerega ga je pahnila bolezen. Danes vemo, da se tudi nezavestni bolniki odzivajo na dražljaje iz zunanjega sveta, na primer na glasbo, govorico, na dotik ljubljene osebe. Odnosi med zdravstvenimi delavci in bolniki morajo temeljiti na načelu demokratičnosti.

Med zdravljenjem bolnik pogosto prihaja v duševno stisko, loteva se novo nastalih problemov. Medicinska sestra naj se na bolnikove probleme pravočasno odzove. Smisel razgovora z bolnikom ni le poslušanje, temveč tudi aktivno sodelovanje.

Odzivi medicinske sestre usmerjajo nadaljnji potek reševanja bolnikovih problemov. Pomembno je, da se zna skoncentrirati na bolnika. Večina medicinskih sester meni, da so sestre zmožne empatičnosti, da stvari vidijo in razumejo tako, kot jih doživlja bolnik. Pri poslušanju je treba razbirati tudi »med vrsticami«, kar pa ni vedno lahko. Kadar je človek bolan, se je navadno pripravljen pogovarjati. Ne govori le o svoji bolezni, ampak tudi o svojem življenju. Kljub enakim vzrokom bolezni se vsak bolnik odziva na njemu lasten način.

Med boleznijo se ljudje osredotočijo na telesno počutje, vendar je pri negovanju pomemben tudi emocionalni, intelektualni in socialni vidik nege. Cilj zdravstvene nege ni samo doseči dobro počutje ljudi ali preprečiti bolezen, ampak jim je treba tudi pomagati, da uporabijo lastne notranje sposobnosti za premagovanje bolezni.

Vsaka bolezen oblikuje bolnikovo osebnost in vsak se odzove po svoje. Vsem pa je skupno, da pričakujejo od zdravstvenih delavcev (medicinskih sester), da jim bodo namenili dovolj časa, tega pa ima po trditvah anketiranih medicinska sestra žal premalo. Vprašamo pa se lahko, ali je nega pravilno načrtovana, saj v praksi opazamo, da se izmenično pojavlja naglica in nato prosti čas. Načrtovanje naj bi bilo zato smiselno, prilagojeno bolnikovemu diagnostično-terapevtskemu planu. Tako lahko iz-

ključimo, da bi postajale medicinske sestre sužnji časovnih zmot (natančno toliko časa, kot je predpisano), vselej pa je treba upoštevati bolnikovo osebnost in se ji prilagoditi. Negovalni načrt naj bo naravnana na bolnikove potrebe, na spremembe, ki nastanejo zaradi bolezni, upoštevajmo njegove želje in pripravljenost za sodelovanje. Medicinske sestre se s tem strinjajo, drugačno pa je mnenje glede bolnikovega enakopravnega položaja. Mnenja, da je bolnik enakovereden član pri zdravljenju, pri sestrah niso enotna, tako da se jeziček na tehtnici skoraj ne nagiba v nobeno smer.

INFORMIRANJE BOLNIKOV

Ni le bolezen tista, ki jo je treba zdraviti, temveč so bolni ljudje tisti, ki potrebujejo pomoč pri premagovanju bolezni. Za to pa bolnik potrebuje določene informacije o zdravljenju. Medicinske sestre menijo, da so informacije ustrezne in popolne. Potreben je dialog med medicinsko sestro in zdravnikom, pa tudi z bolnikom. Ta ima pravico vedeti za svojo bolezen, o pričakovanih zdravljenju, morebitnih težavah in tveganju glede predlaganega zdravljenja, imeti mora možnost odločanja in soglašanja. Pri tem medicinska sestra pomaga, da bolnik lažje doume in sprejme resnico, bolnika mora često poučiti v bolj razumljivem jeziku, brez strokovnih izrazov.

Bolniki imajo pravico biti informirani o diagnozi, obsegu, načinu, kakovosti in predvidenem trajanju zdravljenja. Iz tabele 14 je razvidno, da je večina anketiranih bolnikov odgovorila, da vedno dobijo želene informacije.

Tabela 14: Informiranje bolnikov med zdravljenjem

	Informiranost	Število	V odstotkih
1.	vedno	29	72,50
2.	včasih	10	25,00
3.	nikoli	1	2,50

Glede izčrpnosti dobljenih informacij je večina bolnikov menila, da so dovolj izčrpne.

Tabela 15: Izčrpnost informacij o boleznih

	Izčrpnost informacije	Število	V odstotkih
1.	dovolj	29	72,50
2.	premalo	6	15,00
3.	pomanjkljiva	5	12,50

Informacije, ki so jih dobili bolniki, so bile v 36 primerih anketiranih dane razumljivo.

Tabela 16: Način predstavitve boleznih

	Način podanosti boleznih	Število	V odstotkih
1.	razumljiv	36	90,00
2.	nerazumljiv	4	10,00

CILJI, OBLIKE IN NAČINI VZGOJE TER IZOBRAŽEVANJA BOLNIKOV

Človeku, ki opravlja delo, so v pomoč duševne vrednote, kot so veselje, fantazija, ustvarjalnost in volja do izpolnjevanja dolžnosti. Bolnišnično okolje in bolezen človeka pri tem ovirata. Zato mora medicinska sestra kljub vsemu znati aktivirati bolnikove moči. Negovalni načrt naravna na bolnikove potrebe, želje in upošteva bolnikov življenjski slog. Cilj življenjskega sloga naj bo najti ravnovesje in pozitivno mišljenje tudi med boleznijo. Ustvarjalnost je sploh pomemben dejavnik v zdravstveni negi, pripomore k iskanju novih načinov nege, tudi pri izobraževanju in svetovanju bolnikom. Učenje in poučevanje ne pomenita le pripraviti človeka na to, da si zapomni navodila, ampak tudi to, da aktivno razmišlja, išče povezave in pridobljeno znanje uporabi. Obstaja veliko načinov učenja. V negovalnem timu je nosilka te aktivnosti medicinska sestra. Za doseg začrtanega cilja je pomembno, da ugotovi, kje gre za pomanjkanje znanja, saj včasih bolnik ne čuti potrebe po izobraževanju, ker se potrebe ne zaveda ali je ne zna izraziti.

Bolezen postavi bolnika v drugačne življenjske okoliščine. Navade iz prejšnjega življenja

lahko postanejo moteče. Z učenjem skuša medicinska sestra bolniku predočiti potrebo po spremembi vedenja ali utečenih škodljivih navad. Bolnik se mora naučiti pravilnega odnosa do sebe, boleznih in terapevtskih zahtev. Tudi svojci se morajo dostikrat naučiti pravilnega odnosa do bolnika in ravnanja z njim. Bolnike ali svojce medicinske sestre spodbujajo k učenju ali pridobivanju spretnosti.

V izkušnjah so nakopičena znanja, spretnosti, navade. Življenjske izkušnje bolnikov bi morale medicinske sestre znati vključevati pri posredovanju dodatnega znanja. Odrasli so na izkušnje emocionalno navezani. Če jih zanikamo, se odrasli počuti, kot da zapostavimo njega samega, zato se je treba pri oblikovanju učnih korakov in tehnik učenja prilagajati bolniku. Pomembno je, da odraslega v procesu učenja sprejmemo kot osebnost, ki nam je enakovredna, upoštevamo njegove izkušnje, kar pomeni, da ga sprejmemo kot partnerja. Medicinska sestra nima klasične vloge učitelja, temveč je bolj organizatorica in usklajevalka.

Medicinska sestra bolnike usmerja, motivira in jim pomaga pri iskanju virov za učenje.

Individualno delo, ki temelji na svetovanju bolniku in njegovem učenju, bi moralo izhajati iz njegovega zdravstvenega statusa. To delo poteka v bolnišnicah, ambulantah, pa tudi na bolnikovem domu. Bolnika lahko vodi in ga usmerja skozi bolj ali manj dolgo obdobje, na primer postoperativnega bolnika od operacije do njegove sposobnosti, da sam vodi svoje življenje. Informacije v zvezi z zdravjem pa lahko pridobiva sam s prebiranjem literature oziroma različnih zdravstvenih priročnikov, revij, knjig. Znanje v zvezi z zdravjem si lahko ljudje pridobivajo tudi na različnih tečajih, seminarjih, študijskih krožkih, kjer jih združujejo podobni problemi ali zanimanja, se zbirajo, poslušajo strokovnjake, razpravljajo in izmenjujejo izkušnje.

Bolniki so v različnih življenjskih obdobjih, od otroka, adolescenta, odraslega do starostnika. To zahteva poznavanje značilnosti posameznih življenjskih obdobj in prilagajanje motivacije za pridobivanje znanja. Medicinske sestre menijo, da znanje, potrebno za poučevanje bolnikov, imajo, da jim ga je dala šola, vendar so mnenja, da je treba znanje dopolnjevati. Za dodatno izobraževanje medicinskih sester naj bi poskrbele delovne organizacije, kjer so medicinske sestre zaposlene.

Medicinske sestre si želijo več dodatnega usposabljanja.

Potrebe po izobraževanju in svetovanju bolnikov se kažejo sproti. Ljudje pa so takrat, ko zbolijo, posebej dovzetni za zdravstvenovzgojno svetovanje.

Vsako svetovanje zahteva strokovno znanje, bodisi da je to vsakodnevno svetovanje ali specifično svetovanje. Takšno svetovanje zahteva visoko stopnjo strokovnosti.

V specifičnih okoliščinah, ko je pogosto treba svetovati tudi v kriznih trenutkih ali celo pri umiranju, mora biti medicinska sestra sposobna bolniku dajati oporo, da se z okoliščinami sprijazni ali sprejme samega sebe. Za to pa so potrebni izkušnost, trdnost ter stvarno sprejemanje problemov.

LITERATURA

Bohinc, M., Cibic, D. (1993). Teorija zdravstvene nege. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo, oddelek za nego.

Kisner, N., Rozman, M. in drugi, (1998). Zdravstvena nega. Maribor: Založba Obzorja.

Ministrstvo za šolstvo in šport (1994). Razvoj visokega strokovnega šolstva v Republiki Sloveniji. Referati in poročila s tematske konference v Portorožu od 21. do 23. aprila 1994.

Trček, J. (1994). Medosebno komuniciranje in kontaktna kultura. Radovljica: Didakta.

DRŽAVA, MATI ALI MAČEHA IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH*

Izhodišča in podlage za pogovor z ministrom

SPodbudni znanilci razvoja v prvem obdobju samostojne Slovenije

Ob osamosvojitvi Slovenije in nastanku nove države se je tudi v razmerju do izobraževanja odraslih oblikovala razmeroma obetavna politika, ki se je kazala v vrsti ukrepov Vlade Republike Slovenije za razvoj izobraževanja odraslih. To so bili zlasti posebna sredstva v proračunu Republike Slovenije za izobraževanje odraslih, ustanovitev posebnega sektorja za izobraževanje odraslih pri Ministrstvu za šolstvo in šport in ustanovitev Andragoškega centra Slovenije kot posebne institucije za pospeševanje razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji. Pripravljeni se je začela nova zakonodaja za vzgojo in izobraževanje, tudi za izobraževanje odraslih, in sprejet je bil poseben program študija andragogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Obdobje intenzivnega razvojnega zagona

Sprejeta politika in intenzivno delo, zlasti v Andragoškem centru Slovenije, sta v prvi polovici 90. let spodbudila številne aktivnosti, ki označujejo to obdobje kot čas intenzivnega razvojnega zagona. Začelo se je temeljito raziskovanje sistema izobraževanja odraslih v Sloveniji, ki se je končalo leta 1995 in določilo temeljne prvine za koncipiranje sistema in razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji.

Na podlagi Bele knjige so bili leta 1996 sprejeti novi zakoni za vzgojo in izobraževanje, med njimi tudi zakon o organizaciji in finan-

ciranju vzgoje in izobraževanja (ZOVI) ter zakon o izobraževanju odraslih (ZIO), ki so med drugim za izobraževanje odraslih določili omogočanje vzgoje in izobraževanja, ki ustrežata stopnji razvoja in posameznikovi življenjski dobi; spodbujanje vseživljenjskosti izobraževanja; dostopnost izobraževanja pod enakimi pogoji in pripravo nacionalnega programa izobraževanja odraslih (Strokovni svet za izobraževanje odraslih je leta 1998 sprejel strokovne podlage).

Konec februarja je Andragoško društvo Slovenije organiziralo javni pogovor z ministrom za šolstvo in šport, da bi spodbudili razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji. Na pogovor so bili poleg ministra dr. Pavleta Zgaga povabljeni še državni sekretar za srednje šole in izobraževanje odraslih Alojz Pluško, državni sekretar za visoko šolstvo dr. Zdenko Medveš, vodja sektorja za izobraževanje odraslih mag. Jože Miklavc, predstavniki izobraževalnih podjetij, ljudskih univerz ter institucij, ki so povezane z izobraževanjem. »Pogovor razumemo kot spodbudo za sistemsko reševanje izobraževanja v celoti, tako tudi izobraževanja odraslih, in kot eno v vrsti nadaljnjih razprav, ki bodo omogočile sprejem Nacionalnega programa izobraževanja odraslih,« je v svojem nastopu poudaril minister dr. Pavle Zgaga. V nadaljevanju je obljubil rednejša srečanja ministrstva za šolstvo z izobraževalci odraslih in že kar napovedal majski posvet v Portorožu, katerega tema bo kakovost v izobraževanju odraslih. Obljubil je tudi širitev sektorja za izobraževanje odraslih v letošnjem letu, glede sprejema Nacionalnega programa izobraževanja odraslih pa je dejal, da bo prišel v parlamentarno proceduro spomladi. Dodal je tudi, da ni možnosti, da bi bil sprejet še v tem mandatu državnega zbora.

Objavljamo izhodišča za razpravo, ki jih je pripravil dr. Zoran Jelenc, član društva in ustanovitelj ter nekdanji direktor Andragoškega centra Slovenije, in vas vabimo k nadaljnji razpravi.

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (MŠŠ, Ljubljana, 1995) je bilo objavljeno poglavje Razvoj izobraževanja odraslih, ki med drugimi opredelitvami določa tudi zelo obetavna in napredna načela o razvoju izobraževanja odraslih, to so: izobraževanje in učenje odraslih kot sestavina strategije in koncepta vseživljenjskega izobraževanja; enakovredno in celostno upoštevanje vseh potreb; sistemska povezanost ponudbe; raznovrstnost, fleksibilnost izobraževalnih možnosti; povezanost in enakopravnost izobraževanja ter učenja; partnerstvo pri upravljanju in financiranju; inovativnost z upoštevanjem pozitivne tradicije; mednarodna primerljivost; razvojna strategija: temeljitost, a postopnost uresničevanja zasnove.

Številni razvojni projekti so spodbudili razvoj novih možnosti učenja in izobraževanja v Sloveniji (zlasti učenje za življenjsko uspešnost, študijski krožki, središča za samostojno učenje, borza znanja, projektno učenje za mlade, izobraževanje brezposelnih, nove možnosti ugotavljanja in potrjevanja znanja, informacijsko-svetovalno delo, izobraževanje na daljavo itn.), izobraževanje odraslih pa je bilo včlenjeno v projekt Prenova izobraževanja odraslih v Sloveniji.

OBDOBJE INTENZIVNIH MEDNARODNIH POBUD IN PROJEKTOV

V skladu z usmeritvami v svetu pod skupnim geslom »Vseživljenjsko učenje za vse« (Life-long Learning for All), zlasti OECD (ministrska konferenca 1996), Unesca (strategija za srednjeročno obdobje, 1995; peta mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih, 1997), se postopno spreminjajo nacionalne politike razvoja in sistemske ureditve vsega izobraževanja, tako da se začetno izobraževanje (to je izobraževanje otrok in mladine) ter nadaljevalno izobraževanje (to je izobraževanje odraslih) povezujeta v celovit sistem vseživljenjskega učenja (VŽU) in temu ustrezno strategijo VŽU. V Hamburški deklaraciji o učenju odraslih, ki so jo sprejeli udeleženci pete Unescove mednarodne konference o izobraževanju odraslih, je skupno priporočilo, da države udele-

ženke oblikujejo svoje strategije razvoja VŽU, poleg tega pa še vrsto priporočil, kako naj to izpeljejo. Sklepi, sprejeti na konferenci, zavezujejo tudi Slovenijo, ki jo je na konferenci zastopala uradna državna delegacija pod vodstvom tedanjega državnega sekretarja in zdajšnjega ministra dr. Pavleta Zgaga.

V Sloveniji smo na sprejetje takšne strategije, vsaj kar zadeva izobraževanje odraslih, temeljito strokovno pripravljene. V Andragoškem centru Slovenije so poleg že prej navedenih strokovnih gradiv (Bela knjiga, strokovne podlage za Nacionalni program izobraževanja odraslih) pripravili sintezno gradivo Konceptcija, strategija in razvoj za razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji (nosilec dr. Zoran Jelenc), v katerem so aktualizirali dozdašnje sistemske opredelitve o izobraževanju odraslih v Sloveniji z novejšimi pobudami in dosežki na tem področju v svetu. Mednarodne pobude uresničujemo, kolikor je mogoče, tudi v praksi. Tako smo med prvimi v svetu izpeljali kot nacionalni projekt Teden vseživljenjskega učenja, ki bo letos potekal že petič.

ZNAMENJA NOVE KRIZE IN STAGNACIJE

Kljub navedenim uspehom in dokazom, kako smo strokovno pripravljene in kako bi lahko v izobraževanju odraslih postopno dosegli tudi najrazvitejše, se v zadnjih letih kažejo znamenja stagnacije in nekonsistentnega vodenja državne politike do razvoja izobraževanja odraslih. To je mogoče videti tudi iz ugotovitev o zdajšnjem stanju:

- načela o vseživljenjskosti izobraževanja kot temelja za razvoj izobraževanja odraslih nimajo ustrezne potrditve v ukrepih nacionalne politike o vzgoji in izobraževanju: ni zagotovljena celovitost strategije vseživljenjskosti učenja, ki jo sestavljata dve enako pomembni in enakopravni področji, to sta začetno in nadaljevalno izobraževanje, ki se komplementarno povezujeta;

- sistemsko urejanje izobraževanja odraslih zaostaja za urejanjem izobraževanja otrok in mladine, znamenja za to pa so zlasti:
 - izobraževanje odraslih je izrazito zapostavljeno pri upravljanju: nima posebnega sekretarja v MŠŠ, ki bi vodil področje izobraževanja odraslih (ali tudi izpeljevo celovite strategije vseživljenjskosti učenja); sektor za izobraževanje odraslih je najšibkejši sektor MŠŠ; med drugimi sektorji MŠŠ in sektorjem za izobraževanje odraslih ni dovolj sodelovanja; na ravni lokalne uprave ni niti ustreznih upravnih niti predstaviških enot, ki bi ustrezno skrbele za razvoj izobraževanja odraslih v lokalnih skupnostih;
 - zakonodaja, ki ureja bodisi celotno organizacijo in financiranje izobraževanja odraslih (ZOFI) bodisi posamezna področja, na katerih deluje (zlasti izobraževanje na posameznih stopnjah šolskega sistema in nadaljnje izobraževanje za potrebe dela), ureja izobraževanje odraslih v primerjavi z izobraževanjem otrok in mladine le minimalno in mu ne zagotavlja sistemskih enakovrednosti; priprava podzakonskih predpisov (dokumentacija za področje izobraževanja odraslih, standardi itn.) na področju izobraževanja odraslih se pripravlja prepočasi ali pa sploh ne;
 - omrežje izvajalcev in programov ne zagotavlja zakonsko določene »dostopnosti izobraževanja pod enakimi pogoji« (2. člen ZIO) in »omogočanja vzgoje in izobraževanja, ki ustreza stopnji razvoja in življenjski dobi posameznika« (2. člen ZOFI); ima številne slabosti in pomanjkljivosti, med drugim tudi te, da je po Sloveniji neenakomerno razpršeno in kakovostno neizenačeno; na področju izobraževanja odraslih je bilo zaradi zakonskih (nedomišljenih) sprememb odpravljenih približno 100 programov, nadomestila pa ni;
 - financiranje izobraževanja odraslih je med vsemi področji izobraževanja sistemsko najmanj urejeno, poleg tega pa ne zagotavlja za-

dovoljevanja celo tistih potreb, ki so zakonsko (Nacionalni program) opredeljene kot nacionalni interes; sprejemanje Nacionalnega programa je po sprejetju strokovnih podlag zastalo; delež, ki ga država namenja za izobraževanje odraslih po letu 1996 upada (čeprav sredstva sicer nominalno rastejo); lokalne skupnosti imajo le minimalne zakonske obveznosti, vloga socialnih partnerjev pri zagotavljanju virov (finančnih, kadrovskih, prostorskih) pa ni sistemsko opredeljena;

- razvojna in raziskovalna infrastruktura za izobraževanje odraslih je izrazito pomanjkljiva in nezadostna, saj poleg ACS ni drugih specializiranih razvojnih središč z ustrežno zmogljivostjo, ki bi bila potrebna za zadovoljevanje naraščajočih potreb na področjih, kot so poklicno izobraževanje, osnovno in srednje izobraževanje, visokošolsko izobraževanje, izobraževanje v delovnih organizacijah in za potrebe dela ter zaposlitve, izobraževanje starejših, izobraževanje za demokracijo itn.; tudi ACS čedalje bolj postaja le svetovalno-razvojna služba za potrebe ministrstev in izgublja vlogo avtonomne razvojno-raziskovalne ustanove za izobraževanje odraslih, kakršno je imel v začetku svojega delovanja; informacijska baza za ugotavljanje in spremljanje dejavnosti izobraževanja odraslih (statistika, informacijski sistem MŠŠ itd.) je pomanjkljiva ali pa je sploh ni;
- izobraževanje andragogov, tudi tisto, ki ga zahtevajo zakonski predpisi, ni organizirano tako, da bi vsi kandidati lahko sprotno pridobivali zahtevano izobrazbo; poleg tega pa so programi za pridobitev »pedagoško-andragoške« izobrazbe za andragoge neustrezni;
- različni sistemski ukrepi, kot je davčna politika, ne upoštevajo izobraževanja odraslih kot dejavnika spodbujanja rasti in razvoja.

dr. Zoran Jelenc

* *Prispevek je bil objavljen v Noviškah, zaradi pomembnosti pa ga objavljamo tudi v naši reviji.*

DNEVI KADROVSKIH DELAVCEV 2000

(v Portorožu od 13. do 15. aprila)

Letošnji Dnevi kadrovskih delavcev, že peti po vrsti v organizaciji Gospodarskega vestnika, so potekali v Kongresnem centru Emona od 13. do 15. aprila pod geslom Pravi ljudje s pravimi sposobnostmi ob pravem času na pravem mestu za pravo ceno. To pravzaprav ne pomeni nič novega. »Kar je novo, je fokus kadrovske funkcije, ki je v vseh uspešnih podjetjih del managerskega tima in kot taka odgovorna za doseganje poslovnih ciljev. Čeprav se je danes ideja o ravnanju z ljudmi pri delu in o potrebi po preoblikovanju kadrovske službe že dokaj uveljavila, opazamo v Sloveniji precejšnje nasprotje med pričakovanimi, zahtevanimi in dejanskimi spremembami. Dejstvo pa je, da se bodo podjetja prisiljena sprijazniti s povsem novimi razmerami, na to bodo morali biti pripravljeni predvsem ljudje – zaposleni, in

Kadrovska funkcija je vse bolj vpeta v strateško poslovanje podjetja, nosilci nalog kadrovske funkcije pa postajajo tudi managerji in linijski vodje, ki so odgovorni za poslovanje podjetja in uspešnost zaposlenih. Prav tem pa tudi najbolj primanjkuje strokovnih znanj o ravnanju z ljudmi pri delu, torej znanja, ki se praviloma akumulira v kadrovskem sektorju in tako kadrovskim strokovnjakom ponuja novo, ugledno vlogo, vlogo notranjega svetovalca ter vodje sprememb in prav na podlagi te vloge lahko največ pripomorejo k dobrim odločitvam ter poslovnim rezultatom.

da bodo morala podjetja v času, ko so kapital in informacije dostopni skoraj vsakomur, imeti jasno vizijo prihodnosti, ki jo bodo delila z vsemi zaposlenimi«, je povedala moderatorka letošnjega posveta.

Organizator je tudi opozoril, da tradicionalni funkcijski pogled na organiziranost kadrovske službe ni več primeren.

Podobno kot velja, da je odgovornost za kadre vse bolj v rokah managerjev, tako velja tudi, da se managerji h kadrovskim strokovnjakom zatekajo po strokovno podporo in da so lahko managerji ter kadrovske službe uspešni le, če se med njimi razvije uspešno sodelovanje. Kadrovski strokovnjaki morajo imeti vlogo poslovnega partnerja, kar pomeni, da morajo podjetju pomagati pri oblikovanju in presojanju o primernosti različnih poslovnih strategij ter izbrati tiste strokovne metode, ki bodo podjetju pomagale uresničevati izbrano poslovno strategijo.

V uvodu nam je Brane Gruban v predavanju **Enigma človeškega kapitala – strateški premiki pri ravnanju z ljudmi pri delu** predstavil izsledke svoji raziskavi in to, kakšen model razvojne vizije ravnanja z ljudmi pri delu sploh potrebujemo in ali se res tako zelo razlikujemo od drugih evropskih držav. Od organizacijske retorike do dejanj je po njegovem mnenju še velik korak, toda silovit razvoj informacijske tehnologije nam ne dopušča veliko časa, temveč zahteva takojšnjo preobrazbo stare miselnosti in hitrejše spreminjanje vedenja posameznikov in organiza-

cij. Če so ljudje, torej zaposleni, prva skrb kadrovske službe, je njihova skrb tudi vedenje ljudi in pravočasno prilagajanje spremembam. Čeprav je mogoče danes vse razmeroma hitro posnemati, pa so prav ljudje tisti, ki so neposnemljivi, ker imajo v nasprotju z informacijsko tehnologijo tudi »dušo«, torej svoje sanje, vizije, upanje in potrebe.

Po uvodnem predavanju je potekalo delo v treh sočasnih sekcijah. V sekciji »**Insight**« **sistem za razvoj medosebnih, timskih in organizacijskih odnosov** je Janez Hudovernik poudaril, da – če želimo, da bo naše podjetje uspešno – se moramo nenehno truditi izboljšati sporazumevanje med sodelavci in s strankami ter poslovnimi partnerji. Ključ do uspešnega sporazumevanja pa je nenehen razvoj osebnih kompetenc. Model »insight« temelji na spoznanjih tipologije osebnosti, ki jo je razvil priznani psiholog Carl Gustav Jung, in omogoča okvir za določanje, merjenje in razvoj osebnih, medosebnih in organizacijskih veščin. Model vključuje tri razsežnosti – tri aspekte posameznikove osebnosti: vedenje, naravnost in vrednote, učenje ter veščine. Tako omogoča spoznati kolektivne zmožnosti in osebne potence, ki jih ima na voljo organizacija.

V sekciji **Izobraževanje ključnih kadrov v okolju uravnoteženega merjenja uspešnosti – Balance Scorecard** je Špela Trefalt poudarila, da smo imeli že večkrat priložnost slišati, da finančna merila ne napovedujejo uspešnosti oziroma neuspešnosti podjetja, saj merijo poslovne učinke za nazaj, ne napovedujejo pa prihodnosti. Idejo uravnoteženega merjenja uspešnosti sta razvila Robert Kaplan in David Norton ter tako postavila nov sistem managementa, ki meri uspešnost na podlagi štirih med seboj povezanih perspektiv: finančne perspektive, perspektive strank, perspektive internih poslovnih procesov in perspektive učenja in rasti. Vsekakor je končni cilj poslovanja podjetja finančne narave in ustvarjanje nove vre-

dnosti. Uravnotežen pogled pa zagotavlja večjo verjetnost, da bomo finančne cilje dosegali tudi v prihodnosti. Podjetja morajo gledati na investicije v izobraževanje tudi z ekonomskega gledišča in presoditi, ali izobraževanje pomeni »zlata jajca« ali le zapravljanje denarja. Opozorila pa je tudi na to, da slovenska podjetja sicer veliko vlagajo v izobraževanje v »dobrih časih«, kadar pa se znajdejo v težavah, najprej zmanjka denarja za izobraževanje, kar je seveda v popolnem nasprotju z idejo »Balance Scorecard«.

V sekciji **Pomen razvoja notranjih karier** nam je Olga Lipič povedala, da postaja kariera za vsakega posameznika čedalje pomembnejša, saj je delo za mnoge ljudi eno izmed osrednjih področij v življenju. Kariera že dolgo ni več le pojem, rezerviran za elitne poklice in napredovanje po hierarhični lestvici. Pot lahko ubere tudi v stran ali včasih tudi navzdol. Danes, ko organizacije ne vedo več zanesljivo kakšne vrste kadrov bodo potrebovale, kariera ne pomeni več le enega poklica ali enega podjetja. Vprašanja v zvezi s kariero so za vsakega posameznika občutljivo področje, lahko pa so tudi vir motivacije ali pa nesporazumov v organizaciji. Predavateljica je predstavila tudi nekaj modelov kariere, ki bi jih lahko uporabila slovenska podjetja, skupna ugotovitev pa je, da danes vse bolj prevladuje ciklični model kariere, po katerem posameznik vsakih nekaj let zamenja svoj poklic.

Drugi dan posveta sta dr. Stephen Booy in Rainer Matthies predstavila slovenskim kadrovskim delavcem referat **Kako lahko še povečamo učinkovitost in produktivnost zaposlenih**. Kdor želi uspešno poslovati tudi v naslednjem desetletju, mora kratko malo vedeti, kako pripraviti zaposlene, posameznike ali

Vprašanja v zvezi s kariero so občutljiva za vsakogar, od kadrovskega strokovnjaka pa zahtevajo veliko znanj in sposobnosti.

time do tega, da bodo učinkovitejši. Dr. David Kolbe je razvil pojem tako imenovanega managementa na podlagi instinktov: vodstveni in vodilni delavci bi morali razdeliti določene, čeprav spreminjajoče se, naloge pravemu človeku oziroma izbrati takšne naloge, ki ustrezajo človekovemu instinktu. Dr. Kolbe je namreč prepričan, da se je večino spretnosti mogoče naučiti, instinkti pa se ne spreminjajo. Če bomo znali zaposlene naučiti, kako lahko čim bolj izrabijo svoje naravne sposobnosti, bodo ljudje pri delu bolj zadovoljni, denar za izobraževanje bo porabljen učinkoviteje, produktivnost pa se bo povečala tudi za 200 odstotkov. Več kot 500.000 primerov pa dokazuje, da ma-

agement na podlagi instinkta ni vizija prihodnosti, ampak dokaz, da se vodje te sposobnosti lahko naučijo.

S prepoznavanjem instinktov lahko predvidimo sposobnosti timov, omejimo konflikte in napetosti, poskrbimo, da bomo imeli pravega človeka na pravem delovnem mestu.

V predavanju Mirana Kalčiča **Priložnosti in izzivi drugega pokojninskega stebra za oblikovanje kadrovskih strategij** smo slišali, da je bil 1. 1. 2000 v Sloveniji uveden tri-sterbni sistem pokojninskega zavarovanja, ki pomeni zakonski poseg v državno pokojninsko shemo in postopno zmanjševanje nadomestitvene stopnje kot razmerja med povprečno plačo in povprečno pokojnino. Ta poseg v obseg pravic iz državnega zavarovanja je že sam po sebi zahteval uvedbo instrumentov za ohranitev ustrezne ravni socialne varnosti, ki prinašajo določene prednosti delodajalcu in tudi delojemalcu. Prednosti vključevanja v oblike dodatnega pokojninskega zavarovanja in priložnosti, ki se s tem ponujajo kadrovikom za oblikovanje učinkovitih strategij, so predvsem finančne narave in praviloma vedno pomenijo zmanjševanje davčne osnove.

V popoldanskem času pa je potekalo delo v sekcijah. V sekciji **Fleksibilne oblike nagrajevanja – odgovor na zahteve 3. tisočletja** nas je Barbara Luckman - Jagodič opozorila, da ključni produktivni dejavnik ni več kapital, ampak ljudje s svojim znanjem in sposobnostmi. Prav zato morajo biti podjetja pri pridobivanju in zadrževanju ključnih kadrov čimbolj inovativna in fleksibilna. V svetu je fiksna plača le manjši del vseh prihodkov. Poleg fiksne plače zaposleni prejemajo še variabilni del plače in kratkoročne in dolgoročne spodbude. Predstavila je tudi izsledke iz raziskave iz leta 1997 o tem, kakšne plačne politike in sisteme nagrajevanja uporabljajo največja slovenska podjetja.

V sekciji **Izdelava pokojninskega načrta in izračunavanje** je dr. Alenka Žnidaršič - Kranjc zelo nazorno predstavila, kaj pomeni dodatno pokojninsko zavarovanje, če ga prikažemo v številkah. Že v plenarnem delu o tretjem stebru pokojninskega zavarovanja smo slišali veliko zanimivosti in možnosti, ki se ponujajo kadrovske službi s sprejetjem novega zakona o invalidskem in pokojninskem zavarovanju. V sekciji **Izdelava pokojninskega načrta** pa smo imeli priložnost spoznati tudi nekaj praktičnih rešitev. Krajnceva nas je tudi opozorila, da bo od leta 2020 do 2025 po sedanjih predvidevanjih več zahtevkov za izplačilo pokojnin kot prilivov v pokojninski sklad in da torej lahko pričakujemo težave. Medgeneracijska pogodba pa postaja vse bolj vprašljiva. Na prihodke v upokojitvenem obdobju je treba misliti torej že danes in izrabiti vse možnosti, ki se nam trenutno ponujajo.

V sekciji **Varovanje delavčeve zasebnosti v praksi** nas je Gregor Miklič postavil pred dejstvo, da niti zakon niti kolektivne pogodbe posebej ne urejajo delavčeve zasebnosti. Pri obravnavi tega, zelo občutljivega področja se lahko opremo le na mednarodne dokumente in ustavna določila o človekovih pravicah ter svoboščinah. Delavčeva zasebnost in njeno

Gosta iz tujine sta slovenskim strokovnjakom predstavila management na podlagi instinktov.

varstvo sta v Sloveniji še v povojih. Poleg ustreznih zakonskih določil sta potrebni tudi ustrezna strokovna usposobljenost in zrelost delodajalcev. Trenutno stanje varovanja zasebnosti v Sloveniji ni spodbudno, veliko je kršitev, v obdobju informacijske tehnologije pa te postajajo tudi vse bolj domišljene, od videonadzora na delovnem mestu do preverjanja dela na računalnikih.

Zadnji dan posveta nam je dr. Bogomir Kovač predstavil, kako naj bi deloval **kadrovski »outsourcing«**, s čimer seveda želimo racionalizirati poslovanje. Govoril je o tem, da mora kadrovska dejavnost izraziti svoje delo tudi v ekonomskih kazalcih. Prav tako kot druge funkcijske enote je tudi kadrovska funkcija zavezana racionalnemu poslovanju. Nekatera dela lahko lažje, hitreje in ceneje opravijo zunanje službe. V globalnem poslovnem okolju je vse več primerov, ko se je pametneje in bolj racionalno odločiti za kadrovski »outsourcing«, kakor pa iskati ustrezne rešitve znotraj podjetja

Janez Balkovec, premoženjski svetovalec, je v predavanju **Življenjsko zavarovati zaposlene – da ali ne** poudaril, da so tudi zavarovalne pogodbe in police del podjetniškega poslovanja. Verjetno je cilj vsakega podjetja varno in stabilno poslovanje. Podjetja že uporabljajo različne oblike zavarovanja, od zavarovanja elektronskih računalnikov do zavarovanja odgovornosti iz dejavnosti, vse bolj pa se odločajo tudi za osebne oblike zavarovanja, ki so velikokrat povezane tudi z varčevanjem oziroma izplačilom ob koncu zavarovalne dobe. Pričakovati je, da bo v prihodnje socialna varnost organizirana predvsem na individualni zasnovi in da bodo pri tem različne oblike življenjskega zavarovanja pomenile enega izmed temeljev zagotavljanja denarnih sredstev po upokojitvi. Predavatelj je opozoril tudi na slabe strani takšnih vrst zavarovanja, saj realna vrednost denarja pada, zato je treba dobro premisliti, kdaj se odločiti za življenj-

Organizator je v sklopu posveta Dnevi kadrovskih delavcev 2000 pripravil tudi večerno ttribuno s temo **Delaholizem**, ki jo je vodil Aleks Štakul. Šlo je za prvo strokovno razpravo o pojavu, pred katerim si tudi v Sloveniji ne moremo več zatiskati oči. Konkurenčni pritiski in zahteve po vse večjem dobičku nas lahko priženejo v skrajnost – v delo zaradi dela samega. Na Japonskem poročajo o prvem smrtnem primeru zaradi bolezni »karoši« oziroma smrti zaradi delovne izčrpanosti. Ugotovitev večerne tribune je, da Slovenci zelo radi delamo in da imajo delodajalci seveda delaholike radi. Toda obstaja nevarnost, da postane delaholizem prevladujoč vzorec organizacijske kulture, vsi pa vemo, da ima človeško telo tudi svoje biološke meje in da s pretiranim delom seveda načenjamo lastno zdravje, kar se navsezadnje pozna tudi v državni blagajni, ki mora več sredstev namenjati za zdravljenje sicer delovno zmožnih državljanov.

ske zavarovanje zaposlenih in na kaj je treba pri tem paziti.

Sklepno razmišljanje letošnjega posveta je predstavila dr. Nada Zupan, ki je udeležencem pojasnila svoje videnje v predavanju **Kako lahko še povečamo učinkovitost in ugled kadrovskih služb**. Kadrovske managerji in strokovnjaki so pred izzivom, saj morajo za uspešno izvajanje vlog, o katerih je bil govor na posvetu, pridobiti nove vrste znanja. Prav kadrovska služba je tista, ki mora dajati pobude za spremembe. Pri tem pa je predvsem potreben dober zgled, zato mora najprej izvajati spremembe na svojem, torej kadrovskem področju. Raziskave kažejo, da je v slovenskih podjetjih kadrovska funkcija slabo zastopana, da je tudi na tem področju vse očitnejša feminizacija poklica in predvsem premajhna agresivnost po vključevanju kadrovske funkcije v strateško upravljanje podjetja.

Organizator je sklenil posvet z naslednjimi besedami: »Sporočilo je jasno: kadrovska funkcija ne sme biti le strošek za podjetje, ampak mora s svojimi aktivnostmi dosegati pozitivne spremembe pri zaposlenih in s tem dodajati novo vrednost delovni organizaciji.«

mag. Daniela Brečko

AS 2/2000

PRIZNANJA ZA POSEBNE DOSEŽKE PRI UČENJU ODRASLIH - LETOS ŽE ČETRTEČ

Svet se spreminja s čedaljo večjo naglico in če nočemo pristati na obrobju, če želimo biti dejavno vključeni v njegovo zgodbo, se moramo spreminjati z njim. Da bi spremembe razumeli in z njimi tudi osebnostno rasli, da bi videli prek vzorcev, ki nam jih ponuja vsakdanjik, se moramo nenehno izpopolnjevati. Informacijska družba je namreč nevarno okolje, če se ne oborožimo z znanjem, in izzivi demokracije so le utvare, če politična svoboda ni podprta s poznavanjem okvirov, v katerih jo lahko uresničujemo.

Vseživljenjsko učenje je torej ključ za uspešno delovanje na mnogih ravneh. Da bi nam bilo tudi v veselje, je Andragoški center RS pred petimi leti zasnoval Teden vseživljenjskega učenja, ki je postal praznik učeče se družbe oziroma vseh učečih se ljudi v vseh življenjskih obdobjih in okoljih. Posebej slovesno razsežnost je dobila prireditve leta 1997, ko je bilo podeljenih prvih petnajst priznanj kreativnim posameznikom, organizacijam, lokalnim skupnostim ter različnim skupinam civilne družbe, ki so se posebej izkazali pri izpopolnjevanju lastnega znanja ali bogatitvi znanja drugih. Odtlej v Andragoški center iz leta v leto prispe več predlogov za priznanja in s tem se priznanjem povečuje tudi pomen. Predlagani so na videz anonimni posamezniki, ki so se znašli v slepi ulici in ugotovili, da jim bo le novo znanje vlilo pravišnjo samozavest (včasih se zdi niz izobraževalnih programov, ki jih je posameznik opravil, skoraj neskončno dolg); med zgledi, ki

pritegnejo, najdemo župane, mentorje študijskih krožkov, vodje različnih delavnic in klubov, univerzo za tretje življenjsko obdobje, fakultete, šole, zavode, skupine za pomoč in samopomoč, krajevne skupnosti, podjetja ...

Njihove zgodbe si je mogoče prebrati na spletnih straneh TVU (www.acs.si/tvu.htm) – sebi za spodbudo ali pa tudi kot zgled, koga predlagati za letošnjo podelitev priznanj. Pravzaprav vabimo bralce, naj se ozrejo okrog sebe, da bi opazili skupine ali posameznike, ki so z veliko poguma, prizadevnosti in marsikdaj tudi odpovedi pomembno obogatili lastno znanje, in naj nam te lepe zglede predstavijo. Prav tako naj se s predlogi za priznanja oglasijo vsi, ki poznajo posameznike, skupine, ustanove, podjetja ali lokalne skupnosti, ki dosegajo izjemne strokovne ali promocijske dosežke pri bogatitvi znanja drugih. Upoštevajte določila razpisa za priznanja (objavljamo ga na zadnji strani Novičk) in roke. Prijavni obrazci so na voljo v Andragoškem centru Slovenije, če boste poklicali po telefonu 01/85 84 2 560, pa vam jih bomo poslali.

S. B. K.

Pedagoško-andragoško usposabljanje

*Center za tehnološko usposabljanje,
Zavod RS za šolstvo. Ljubljana, 1999*

Rečnik, Ferdo (ur.)

Priročnik, ki je pred nami, je napisan kot učni pripomoček za kandidate, ki se bodo pripravljali na mojstrske, delovodske ali poslovodske izpite v okviru poklicnega izobraževanja.

Publikacijo sestavljajo trije deli. V prvem z naslovom Psihološko-didaktične osnove se avtor Branko Slivar loteva razlage temeljnih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj osebnosti, opiše strukturo osebnosti, mladostnikove razvojne značilnosti ter značilnosti odraslega in posebnosti pri učenju odraslih.

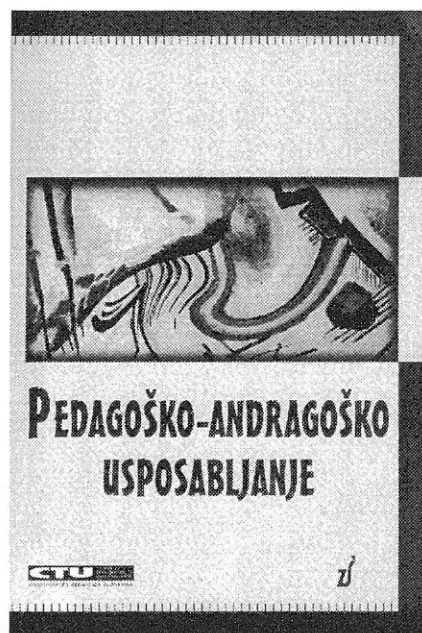
Nadaljuje se s podpoglavjem z naslovom Načrtovanje in izvajanje učnega procesa, katerega avtor je Ferdo Rečnik in ki je namenjeno razlagi pojmov: učenje, poučevanje, učne metode, učne oblike. Avtor pa predstavi tudi didaktična načela, spregovori o pomenu in vrsti izobraževalno-tehnoloških pripomočkov, pripravi na pouk ter spremljanju in preverjanju učnih rezultatov.

Prvi del knjige se odlikuje po izbiri psiholoških in didaktičnih vsebin ter tem, ki so prilagojene posebnostim mladostnikov in odraslih v procesu učenja ter poklicnega izobraževanja. Drugi del knjige je namenjen prikazu bistvenih značilnosti praktičnega izobraževanja v delovnem procesu. Avtorja Boris Aberšek in Ferdo Rečnik poudarjata pomen vključitve praktičnega in poklicnega usposabljanja v realne gospodarske procese. Sodobna organizacija dela naj bi težila k proizvodnji, ki se odlikuje po izjemni kakovosti, čim krajšem

času, čim manjši porabi energije, izrednem zadovoljstvu in izjemni varnosti pri delu. Za vse to je treba udeležence v procesu poklicnega izobraževanja usposobiti. Organizacijo praktičnega izobraževanja v dualni poklicni šoli predstavlja Anton Grebenšek in posebej opozarja na pomen členitve delovnega procesa, oblikovanje delovnih aktivnosti za učečega se posameznika in pomen primerne delovnega oziroma učnega okolja ter vzgojno-izobraževalno komunikacijo med vajencem in mentorjem.

Tretje poglavje je namenjeno predstavitvi izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji, s poudarkom na strokovnem in poklicnem izobraževanju. Podrobneje je predstavljen zlasti dualni sistem poklicnega izobraževanja.

Priročnik daleč presega namen osnovnega učnega pripomočka za kandidate, ki se pripravljajo na mojstrske izpite. Gotovo bo lahko koristen vir znanj in informacij tudi za učitelje strokovnih in poklicnih šol in navsezadnje tudi za učence v dualnem poklicnem izobraževanju.



7. doktorska poletna šola KVALITATIVNI PRISTOPI V DRUŽBENIH IN EDUKACIJSKIH VEDAH

Evropska podiplomska poletna šola za doktorante iz družbenih in edukacijskih znanosti je eden pglavitnih uspehov Erasmusove mreže Študije v evropskem izobraževanju odraslih. V ta projekt se je med letoma 1989 in 1996 vključilo 23 evropskih partnerskih univerz. Poletna šola je bila ustanovljena z namenom zagotoviti evropski forum za podiplomsko usposabljanje na področju teoretičnih in praktičnih vprašanj.

Vsaka poletna šola poudari posebno vprašanje, ki se obravnava tako, da se teoretično usposabljanje povezuje s praktičnimi izkušnjami pripadnikov posameznih lokalnih skupnosti. Mednarodna narava programa odpira nove poti akademskega sodelovanja, spodbuja plodno sodelovanje med evropskimi univerzitetnimi učitelji, s tem da hkrati pristopa k lokalnim socialnim in izobraževalnim vprašanjem z evropske perspektive. Izkušeni univerzitetni učitelji vodijo podiplomske študente na zahtevnih seminarjih in v raziskovalnem delu na podlagi skupinskega dela in svetovanja.

Program 7. poletne doktorske šole se osredotoča na kvalitativne metode in metodologijo v družbenih ter edukacijskih vedah. Prejšnje doktorske šole so namreč pokazale potrebo po razpravi o metodoloških problemih kvalitativnega raziskovanja.

Doktorska poletna šola bo trajala dva tedna. Prvi teden se bodo udeleženci osredotočali na posebne doktorske projekte, ki jih sami izvajajo, pri tem pa bodo v manjših skupinah razpravljali o konceptualnih in metodoloških vprašanjih. Drugi teden pa se bodo usposabljali na terenu, pri čemer bodo v ospredju ti kvalitativni pristopi:

- etnografski in etnometodološki,
- biografski,
- skupinska razprava,
- zbiranje etnoloških podatkov.

Program bodo dopolnjevala večerna predavanja o teoretičnih in metodoloških vprašanjih kvalitativne raziskave.

Več informacij in prijave na: www.paedsem.gwdg.de/dozenten/dozalheit.shtml
 ali na el. naslovu: skevos@social.soc.uoc.gr

Čas: od 4. do 16. septembra 2000

Kraj: Anogia na Kreti, Grčija

Konferenca mreže ESREA TRDNO ZAPRTA VRATA?

Namen konference je spodbuditi kritično in reflektivno razpravo o raziskavah, teoriji in praksi dostopa odraslih do izobraževanja v različnih institucijah: za izobraževanje odraslih, skupnostno izobraževanje, nadaljnje in visoko izobraževanje in oceniti, kakšne spremembe so se zgodile glede na dostop odraslih s pogledom na preteklo, sedanje in prihodnje pobude. Ali so se vrata odprla ali ostajajo trdno zaprta? Kakšne so izkušnje odraslih, ki se izobražujejo v določeni ustanovi?

Predstavitve naj se nanašajo na odrasle učence, lahko tudi posebne skupine: ženske, starejše, ki se izobražujejo, etnične manjšine in podobno. V predstavitvah je lahko zastopana tudi institucionalna perspektiva, torej organizacija in spremembe v institucijah, upravljalške/tutorske perspektive pri dostopu odraslih do izobraževanja, pa tudi politična vprašanja na lokalni, regionalni, nacionalni ali evropski ravni, vpliv politike na prakso ter teoretični vidiki dostopa do izobraževanja odraslih.

Več informacij in prijave: barbara.merrill@warwick.ac.uk

Čas: od 25. do 26. septembra 2000

Kraj: Barcelona, Španija

7. Mednarodna konferenca o izkušnjiškem učenju OD ZUNAJ NAVZNOTER

Mednarodni konzorcij za izkušnjiško učenje organizira v sodelovanju z univerzo v Aucklandu na Novi Zelandiji konec leta 2000 mednarodno konferenco, katere namen je osvetliti moč in vlogo izkušnjiškega učenja pri družbenih spremembah in razvoju ter vlogi izkušnjiškega učenja pri rekonstrukciji izobraževalne in organizacijske prakse. Na konferenci bodo razpravljali o pomenu izkušnjiškega učenja v prizadevanjih za pravičnejšo in bolj odprto družbo ter vlogi izkušnjiškega učenja, možnostih, ki jih ponuja, in o spodbudah, ki jih namenja akcijam posameznikov ter lokalnim akcijam.

Več informacij na el. naslovu: r.benton@auckland.ac.nz

Čas: od 4. do 8. decembra 2000

Kraj: Aoteaora, Nova Zelandija

20. svetovna konferenca o učenju na daljavo PRIHODNOST UČENJA – UČENJE ZA PRIHODNOST – OBLIKOVANJE PREHODA

Ali vas zanimajo študij na daljavo, odprto izobraževanje, fleksibilno vseživljenjsko izobraževanje in druge, s sodobno tehnologijo podprte oblike izobraževanja? Če je vaš odgovor pritrdilen, ne smete zamuditi 20. svetovne konference mednarodnega sveta za odprto učenje in študij na daljavo (International Council for Open and Distance Education – ICDE).

ICDE je svetovna organizacija, katere članice so izobraževalne ustanove, nacionalna in regionalna združenja, podjetja, državne ustanove in agencije za študij na daljavo, odprto izobraževanje, fleksibilno vseživljenjsko izobraževanje in druge sodobne oblike izobraževanja. V ICDE je s članstvom in različnimi oblikami sodelovanja zastopanih približno 130 držav. Združeni narodi uradno priznavajo ICDE za globalno svetovno nevladno organizacijo za področje študija na daljavo in drugih oblik odprtega izobraževanja.

Generalni sekretar ICDE Reidar Roll je ob neki priložnosti dejal: »Zaradi hitrih tehnoloških sprememb in čedalje več institucij, ki se lotevajo izobraževanja z uporabo interneta, je danes v študij na daljavo in vse druge oblike odprtega izobraževanja vključenih več institucij in udeležencev kot kdajkoli prej v zgodovini.« Ocenjuje se, da je število uporabnikov interneta v petih letih doseglo 50 milijonov, za enako število uporabnikov radia je bilo potrebnih 38 let, 13 let pa za televizijo. Predvideva se, da bo število uporabnikov interneta že leta 2003 doseglo eno milijardo.

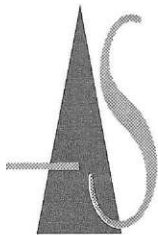
Konferenca ICDE v Düsseldorfu Prihodnost učenja – učenje za prihodnost – načrtovanje prehoda bo priložnost, da se udeleženci seznanijo z najnovejšimi in najuspešnejšimi pristopi, kako izobraževanje z učinkovito in kreativno uporabo sodobne tehnologije prilagoditi današnjim ter jutrišnjim potrebam.

Na tem edinstvenem mednarodnem dogodku bodo svetovni strokovnjaki s področja študija na daljavo in drugih oblik odprtega izobraževanja seznanjali udeležence z lastnimi izkušnjami in pogledi, kako lahko sodobna tehnologija z uporabo različnih pedagoško-didaktičnih pristopov, organizacijskih prijemov in medijev v različnih družbenih ter ekonomskih okoljih pripomore k razvoju človeških potencialov. Konferenca bo udeležencem ponudila tudi priložnost, da navežejo prve strokovne stike v širšem mednarodnem okviru, pa tudi za dolgoročneje strateško sodelovanje.

Več informacij na: <http://www.icde.org> ali el. naslov: icde@icde.no

Čas: od 1. do 5. aprila 2001

Kraj: Düsseldorf, Nemčija



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA
Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Spremembe in učenje z roko v roki.

Hitrejšje ko so spremembe, bolj ljudje iščemo načine in poti, kako se učinkovito učiti. Revija Andragoška spoznanja objavlja znanstvene in strokovne prispevke z vseh področij izobraževanja odraslih, zato je pravi priročnik za vse, ki se poklicno ali nepoklicno ukvarjajo z izobraževanjem.

V naslednji številki med drugim preberite:

- Funkcionalna nepismenost – družbeni pojav razvitih držav in držav v razvoju
- Neformalno izobraževanje in vrednotenje učne učinkovitosti
- Model za razvoj delovne učinkovitosti zaposlenih v novih vlogah in okoljih
- Vseživljenjsko učenje na varilskem področju in vključevanje Slovenije v evropska združenja

... in še mnogo drugih zanimivih tem.

Peter Russell, Tony Buzan, Edward de Bono in še mnogi drugi svetovno znani strokovnjaki so prepričani, da je učenje edina zanesljiva vstopnica v svet prihodnosti. **V tisočletju učenja naj bo na vaši mizi tudi revija revija Andragoška spoznanja.**

Naročila in informacije: Tanja Šulak, Filozofska fakulteta,
tel: 01/24 11 148
e-pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Revija izhaja štirikrat na leto – vsak tretji mesec. Bralci jo shranjujejo, saj se vanjo pogosto vračajo po dragocene informacije.

AS 2/2000

Povzetki/Abstracts

dr. Zoran Jelenc

Nacionalne strategije izobraževanja odraslih

Čeprav si andragogi še niso enotni o tem, ali je za izobraževanje odraslih koristno, da tudi to dejavnost država sistemsko bolj ureja kot doslej, ugotavljamo, da si nekatere države prizadevajo izdelati strategijo razvoja izobraževanja odraslih. Oblikovanje takšne strategije je bilo v zadnjem času priporočeno v več mednarodnih dokumentih, na primer OECD (1996), Unesco – CONFINTEA V (1997), praviloma v povezavi s strategijo vseživljenjskosti učenja. Takšne strategija naj bi včlenjevala tudi sistemsko urejanje izobraževanja odraslih.

V primerjalni raziskavi smo skušali identificirati tiste nacionalne programe v različnih državah, ki bi jih pogojno lahko opredelili kot nacionalne strategije razvoja izobraževanja odraslih v tej državi. Potem ko smo jih identificirali, smo s primerjalno analizo skušali ugotoviti, ali vsebujejo temeljne prvine, ki jim mora strategija imeti, da bi jo lahko označili za celovito. Uporabili smo šest takšnih prvin, to so: a) splošne in širše družbene, zgodovinske, politične in pravne določnice; b) temeljni cilji programa; c) teoretično-pojmovne opredelitve izobraževanja odraslih; d) potrebe po izobraževanju odraslih; e) sistem in organizacija ter omrežje izobraževanja odraslih v državi; f) zdajšnja sistemska ureditev izobraževanja odraslih; g) obstoj nacionalnega programa; h) strategija vseživljenjskosti učenja.

Naša raziskava je pokazala, da večine obravnavanih programov še ne moremo označiti za celovite in koherentne strategije izobraževanja odraslih, čeprav vsebujejo več prvin. Zato jih lahko, bolj kot s celovitimi strategijami, označimo s poj-

mi, kot so program, akcijski program, kampanja itn., saj z njimi zadovoljujejo predvsem aktualne potrebe v državi. V Sloveniji skušamo predložiti strategijo, ki bo zadovoljevala vsa navedena merila.

Zoran Jelenc, Ph. D.

National Strategies of Adult Education

In spite of the fact that there is no agreement among adult educators on the issue whether the systemic regulation of adult education by the state is advantageous or not, there are indicators that several countries are trying to determine their national strategies of the adult education development. Creating such a strategy has been recently recommended in several international documents, i. e. OECD (1996), Unesco – CONFINTEA V (1997), connected as a rule with the life-long learning strategy. Such a strategy should incorporate the systemic regulation of adult education as well.

In our comparative analysis we tried to identify those national projects of different countries which could be defined as national strategies for the development of adult education in particular countries. After having identified them we made a comparative analysis to find out the basic elements which should be applied if the strategy is to be designated as entire and cohesive one. These elements are: a/ broad social, political and scientific schemes; b/ basic objectives of the programme; c/ a scientific-conceptual scheme of adult education; d/ a need for adult education; e/ functioning of the system and organisation of adult education in a country; g/ the present systemic regulation of adult education; h/ a national programme; i/ the strategy of life-long learning.

The results of the research show that the majority of the reviewed programmes can not be designated as entire and cohe-

rent strategies of adult education although most of them applied most of the elements. Therefore they should rather be designated as programmes, agendas, campaigns etc. as they mostly satisfy the current societal needs of the particular country. In Slovenia we are trying to submit a strategy which will apply all the elements quoted.

Irena Lesar

Razvoj osebnosti in vseživljenjsko izobraževanje

Ideja vseživljenjskega izobraževanja ostaja kljub dopolnjenim izobraževalnim politikam marsikje neuresničljiva. Strokovnjaki ugotavljajo, da še tako dobro oblikovani programi, izobraževalna politika ... ne vodijo k uspešni realizaciji. In kje so pravzaprav težave? Izkazalo se je, da je vse zelo odvisno od posameznika, ki se je ne le sposoben, marveč tudi pripravljen ves čas učiti. Avtorica v tem prispevku razmišlja o tem, da bi bilo treba za uspešnejšo realizacijo ideje vseživljenjskosti izobraževanja veliko energije nameniti institucionaliziranim oblikam rednega izobraževanja, ki jim je sleherni izmed nas izpostavljen kar lepo število let. Učitelji pa bi morali pri svojem vzgojnem delu najprej prepoznavati otroka kot »nastajajočo osebo« in na tej predpostavki ustvariti »pedagoški eros«, ki bi omogočal poleg razvoja razumske razsežnosti tudi razvoj razsežnosti otrokove osebnosti (čustvene, motivacijske ...). Izredno pa je pomembno tudi učiteljevo pojmovanje poučevanja oziroma učenja, saj si učenec na tej podlagi oblikuje pojmovanje o učenju, na katero izrazito vplivata način poučevanja učitelja in njegova vloga v učnem procesu, in tudi strategije oziroma pristope k učenju. Te vplive bi se vsekakor v rednem šolanju dalo izboljšati, kajti način dela v razredu se pri slehernem učitelju oblikuje počasi in učitelji bi lahko s samooblikovanjem prehajali od »nadomestnega stila poučevanja«, ki je med našimi učitelji zelo razšir-

jen, k »procesno usmerjenemu stilu poučevanja«, ki omogoča delitev odgovornosti med učencem in učiteljem pri pravi učenju, izpeljavi in uravnavanju učne dejavnosti ter tudi pri vrednotenju dosežkov ter vzdrževanju motivacije in zbranosti.

Irena Lesar

The Development of Personality and Lifelong Learning

Despite the introduction of improved educational strategies, the concept of life-long learning remains unfulfilled in a number of areas. Experts believe that even the best designed programs do not achieve their goals. What is the problem? It seems that a great deal depends on each individual student who must be not only capable of learning but also willing to approach learning in a permanent fashion. The author believes that to achieve the goal of life-long learning an enormous amount of energy must be devoted to the institutionalised forms of regular education to which each individual is exposed over the course of many years. Right at the beginning, teachers as educators must recognize the child as a »person in formation« and create a kind of »pedagogical eros« which facilitates not only mental development but also the development of personality (emotional, motivational etc.). The teacher's concept of teaching and learning is therefore of the utmost importance because it influences the pupil's attitude toward education. The style of teaching and the teacher's role in the educational process is extremely significant. Within standard educational formats, these various influences should be addressed and improved. The method of every teacher gradually evolves. Instead of the »substitutive method of teaching« – which is popular in Slovenia – teachers could progressively embrace a more »process-oriented way of teaching« which enables teacher and pupil to share responsibility for preparing class work, implementing and balancing learning, evaluating achievements and maintaining motivation and concentration.

dr. Ana Krajnc

Kdo odloča o tem, česa se bodo ljudje učili?

Avtorica v prispevku predstavi pomen programiranja izobraževanja odraslih, pri čemer opozarja, da mora izobraževanje odraslih vsebinsko izhajati iz ljudi in njihovih potreb ter interesov. Pri programiranju lastnega izobraževanja moramo vedno izhajati iz ciljev. V zvezi s tem opozori na pomembno dejstvo, da so si izobraževanje sposobni programirati le tisti, ki si znajo določiti cilje, to pa so ponavadi ljudje, ki imajo najmanj srednješolsko izobrazbo, kar je tudi meja funkcionalne pismenosti. Predstavi tudi več načinov programiranja izobraževanja odraslih, med katerimi poudari predvsem individualno programiranje, ko si izobraževanje programira učeči se posameznik sam, timsko programiranje, pri katerem gre za multidisciplinarni pristop različnih ved, in programiranje v povezavi s strokovnjakom, ki svetuje in usmerja. Posebej opiše proces programiranja, ko program sestavlja andragog sam. Prispevek konča z opozorilom, da si vse več ljudi načrtuje osebno izobraževalno pot, kar mora upoštevati tudi programiranje v izobraževanju odraslih.

Ana Krajnc, Ph. D.

Who Decides about What People Learn?

The author speaks of the importance of an adult education program based on people, their needs and their interests. When we plan our own education, we start with our own goals. Only people who set their own goals - i.e. adults who finished at least secondary school, which is also the limit of functional literacy - are capable of creating a program for their own training. The author introduces a number of additional methods for adult education: individual program planning (the student plans his education himself), team programming (multi-disciplinary approach to different fields), and program planning together with an expert who advises and helps the adult student to find the right direction. The author also includes description of the program planning

process when the andragog creates a program. The author's conclusion is that more and more people plan their personal educational program and this fact must be taken into account by adult education planners.

dr. Dora Jelenc, dr. Egidija Novljan

Izobraževanje odraslih z motnjo v duševnem razvoju

Izobraževanje odraslih oseb z zmerno, hudo in hujšo motnjo v duševnem razvoju je v specialni pedagoški teoriji in praksi dobilo svoje pomembno mesto šele v zadnjem času. Lahko bi rekli, da smo na tem področju dosegli pomembne premike na intencionalnem in vsebinskem področju. Danes govorimo o avtonomiji in pravici teh oseb do soodločanja o načinu njihovega življenja, na drugi strani pa jih hiter razvoj in spremembe v družbi znova in znova silijo k odločitvam, ki jim pogosto niso kos, jih obremenjujejo in čedalje bolj postajajo odvisni od drugih. To lahko delno preprečimo z nadaljevalnim izobraževanjem, kajti tudi zanje velja, da med začetnim šolanjem ne morejo osvojiti vsega, kar bodo potrebovali kasneje v življenju. Poleg spoznanj tujih strokovnjakov takšna stališča potrjujejo tudi prve naše raziskave na tem področju, nekaj takšnih spoznanj pa predstavljamo tudi v našem prispevku.

Dora Jelenc, Ph. D., Egidija Novljan, Ph. D.
Education of Mentally Retarded Adults

Adult education of people with severe, modest and profound mental retardation got only recently an important place in the special education theory and practice. It could be established that in this area both in the intentional as well as in the contentual field the meaningful shift has been achieved. Today we are talking about autonomy and rights of these people to taking part in a decision-making about the way of their living, but on the other

side the fast development and changes in society are again and again compelling this people to the decisions which they are not able to put into effect and which are burdening them and making them dependent of others. This could partly be prevented by continuing education as it is also true for them that in the stage of initial education they can not subdue everything what they would need later in their life. Next to the findings of the foreign experts this has been confirmed as well in the first our investigations in this area. Some of the findings will be presented in our paper.

mag. Daniela Brečko

Andragogika in razvoj človeških virov v (navideznem) nasprotju

Avtorica se v prispevku sprašuje, v čem se pravzaprav razlikuje andragoška teorija od prakse razvoja človeških virov (HRD). V ta namen predstavi cilje andragogike in cilje HRD. Razmerje med andragogiko in HRD opredeli s fokusom nadzora nad učenjem. Predstavi posamezne faze andragoškega ciklusa in podrobno opiše, kje lahko govorimo o nadzoru učenca nad lastnim učenjem in kje se je v praksi izkazalo drugače. Prispevek sklene z mislijo, da si andragogika in HRD nista v takšnem nasprotju, kot se zdi na prvi pogled, saj HRD precej upošteva nasvete in spoznanja andragogike.

Daniela Brečko, M. D.

Andragogics and the Development of Human Resources in (Apparent) Opposition

The author raises the question of the difference between andragogical theory and practical human resources development (HRD). She presents the fundamental goals of both andragogics and HRD. She defines the relation between the two while focusing on control of the learning

process. She introduces the stages of andragogical cycle and describes in detail cases where we can speak of a student's control over the learning process and other cases where actual experiences reveals a very different picture. Her conclusion is that the gap between andragogics and HRD is not as big as it seems at first sight but that HRD fails to consider a great deal of advice and knowledge from the field of andragogy.

Sonja Klemenčič

Pomoč brezposelnim pri izobraževanju

Že drugo leto v Sloveniji poteka vladni program, imenovan Program 5000, katerega namen je v petih letih vsako leto vključiti 5.000 brezposelnih v enega izmed programov poklicnega ali strokovnega izobraževanja. Načrtovalci projekta so zagotovili, da imajo vsi brezposelni možnost učne pomoči, ki naj bi jim pomagala pri odpravljanju težav ob ponovni vključitvi v izobraževanje. V šolskem letu 1998/99 je bila učna pomoč organizirana v 20 organizacijah v različnih krajih Slovenije, pretežno v takih, ki so že prej imeli razvito središče za samostojno učenje. Za to delo so bili kot mentorji praviloma izbrani brezposelni z višjo ali visoko izobrazbo. Presoja, da brezposelni potrebujejo dodatno pomoč, je vsekakor utemeljena: večinoma gre za odrasle, ki se že dalj časa niso izobraževali, zato potrebujejo pomoč pri obnavljanju pozabljenih temeljnih znanj, funkcionalno opismenjevanje, spoznavanje sodobne terminologije pri posameznih predmetih, dodatno razlago in tudi spodbude pri učenju. Da bi ugotovili, kako je učna pomoč potekala, kakšni so njeni učinki in morebitne pomanjkljivosti, je opravil Andragoški center Slovenije na pobudo Ministrstva za šolstvo in šport ter Zavoda RS za zaposlovanje analizo. Na njeni podlagi je mogoče ugotoviti, da bila sama zamisel o učni pomoči dokaj dobro izpeljana, če upoštevamo, da je nastala že po začetku šolskega leta in je bila izpeljana še v istem letu. Vsekakor pa sama izpeljava zahteva še nekatere korenite razmisleke in hkrati tudi spremenjeno ravnanje. Zlasti so vprašljivi dostopnost učne pomoči za brezposelne, kakovost so-

delovanja vseh, ki lahko pripomorejo k odpravljanju težav brezposelnih na tem področju, način izbire mentorjev in njihovo usposobljenost za to vlogo.

Sonja Klemenčič

Helping to Educate the Unemployed

The year 2000 is the second year of the implementation of the government Program 5000. The aim of the program is to enrol 5000 unemployed people each year in one of a number of available programs for vocational training and professional education. The program will run for five consecutive years. The authors of the project hope to guarantee that all unemployed people will have the opportunity to learn and continue their education. In the school year 1998/99, assistance was provided by 20 organisations all over Slovenia, mostly in towns which already had a centre for independent learning. As a rule, program mentors were unemployed people with a university degree. In general, the unemployed need assistance in the educational process: in most cases, these are adults who have not been in an educational situation for a long time and therefore need help in refreshing their fundamental learning skills, functional literacy, in catching up on new terminology related to specific subjects, in receiving in-depth explanation and stimulation. The Ministry of Education and Sports and the Institute for Employment initiated a research project which was implemented by the Andragogical Centre of Slovenia. The aim of the analysis was to discover the best methods for implementing this educational program, to evaluate its outcome and to identify potential problems and weaknesses. Based on the results of the study, the authors conclude that the implementation of the program was fairly good particularly in light of the fact that it was conceived and implemented within the same school year. Of course, as it continues different approaches to this population and new ideas will be necessary. The availability of help, the quality of people who apply to the program, the methods of selecting mentors and their specific qualifications are all open to additional interpretation.

Ivan Voršnik, Simon Muha
Šolski management

Šola je del družbe, zato bi morale pozitivne družbene spremembe spodbuditi tudi pozitivno spreminjanje šole. Z demokratičnimi spremembami se Slovenija bliiskovito spreminja; te spremembe so predvsem sistemske narave, vsakdanja življenjska praksa pa v tem razvoju zaostaja. Šola lahko oblikuje svoj vpliv le, če ima vsaj delno avtonomijo. Ta omogoča učitelju uresničevanje njegovih strokovnih zmožnosti in njegovo strokovno rast. Management v šolstvu bo lahko svoje naloge razvojno-procesnega načrtovanja pri spreminjanju šole dosegel le, če bo za vodenje ustrezno strokovno usposobljen. Management v šolstvu ne pomeni samo teoretičnih znanj o oblikovanju, vodenju in razvijanju šolske dejavnosti, temveč tudi razvijanje takšne kulture kakovosti, ki dovolj objektivno vrednoti kakovost odnosov, procesov in rezultatov dela ter spodbuja ustvarjalnost ter osebnostni razvoj vseh zaposlenih v šoli, zato se mora ustrezno usposabljati

Ivan Voršnik, Simon Muha
School Management

School is a fundamental part of society. Therefore, positive social changes in society can encourage positive changes in the school system. Slovenia, since it became a democracy, is in a period of rapid change. However, most of these changes occur within systems and their practical counterpart is neglected. Schools can only be influential if they are at least somewhat autonomous. Only in such a way can schools empower teacher to express and develop their own professional abilities. School management as such can only contribute to changing the school system if it includes a planning and development program and is qualified to manage. Management in this context does not signify only theoretical knowledge about planning, running and developing educational activities; it also means the development of quality standards with which it will be possible to objectively evaluate the quali-

ty of relations, processes and results and to encourage the creativity and personal development of all trained pedagogical staff.

Lidija Žnidarec Žagar
Vzgojno-izobraževalna vloga medicinske sestre

Avtorica v prispevku opozarja, da lahko izobraževanje odraslih na področju zdravstvene nege veliko pripomore k splošnemu zdravstvenemu stanju slovenskega prebivalstva. To vlogo že sedaj izpolnjujejo medicinske sestre, ki bolnikom svetujejo, kako in kaj ravnati med boleznijo. Za izpolnjevanje te vloge morajo biti tudi medicinske sestre primerno usposobljene, saj zahteva ta vloga od njih predvsem veliko strokovnega znanja, sposobnost komuniciranja in empatije, torej vživljanja v bolnikov položaj. Ugotavlja, da medicinske sestre ne morejo biti več le negovalke, temveč vse bolj postajajo tudi svetovalke, in da to funkcijo praktično opravljajo že v mnogih zdravstvenih ustanovah po Sloveniji.

Lidija Žnidarec Žagar
The Pedagogic-Educational Aspect of Nursing

The author demonstrates that adult education in the field of health care can make a great contribution to the general health of the Slovene population. This function is currently performed by nurses who advise patients as to what to do during illness and how to do it. Naturally, nurses must be appropriately qualified to provide such advice. They need expertise and communication skills as well as the ability to empathise with patients. The traditional role of a nurse is not sufficient; they must also act as counsellors. In any case, this function already exists in many health care institutions in Slovenia.

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

Splošna načela

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

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

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

Dolžina

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

Ilustracije

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

Reference

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:

a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). *Managerska komunikologija*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). *Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe*. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, str. 197-199.

c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni

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

Povzetek

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

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

Opozorilo

Prosimo, da svoje članke pošljete v dveh izvodih na A4 formatu. Izpisi naj bodo kakovostni z dvojnimi razmikom med vrsticami. **Na posebno stran napišite kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent.**

Tehnična navodila

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

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.

Prispevke pošljite na naslov:

**Filozofska fakulteta,
Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Revija *Andragoška spoznanja*,
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana**

*Uredništvo revije *Andragoška spoznanja**