

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

The Andragogic Perspectives

1

2012

Razumevanje in zmanjševanje
osipa v e-izobraževanju

Značilnosti vodenja v slovenskih
osnovnih šolah

Model dinamičnega učenja ustvarjalnosti,
inovativnosti in podjetnosti

IMPRÉSUM

Založnik/Published by:

Znanstvena založba, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts, University of Ljubljana

Za založbo/For the publisher:

Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Šulak

Lektorica/Proof-reader:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

red. prof. dr. Ana Krajnc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; Miša Derganc, Zavod za zaposlovanje RS; Jasna Dominko-Baloh, Doba, zavod za izobraževanje; doc. dr. Dušana Findeisen, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Maribor; mag. Maja Furlan, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; mag. Ester Možina, Andragoški center Slovenije; dr. Tanja Možina, Andragoški center Slovenije; red. prof. dr. Sonja Kump, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; izr. prof. dr. Darja Zorc Maver, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; doc. dr. Radovan Marko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; dr. Maja Mezgec, Slovenski raziskovalni inštitut Trst; Maša Repež, Gospodarska zbornica Slovenije.

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

dr. Paolo Federighi – Univerza v Firencah, Italija;
dr. Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi;
dr. Peter Jarvis – Univerza v Surreyju, Velika Britanija;
dr. Anita Kaplan – Univerza na Reki, Hrvaška;
dr. Jost Reischmann – Univerza v Bambergu, Nemčija.

Asistentka uredništva/Editorial Assistant:

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

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Revija Andragoška spoznanja, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Poslovni račun/Account: 01100-6030707216,
sklic 145414/7626.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The review Andragogic Perspectives is published four times a year. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 8,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva, v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house: Birografika Bori, Ljubljana

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

Sponsorja/Sponsors: Elektro-Slovenija in Doba fakulteta Maribor

Revijo subvencionirajo/Review subsidized by: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Znanstvena založba Filozofske fakultete, Elektro Ljubljana

Naklada/Number of copies: 500 izvodov

Revija Andragoška spoznanja je abstrahirana in indeksirana v: mednarodni bazi EBSCO Education Research Complete in COBISS – Kooperativni online bibliografski sistem in servisi, Slovenija

The Andragogic Perspectives is abstracted and indexed on: EBSCO's Education Research Complete database and Co-operative Online Bibliographic Systems and Services, Slovenia (COBISS)



ANDRAGOŠKA SPOZNAJNA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

<i>Marko Radovan</i>	UVODNIK KAKO SE ODRASLI UČIJO	5
Znanost razkriva		
<i>Katarina Dolgan</i>	ZNAČILNOSTI VODENJA V SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOLAH	10
<i>Marko Radovan</i>	RAZUMEVANJE IN ZMANJŠEVANJE OSIPA V E-IZOBRAŽEVANJU	28
<i>Anita Klapan, Siniša Kušič, Danijela Rogić</i>	INFLUENCE OF MIGRATIONS ON ADULT EDUCATION IN CROATIA DURING THE CROATIAN WAR OF INDEPENDENCE AND IN THE POST WAR PERIOD	38
<i>Toni Vrana</i>	MED KOVČIRANJEM IN SOCIALNIM SVETOVANJEM	55
Za boljšo prakso		
<i>Franc Vidic</i>	MODEL DINAMIČNEGA UČENJA USTVARJALNOSTI, INOVATIVNOSTI IN PODJETNOSTI	68

	POGOVARJALI SMO SE	
<i>Vera Kodrič</i>		
<i>Dušana Findeisen</i>	Čustva, učenje in zavzetost	81
	POROČILA, ODMEVI, OCENE	
<i>Dušana Findeisen</i>	Za koncept vseživljenjskega izobraževanja in vseživljenjskega učenja je koncept izobraževanja odraslih vitalnega pomena	87
	KNJIŽNE NOVOSTI	92
	AVTORJEM NA POT	95

KAKO SE ODRASLI UČIJO

Značilnosti učenja odraslih so bile vedno v središču pozornosti izobraževalcev odraslih. O učenju odraslih je bilo napisanega že zelo veliko, kljub temu pa neke enotne opredelitve nimamo. Načeloma velja, da je učenje otrok obvezno, formalno in standardizirano, učenje odraslih pa temelji bolj na prostovoljnosti in problem-ski usmerjenosti. Med smotri učenja odraslih pogosto omenjamo tudi razvoj neodvisnega in samostojnega posameznika. Izkušnje kažejo, da se odrasli običajno upirajo učnemu procesu, ki jim ne omogoča avtonomnosti ali ne ustreza njihovim potrebam in interesom. V pregledu teorij o učenju odraslih Merriam (2008) ugotavlja, da se glavne teorije in pristopi k razumevanju tega učenja niti ne spreminjajo. Skozi vsa leta sta aktualni temi samostojnega učenja (*self-directed learning*) in transformativnega učenja, v zadnjih letih pa v ospredje prihaja predvsem pomen okoliščin, v katerih učenje poteka (kontekst učenja), kot je na primer učenje na delovnem mestu, pa tudi manj tradicionalne teme (za našo kulturo), kot je na primer pomen duhovnega in celostnega učenja. V zadnjem času pa temelji razumevanje učenja predvsem v pripoznanju, da je učenje multidimenzionalen pojav, ki med seboj povezuje tako kognicije kot čustva in okoliščine, v katerih učenje poteka.

Kateri so torej tisti glavni poudarki učenja odraslih?

ODRASLI SE UČIJO Z DELOVANJEM

Izobraževanje odraslih bi moralo biti vedno usmerjeno v življenjske probleme. To je uče-

UVODNIK



nje z delovanjem, z uporabo in na podlagi izkušenj. Odrasli niso nikoli le prejemniki novega znanja, ampak se pri učenju vedno navezujejo na svoje življenje in izkušnje, slednje osmišljajo in presojujejo. Učenje odraslih je tako stalen proces raziskovanja, povezanega z ukrepanjem. Prevladujoče načelo je preizkušanje in iskanje novih poti, ne »bančni« način pridobivanja znanja, kot ga imenuje Freire. V okoliščinah, kjer se udeleženec uči novih spretnosti, se z njimi tudi seznanja in jih poskuša uporabiti v realnih življenjskih okoljih, jih spreminja ali prilagaja. Odrasli želijo vse nove ideje, znanje ali spretnosti razumeti skozi svojo življenjsko izkušnjo in jih preizkusiti v življenjskih okoliščinah. Povezovanje novega učenja s prejšnjimi izkušnjami je že uveljavljen način dela z odraslimi, o katerem sta pisala že Lindeman in Knowles. Tudi novejša raziskave potrjujejo pomembnost obdelave novih informacij ali izkušenj na podlagi predhodnih. V raziskavah na področju delovanja možganov so pokazali, da poskušajo možgani ob shranjevanju novih senzoričnih informacij slednje povezati s prejšnjimi informacijami oz. izkušnjami (Taylor in Lamoreaux, 2008). Te nove povezave pomenijo potencialno učenje, vendar pa je učinek učenja brez smiselnih povezav s predhodnimi izkušnjami majhen.

SREDIŠČE UČENJA ODRASLIH SO ONI SAMI

Za učenje v začetnem izobraževanju pravimo, da temelji na učenju predvsem tistih stvari, ki jih bodo učenci/dijaki lahko uporabili kasneje v življenju. Prevladuje torej

predmetna usmerjenost. Odrasli pa se pri učenju osredotočajo predvsem na neposredno uporabo naučenega. Glede na svoje vsakdanje obveznosti, ki so povezane z delovnim mestom, poklicem ali družino, si želijo znanje in spretnosti, ki jim bodo omogočili lažje spoprijemanje s temi področji njihovega življenja. Iz tega razloga skrb učitelja odraslih ni le v tem, da neko snov logično predstavi in izvede, temveč tudi v tem, da ob tem upošteva potrebe in interese udeležencev izobraževanja. Že Knowles (1980) je poudarjal, da se v andragogiki od učitelja odraslih pričakuje oblikovanje programa z mislijo na odraslega udeleženca, kjer učiteljeva vloga ne bo (samo) v poučevanju, temveč predvsem v usmerjanju in svetovanju pri učenju. V procesu oblikovanja programa moramo doseči soglasje z udeležencem glede usklajenosti ciljev programa in potreb posameznika. Če udeleženec dobi vtis, da njegova izkušnja ni ustrezno ovrednotena, se čuti zavrženega – ne samo kot udeleženec v izobraževanju, temveč tudi kot oseba v celoti. Kot rečeno – nove učne izkušnje se lahko osmislijo šele takrat, kadar jih lahko posameznik poveže s svojimi življenjskimi izkušnjami.

UČENJE ODRASLIH JE SOCIALNO

Merriam (2008) poudarja, da lahko o učenju govorimo z individualnega in kontekstualnega vidika. Učenje je torej notranji proces, ki se dogaja predvsem »v naših glavah«, kontekstualni vidik pa upošteva še dva pomembna elementa: interaktivno naravo učenja in strukturne vidike učenja, ki temeljijo v sociološki teoriji. Pomembno za interaktivno dimenzijo učenja je spoznanje, da učenja ne moremo ločiti od konteksta, v katerem poteka. Na to opozarja tudi Knox (1977), ko ugotavlja, da izvirajo potrebe po učenju odraslih iz njihovih življenjskih situacij in medosebne

komunikacije. Družbene vloge, ki jih prevzemajo odrasli, jih motivirajo k iskanju novega znanja in boljši usposobljenosti za delovanje. Učenje odraslih torej temelji na izkušnjah – lastnih in izkušnjah drugih, zato je za učno okolje odraslih običajno, da vsebuje dimenziji soudeležbe (participativnosti) in sodelovanja. Že Quigley (1997) je ugotovil, da se odrasli najraje učijo v manjših skupinah, kjer se počutijo enakopravne in v katerih svoje probleme in dileme razrešujejo na podlagi dialoga in iskanja skupnih rešitev. V taki skupini deluje učitelj kot enak med enakimi in ima predvsem vlogo posrednika, mentorja in usmerjevalca učenja. Vidik sodelovanja je še posebno pomemben v programih, kjer preverjanje in ocenjevanje znanja ni glavni namen učenja. V razmerah, ko učenje ni osrediščeno le na neki izdelek ali učni izid, v ospredje stopa predvsem proces učenja, ki se lahko bolj prilagaja potrebam in interesom skupine. Proces učenja tako postane enako pomemben kot učni izid, ravnotežje med njima pa je ob tem pogosto težko vzdrževati. Koliko svobode in vpliva lahko ima udeleženec pri izbiri vsebin in metod dela v izobraževalnem programu? To so vprašanja, ki še danes burijo duhove andragogov.

UČENJE ODRASLIH POMENI TUDI PRIDOBIVANJE NOVEGA ZNANJA IN SPRETNOSTI

Prilagojenost izvedbe izobraževalnega programa potrebam, izkušnjam in interesom udeležencev lahko pomembno pripomore k uspešnosti učenja. Vendar pa je učenje več kot le učni proces. Večje sodelovanje udeležencev pri izvedbi izobraževanja lahko vzame več časa in priprav, vendar pa mora na koncu voditi do konkretnih rezultatov, ki naj bi se kazali tudi v pridobitvi določenih znanj ali kompetenc. Učenje mora vedno biti

rezultat »pogajanja« med učiteljem in udeležencem. To pomeni, da odgovornost za določanje učnih vsebin ali ustreznih učnih metod ni niti samo na strani učitelja niti samo na strani udeleženca. Če sloni na prvem, pridobi izobraževanje prizvok avtoritarnosti ter transmisije znanj in spretnosti. Če pa bi učni načrti, metode ali kriteriji preverjanja in ocenjevanja znanja sloneli izključno na željah udeležencev, bi lahko bil iztržek učenja izrazito nepovezan, nesistematičen in neuporaben. Tako učenje bi se lahko hitro prevesilo bolj v druženje, izobraževalna vloga pa bi zbledela. Sprejetje načela ugotavljanja potreb odraslih brez pogajanja o utemeljenosti in umeščenosti teh potreb v izobraževalnem programu lahko izzvani v prazno in pomeni, da je učitelj opustil odgovornost za učni proces in doseganje učnih ciljev v tem programu. Uspešna priprava učenja odraslih torej pomeni ohranjanje ravnotežja med učnim procesom in učnimi rezultati.

Sklenemo lahko z mislijo, da je učenje odraslih v samem središču prakse izobraževanja odraslih od temeljnega izobraževanja do višješolskega izobraževanja, izobraževanja na delovnem mestu, v muzeju, knjižnici, študijskem krožku ali delavnici. Nova spoznanja o značilnostih učenja odraslih niso koristna samo z vidika našega razumevanja njihovega učenja, ampak širijo tudi naše razumevanje o vlogi učitelja pri tem učenju, vlogi učnega okolja in razmišljanje o učnih metodah, s katerimi bi lahko njihovo učenje še spodbudili in obogatili. Vse to pa izboljšuje našo učinkovitost kot izobraževalcev odraslih.

Marko Radovan

Marko Radovan

LITERATURA

- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. V A. Tuinjmman (ur.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.
- Knox, A. B. (1977). *Adult development and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2008). Adult Learning Theory for the Twenty-First Century. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119: 93–98.
- Quigley, A. (1997). *Rethinking literacy education: The critical need for practice-based change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, K., Lamoreaux, A. (2008). Teaching with the brain in mind. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119: 49–59.



ZNANOST RAZKRIVA



ZNAČILNOSTI VODENJA V SLOVENSКИH OSNOVNIH ŠOLAH

POVZETEK

V današnjem času so ravnatelji slovenskih osnovnih šol razpeti med vlogo pedagoškega vodje in vlogo poslovodje zavoda. Izpolnjevati morajo tako zahteve, ki jim jih določa ustanovitelj (občina oz. država), ter želje in potrebe zaposlenih, ki jih vodijo. Na uspešnost dela ravnateljev zagotovo vplivajo značilnosti njihovega vodenja, te pa bi morale biti prilagojene karakternim značilnostim ravnateljev, zaposlenim, ki jih vodijo, pa tudi trenutni situaciji in okoliščinam šole, v kateri delajo. Dobro poznavanje vseh teh dejavnikov bi ravnateljem in vsem, ki so vključeni v njihovo izobraževanje, omogočilo boljše usposabljanje za vodenje, kar bi posledično pozitivno vplivalo na uspešnost šol.

Ključne besede: *menedžment v izobraževanju, stili vodenja, osnovna šola, ravnatelj, kvalitativna in kvantitativna metodologija*

LEADERSHIP AND MANAGEMENT STYLES IN SLOVENE ELEMENTARY SCHOOLS – ABSTRACT

Today the principals of Slovene elementary schools are both educative leaders and managers of the institutions they head. They are torn between the founder's (community or state) demands and the needs of their employees. Their success depends on the style of their leadership, which should be adapted to their own character, the employees, the existing school conditions and its teachers. A clear understanding of all these factors would enable the principals and all parties involved in their education to provide management training that would positively influence the effectiveness of schools.

Keywords: *management in education, leadership styles, elementary school, principal, qualitative and quantitative methodology*

UDK: 37.091.113

UVOD

Vodenje nepridobitnih organizacij, med katere sodi tudi šola, se zagotovo v marsičem razlikuje od vodenja podjetij. Nepridobitne organizacije so najpogosteje ustanovljene z namenom, da bi zagotavljale storitve, ki jih širša družba spozna za dragocene in jih profitno usmerjene organizacije ne morejo ali nočejo zagotavljati širši družbi (Možina, 2002).

Vodenje nepridobitne organizacije je specifično, saj naj bi bili v njej zaposleni ljudje z visokimi etičnimi in moralnimi načeli ter osebnostno močjo. Pri vodenju take vrste organizacije torej ne gre zgolj za vzdrževanje

finančne in organizacijske stabilnosti, temveč za vzdrževanje ravnotežja med ponujenimi storitvami in preudarnim finančnim menedžmentom. Slednje velja tudi za vodenje vzgojno-izobraževalne organizacije.

Vodenje v teh organizacijah je zaupano ravnateljem, ki so hkrati pedagoški vodje in poslovodje zavoda, ki ga vodijo (izraz ravnatelj pri tem uporabljamo kot nevtralno obliko in se nanaša na moške in na ženske, torej ravnatelje in ravnateljice). To ustvarja funkcijsko sestavljanko pedagoško-andragoškega vodje za organiziranje, načrtovanje in delo z ljudmi skozi vodenje ter poslovodje za načrtovanje in izvajanje finančnega načrta,

samokontrolo in kontrolo dogajanja na šoli ter doseženih rezultatov.

Zagotovo morajo ravnatelji svoj delovni čas in energijo ustrezno razporediti med poslovodni in vodstveni del. Kolikšen del svojega časa in energije pa sploh lahko namenijo vodenju svojih zaposlenih? Kakšno je njihovo vodenje? Koliko odločitev delegirajo svojim podrejenim? Koliko komunicirajo s svojimi pomočniki in koliko z zaposlenimi? Kako poteka ta komunikacija? Kako občutijo vodenje učitelji? Kako ravnatelji motivirajo svoje zaposlene? Kako uveljavljajo svojo moč? Kako usklajujejo različne interese med učitelji in ustanoviteljem? Kako se pogajajo? In, ne nazadnje, ali izpolnijo dano besedo?

Iskanje odgovorov na zastavljena vprašanja je vodilo do pričujoče raziskave, ki je bila opravljena na šestih osnovnih šolah v Sloveniji. Namen in cilji raziskave so bili: prepoznati značilnosti vodenja, ki se odražajo pri ravnateljih v slovenskih osnovnih šolah, odkriti njihovo lastno percepcijo vodenja, preučiti, kako vodenje ravnateljev zaznavajo njihovi zaposleni, analizirati, ali se značilnosti vodenja razlikujejo glede na spol vodje in velikost šole (število oddelkov), ki jo ravnatelji vodijo, ter na podlagi teoretičnih značilnosti razvrstiti prevladujoče stile vodenja ravnateljev slovenskih osnovnih šol glede na Herseyjevo in Blanchardovo teorijo situacijskega vodenja.

V nadaljevanju so najprej opisane značilnosti vodenja nepridobitnih organizacij, med katere sodi tudi šola kot vzgojno-izobraževalna organizacija, in značilnosti ravnatelja kot vodje vzgojno-izobraževalne organizacije. Nato so predstavljeni raziskava, njen potek in rezultati. V zaključku so podana priporočila za prakso in vodenje vzgojno-izobraževalne organizacije.

VODENJE NEPRIDOBITNE ORGANIZACIJE

Vodenje organizacije je proces, ki ima skupne značilnosti in lastnosti, a je zagotovo za vsako organizacijo specifičen in edinstven. Verjetno je definicij o vodenju ravno toliko, kolikor je knjig, napisanih o tem. Black in Porter namreč v svoji knjigi »Management: Meeting New Challenges« navajata znano Stogdillovo izjavo, da obstaja skoraj toliko opredelitev menedžmenta, kot je ljudi, ki so menedžment poskušali opredeliti (Black, Porter, 1999).

Splošne značilnosti vodenja, ki jih navajajo strokovnjaki v literaturi, veljajo tudi za vodenje nepridobitnih organizacij, med katere sodijo osnovne šole. Njihov namen sicer ni ustvarjanje dobička, temveč zagotavljanje storitev, ki jih družba potrebuje in so zanjo zelo dragocene. Pri vodenju take vrste organizacije torej ne gre zgolj za vzdrževanje finančne in organizacijske stabilnosti, temveč za vzdrževanje ravnotežja med kakovostjo ponujenih storitev in preudarnim finančnim menedžmentom.

Zagotovo se vodenje vzgojno-izobraževalne organizacije razlikuje od obvladovanja (menedžmenta) profitnih organizacij. Da bi lažje razumeli koncept vodenja v vzgojno-izobraževalni organizaciji, moramo najprej spoznati samo organizacijo in način dela v njej, ki je precej specifičen. Vzgojno-izobraževalna organizacija je institucija, v kateri potekata načrtno in sistematično izobraževanje ter načrtna in sistematična vzgoja (edukacija). Pri tem procesu ne gre samo za učenje, temveč tudi za prenos vnaprej določenih in izbranih vzorcev vedenja, znanj, delovnih spretnosti, vrednot in norm mlajšim generacijam, ki omogočajo ohranitev, reproduciranje in razvoj temeljnih družbenih institucij. Njen namen ni ustvarjanje dobička, temveč zagotavljanje storitev, ki jih družba potrebuje in so zanjo zelo dragocene.

V vzgojno-izobraževalni organizaciji so zaposleni pedagoški delavci in drugi, ki nudijo organizaciji podporne dejavnosti, ki ne sodijo v sam vzgojno-izobraževalni proces. V vzgojno-izobraževalni organizaciji so tako zaposleni različni profili z različno stopnjo izobrazbe in različno dolgo delovno dobo. Povezujejo se v time, imenovane aktivni. Vodenje take organizacije je zelo specifično, saj naj bi bili v njej zaposleni ljudje z visokimi etičnimi in moralnimi načeli ter osebnostno močjo. Pri vodenju take vrste organizacije torej ne gre zgolj za vzdrževanje finančne in organizacijske stabilnosti, temveč za vzdrževanje ravnotežja med ponujenimi storitvami in preudarnim finančnim menedžmentom.

V literaturi iz 80. let prejšnjega stoletja, ko se je na pobudo strokovnjakov industrijskega menedžmenta začel uvajati menedžment v izobraževanju, se vodenje vzgojno-izobraževalne organizacije (ravnateljstvo) pogosto deli na menedžment in pedagoško vodenje, čeprav Bush trdi, da o tem ni splošno sprejete definicije, Grace pa piše o svojevrstnem paradoksu take delitve (Bush 2003, Grace 1995). Sam menedžment zajema način financiranja, zaposlovanje, marketinško usmerjenost, plačni sistem, številne predpise in normative. Ta vidik je teoretično veliko bolj obvladljiv in mu zato mnogi avtorji pa tudi ravnatelji kot vodje vzgojno-izobraževalnega zavoda posvečajo veliko več pozornosti in časa. Čeprav si mnogi ravnatelji želijo, da bi lahko več časa posvečali pedagoškemu vodenju, saj z njim gradijo in utrjujejo odnose z zaposlenimi, jih motivirajo, prispevajo h kvalitetnejšemu vzgojno-izobraževalnemu procesu, z njim ustvarjajo boljšo klimo v timu in sledijo viziji organizacije, jim ob vseh nalogah, ki jim jih nalaga menedžment, zanj včasih preprosto zmanjka časa. Pedagoško vodenje pa ni samo delo z ljudmi, je tudi zagotavljanje pogojev za izva-

janje poučevanja in učenja ter uspešno načrtovanje, kamor sodi tudi načrtovanje razvoja zaposlenih (Hopkins, 2000).

Koren pravi, da ponekod še vedno obstaja predstava, da je namen menedžmenta v izobraževanju obvladovanje učiteljev in trženje oz. pridobivanje denarja od sponzorjev. V resnici vodenje ravnatelja v vzgojno-izobraževalni organizaciji ne ogroža učiteljeve profesionalnosti, temveč pomaga uveljavljati pedagoška znanja ter doseči temeljne cilje vzgoje in izobraževanja. Njegov namen je namreč optimalno izvajanje kurikula, povezovanje učiteljev, delo z ljudmi, sodelovanje s starši in okoljem, uresničevanje skupne vizije šole ter prepoznavanje šibkih in dobrih točk šole (Koren, 1999).

Dandanes v novejših besedilih o vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij ne najdemo več razlikovanja med menedžmentom in pedagoškim vodenjem. Uporablja se termin vodenje, ki je postal, kot pravi Bennett, ključni koncept, kadar govorimo o organizacijah in menedžmentu izobraževalnih organizacij in sistemov. Delitev torej ni več bistvenega pomena, fokus raziskovanja je preusmerjen na to, kako se vodenje kaže, kaj je uspešno vodenje in kdaj je v neki organizaciji najustrežnejše (Bennett, Crawford in Cartwright, 2003).

Ravnatelj kot vodja nepridobitne organizacije

Po Mintzbergu naj bi imel glavni menedžer v nepridobitni organizaciji naslednje vloge: informacijsko (nadzornik, razširjevalec, govornik), medosebno (predstavnik, vodja, zveza) ter odločitveno (podjetnik, odpravljalec motenj, razporejevalec virov, pogajalec) (Možina in drugi, 2002).

Menedžerji nepridobitnih organizacij se posvečajo vodenju in poslovanju svoje

organizacije. Kot poslovodje skrbijo za čim učinkovitejše razporejanje javnih sredstev, kot vodje pa prevzemajo vodenje svojih zaposlenih s čim večjim nematerialnim motiviranjem, hkrati pa skrbijo za ohranjanje dobrih odnosov s skupnostjo, v kateri delujejo. Prav zaradi tako obširnega obsega dela in znanja zahteva vodenje nepridobitne organizacije visoko kvalificirane menedžerje, ki bodo tako dobri poslovodje kot vodje. Ne nazadnje so ključnega pomena tudi etične vrednote menedžerjev kot vodij, saj se ti primarno osredotočajo na vprašanja integritete, odprtosti, zanesljivosti, uslužnosti in dobrotelčnosti nepridobitne organizacije.

Čeprav je bilo vodenje vzgojno-izobraževalnega zavoda sprva zgolj ravnateljeva domena, se danes pristojnosti in odgovornosti prenašajo tudi na druge zaposlene, ki jih z eno besedo poimenujemo vodstvo šole: direktor zavoda, ravnatelj, pomočnik ravnatelja, vodja enote oz. podružnice. Skupaj so odgovorni za določitev politike šole, ki mora biti usmerjena v čim boljše kakovost ponujenih storitev.

Kolikšen del vodenja bo prenesel na preostalo vodstvo, je odvisno predvsem od posameznega ravnatelja šole. Nekateri gojijo avtokracijo oz. vodenje enega. Ravnatelj tu prevzame vse vodstvene naloge, deluje sam, sprejema odločitve, prevzame odgovornost in sprosti čas drugih pedagoških delavcev za poučevanje. Hkrati je preobremenjen s kupom drobnih administrativnih nalog in zato ne more več učinkovito voditi učiteljev, saj mora prevzeti polno skrb za več področij v organizaciji dela. Tako obstaja nevarnost, da avtokracija preide v diktatorstvo.

Drugi vidik kažejo šole, ki delujejo po načelu avtonomije. Ravnatelj delo porazdeli na manjše enote tako, da posamezniku ali sku-

pini poveri, da opravi ali obvlada zaupano nalogo. V takem primeru mora ravnatelj že na začetku šolskega leta vso dejavnost šole enakomerno porazdeliti med učitelje. Če tako vsak prispeva svoj del, je koordinacija minimalna. Toda taka šola kot celota težko obvladuje vse pristojnosti in naloge, saj je preveč odvisna od posameznikov. Avtonomija se zato lahko sprevrže v anarhijo (Koren, 1999). Kakorkoli že si ravnatelj in vodstvo šole porazdelijo naloge, važno je, da ohranjajo avtonomijo šole in učiteljev, omogočijo šolsko programsko različnost, prisluhnejo željam učencev in staršev ter potrebam gospodarstva in okolice.

Ravnatelji morajo torej svoj delovni čas in energijo ustrezno razporediti med poslovodni in vodstveni del. Kolikšen del svojega časa in energije pa sploh lahko namenijo vodenju svojih zaposlenih? Kakšno je njihovo vodenje? Koliko odločitev delegirajo svojim podrejenim? Koliko komunicirajo s svojimi pomočniki in koliko z zaposlenimi? Kako poteka ta komunikacija? Kako občutijo vodenje učitelji? Kako ravnatelji motivirajo svoje zaposlene? Kako uveljavljajo svojo moč? Kako usklajujejo različne interese med učitelji in ustanoviteljem? Kako se pogajajo? In, ne nazadnje, ali izpolnijo dano besedo? Če želimo izvedeti, kakšne so značilnosti vodenja v slovenskih osnovnih šolah, moramo poiskati odgovore na vsa ta vprašanja.

Predstavitev raziskave Značilnosti vodenja v slovenskih osnovnih šolah

V slovenski literaturi o tej temi pišejo Koren v svojih knjigah »Ravnatelj med osamo in sodelovanjem« (1999) ter »Ravnateljstvo« (2007), Tavčar in Širca v

»Management nepridobitnih organizacij« (1998), Tomičeva v »Menedžment v vzgoji in izobraževanju« (1995), Jelovac v »Jadranske po nemirnih vodah managementa nevladnih organizacij« (2001) idr. O značilnostih vodenja osnovnih šol lahko beremo tudi v člankih Krofliča z naslovom »Ravnateljstva avtonomija in pedagoško vodenje institucije« (2002), Primožiča »Ravnatelj raziskuje svoje delo« (2007), Resmana »Ravnatelj in vizija šole« (1994), Stančiča »Kompetenčni profil idealnega ravnatelja« (2002) ter Velikonjeve »Vodenje v vzgoji in izobraževanju je del človeka« (1998).

Raziskava o vodenju v slovenskih osnovnih šolah, ki jo predstavljam v članku, temelji na študiji primera, v okviru katere je bila uporabljena kombinacija kvalitativnega in kvantitativnega pristopa k raziskovanju.

Cilji raziskave so bili:

1. spoznati različne stile vodenja in njihovo ustrezno rabo v različnih okoliščinah,
2. spoznati, katere značilnosti ravnateljevega vodenja se kažejo v slovenskih osnovnih šolah,
3. ugotoviti, ali se značilnosti vodenja razlikujejo glede na spol ravnateljev in velikost osnovnih šol,
4. preučiti, kako zaposleni občutijo vodenje ravnateljev,
5. na podlagi ugotovitev empiričnega dela raziskave prikazati stile vodenja ravnateljev po definicijah, ki sem jih iz literature povzela po različnih avtorjih.¹

Rezultati raziskave naj bi ravnateljem izbranih osnovnih šol ponudili raziskovalno objektivni pogled na značilnosti njihovega vodenja. Da bi dobili vpogled v izbrano temo z več zornih kotov, so bili kot raziskovalna metoda uporabljeni polstrukturiran intervju z ravnatelji, anketa za zaposlene in opazo-

vanje dela ravnateljev. Pridobljeni podatki iz raziskave so bili v nadaljevanju statistično analizirani. Rezultati raziskave so bili temelj za oblikovanje praktičnih priporočil ravnateljem in za sklepe raziskave.

Potek raziskave

Raziskava je potekala na šestih slovenskih osnovnih šolah. Vzorčenje je bilo neverjetnostno, saj je bil vzorec namenski, in sicer dve osnovni šoli z večjim (400 in več učencev), dve s srednjim (399 do 201 učenec) in dve z manjšim številom učencev (manj kot 200 učencev). V kvalitativni del raziskave so bili vključeni trije ravnatelji in tri ravnateljice, s katerimi je bil opravljen intervju, v kvantitativnem delu raziskave pa je bilo med zaposlene razdeljenih 150 anketnih vprašalnikov.

Terenski del raziskave je trajal šest tednov, vsak teden v eni izmed izbranih šol. V tem času so bili opravljeni opazovanje dela ravnateljev, intervjuji z njimi in anketiranje zaposlenih.

Opazovanje je potekalo strnjeno štiri dni zaporedoma na vsaki od izbranih šol. Delo ravnatelja je bilo spremljano skozi ves dan. Ob tem je potekalo beleženje pogostosti pojavov, predhodno določenih na check-listi. Pri opazovanju dela ravnateljev je bilo predvsem v prvem in drugem dnevu opaziti, da je prisotnost opazovalca vplivala na komunikacijo in način dela ravnatelja. Čeprav so ravnatelji zagotavljali, da njihovo delo poteka večinoma na tak način, kot so ga izvajali v času opazovanja, so bile opazne razlike med načinom dela v prvih in zadnjih dneh opazovanja.

Intervju z ravnateljem je bil na vrsti zadnji dan v tednu, po opravljenem opazovanju njegovega dela. Namen in cilji raziskave

so bili ravnateljcem sicer na kratko predstavljene že v prošnji za opravljanje raziskave, nato je bil z njimi sklenjen dogovor o kraju, datumu in uri opravljanja intervjuja ter opazovanja njihovega dela na šoli. Pred vsakim intervjujem je bila ravnateljcem zagotovljena anonimnost in uporaba podatkov zgolj v raziskovalne namene. Vsi intervjuji so bili opravljeni v pisarnah ravnateljev, vsi so dovolili snemanje in transkript posnetega intervjuja, ki jim je bil kasneje poslan v vpogled in odobritev.

V tem času so preostali zaposleni izpolnili anketni vprašalnik, ki je bil predhodno pilotno testiran na skupini desetih zaposlenih v šolstvu. Ker je pilotna študija pokazala, da so anketirancem navodila in vprašanja jasna, so bili na podlagi pilotne študije pripravljene anketni vprašalniki. Na šolah, na katerih je bil opravljen intervju z ravnateljem, so bili izročeni pomočnikom ravnateljev, s katerimi je bil sklenjen dogovor, da jih bodo razdelili preostalim zaposlenim. Njim so zaposleni ankete tudi vrnili. Na vseh šestih šolah, kjer so bili opravljeni intervjuji, je bilo razdeljenih 150 anketnih vprašalnikov. Anketni vprašalnik je izpolnilo 117 zaposlenih, od tega 10 moških in 107 žensk. Šestinsedemdeset sodelujočih je bilo starejših od 30 let, 41 pa mlajših. Večina zaposlenih, ki so izpolnili anketo, je imela višjo izobrazbo (visoko šolo, univerzo, magisterij ali doktorat) – 98, 19 zaposlenih pa je imelo končano srednjo ali osnovno šolo. Anketiranih je bilo 89 učiteljev, šest svetovalnih delavcev in 22 drugih zaposlenih.

Po končani raziskavi so bili podatki, pridobljeni z intervjuji, prepisani, transkripti pa poslani ravnateljcem v pregled in odobritev. Skupaj s podatki, pridobljenimi z anketami in opazovanjem, so bili nato analizirani in ovrednoteni.

Rezultati raziskave

Razpetost ravnateljev med demokratični in avtoritativni način vodenja

Ravnatelji osnovnih šol menijo, da njihovo vodenje pravzaprav temelji na sodelovanju z zaposlenimi, saj sebe vidijo kot prve med enakimi. Zavedajo se svojega poslanstva, kot pravi ravnatelj šole C, »da moramo temeljna znanja, osnovna znanja, dati vsem učencem«, in skušajo delovati v dobro uporabnikom, zaposlenim in vsem, ki so kakorkoli vpeti v proces vzgoje in izobraževanja. Svoje vodenje vsi intervjuvani ravnatelji vidijo kot demokratično, saj »temelji na dogovarjanju z učitelji. Ti predstavijo svoje mnenje, potem pa se dogovorimo, kako bi to izpeljali,« opisuje ravnatelj šole B. S svojimi zaposlenimi se pogovarjajo, jih spremljajo, pridobivajo njihova mnenja in jih pri svojih odločitvah upoštevajo, saj, kot pravi ravnatelj šole A: »... sem prepričan, da lahko več dosežem z dogovorom, sodelovanjem kot pa z ukazi in direktivami«. To poteka tako, da »na konferencah pozovem učitelje, vodje podružnic in ostale pedagoške delavce, da razmislijo o nečem, da pripravijo predloge za naslednjič, ko se sestanemo. Gre za povezovanje z ostalimi,« pravi ravnateljica šole F. Svoja stališča so pripravljene tudi spremeniti, ko »ugotovim, da so boljši argumenti. Si sicer vzamem čas za premislek, a lahko potem svoje stališče tudi spremenim, če me prepričajo z boljšimi argumenti in rešitvami,« še dodaja ravnateljica šole E.

Večina pa jih meni, da »je potrebno iti včasih tudi na poti avtokratizma, odvisno od situacije«, pravi ravnateljica šole D, saj »je ravnatelj razpet med to, kar mora narediti in je za to odgovoren, in če je nekaj nujno in obvezno in se to ne zgodi do določenega datuma, je potrebno dati demokracijo malo na stran in avtoritarno nastopiti«. »Kar se pa mora izvršiti, se pa mora, ne?!« pove

ravnatelj šole C. Tovrstne odločitve sprejmejo takrat, ko gre za »zahteve ministrstva (za šolstvo), pa tudi raznih razvojnih pedagoških inštitucij in tako naprej«.

Ravnatelj šole B je svoje razmišljanje o načinu vodenja strnil takole: »Ko govorimo o vodenju, sta tu po navadi dve opciji; demokratični in avtoritarni način vodenja. Tukaj mi velikokrat napačno razumemo, kaj je demokratično in kaj avtoritarno vodenje. Avtoritarno je vse predpisano, vse deklarirano, vse napisano, določeno vse do podrobnosti z vrha. Demokratično je pa tako, da rešitve iščemo skupaj, se odločimo za tisto, za katero mislimo, da je optimalna, ampak potem postane obvezujoča.« Ko je torej odločitev sprejeta, ne gre več za način vodenja, temveč za upoštevanje sprejetega. »Potem pa, ko je dogovor sprejet, podpisan, tu nastopi prava vloga demokratičnega vodje, da ne dovoli odstopanj. Ko je dogovor sprejet, je veljaven za vse. Samo pot sprejemanja dogovora je pri avtoritarnem vodenju drugačna kot pri demokratičnem. Ko pa je nekaj sprejeto, je to obvezujoče in tu se ne da odstopati. Drugače ni mogoče doseči ciljev,« sklene svoje razmišljanje o različnih poteh sprejemanja odločitev.

Ravnatelji osnovnih šol menijo, da njihovo vodenje temelji na sodelovanju z zaposlenimi.

Glede na podatke, pridobljene iz intervjujev, bi lahko sklepali, da ravnatelji svoj način vodenja najpogosteje zaznavajo kot sodelovanje z zaposlenimi. Pri takem stilu vodenja gre namreč po Herseyjevi in Blanchardovi teoriji situacijskega vodenja za spodbujanje razmišljanja pri zaposlenih, upoštevanje njihovih mnenj in predlogov, pri uresničevanju ciljev pa za upoštevanje njihovega predhodnega znanja, mnenj in idej. Na tak način gradijo odnos vzajemnosti in razvijajo zaupanje v sposobnosti zaposlenih (Hersey in Blanchard, 1988).

Večina ravnateljev pa se hkrati zaveda, da je treba občasno v nekaterih situacijah in pri nekaterih zaposlenih uporabiti direktivni, včasih mentorski, občasno pa tudi delegatski stil vodenja. Svoj stil vodenja tako največkrat prilagajajo posameznemu zaposlenemu. Ravnatelj šole A namreč pravi: »Saj vemo, da je vsak človek svoja zgodba, ne?! Ljudje smo zelo kompleksni, eni na isto stvar gledajo tako, drugi drugače in prav tako je na naši šoli.« Ravnatelj šole B prav tako razmišlja: »Več ljudi kot je skupaj, več je različnih videnj. Ljudje smo različni in samo taki, kot smo, smo pristni. Če je nekdo po naravi avtoritarno naravnani, potem kliče tudi po avtoritarnem vodenju. Če sem sam po naravi demokratičen vodja, ne morem v pretežnem delu uporabljati avtoritarnih vzvodov, saj bi tako izpadel neresno. Isto tako, če je nekdo avtoritaren in bo hotel nekaj po demokratični poti pripeljati do cilja, mu ne bo uspelo, ker v osnovi postavlja stvari na avtoritaren način in bi ga potem, vmes, ljudje začeli malo po strani gledati. Enako velja za učitelje.« V nasprotju z njimi pa ravnateljica šole D meni, da bi moral biti ravnatelj do vseh zaposlenih čim bolj enak, saj pravi: »Enak mora biti do vseh. Učitelji gledajo na to, ali si do fizika enak kot do anglista, ali si do razredne stopnje enak kot do predmetne. Izogibati se moraš ločevanja in ustvarjanja prepada med sodelavci. Gojiti moraš spoštovanje do njih kot do ljudi in kot do strokovnjakov, kajti oni so v tej stroki doma. Tudi tisti, ki šele začenejajo delati, imajo določena znanja kot strokovnjaki in kot ljudje tudi.« Tako misli tudi ravnatelj šole B: »Praktično se skušam z vsemi pogovarjati kot z nekom, ki je za kolektiv zelo pomemben. Ne glede na to, kakšen poklic opravlja; najsi bo to učitelj, ali čistilka, ali kuharica, ali hišnik, ali pomočnica, ali svetovalna služba. Vsak ima svojo vlogo in vse vloge so pomembne. In tako jih jaz vidim in tako se z njimi pogovarjam.«

Glede na podatke, pridobljene iz intervjujev, bi torej lahko sklepali, da so v izhodišču značilnosti vodenja ravnateljev slovenskih osnovnih šol podobne, se pa razlikujejo glede na osebnostne značilnosti ravnatelja, glede na zaposlene, ki jih ravnatelji vodijo, in situacijo oz. nalogo, ki jo morajo zaposleni v posameznem primeru opraviti.

Opaziti je bilo tudi razliko pri značilnostih vodenja ravnatelja šole C z manjšim številom oddelkov, kjer je šola vpeta v življenje vaše skupnosti: *»Delujemo na vasi in tu moraš živeti v sožitju. Naša šola ni samo vzgojno-izobraževalna institucija, je hkrati kulturna ustanova, pa tudi športna.«* V nasprotju s tem primerom pa ravnatelj šole A in ravnateljica šole D, ki vodita šolo z več oddelki v mestu, kjer deluje več osnovnih šol, občutita večji pritisk okolja, saj pravi ravnatelj šole A: *»Naša šola je v dokaj specifičnem okolju, za razliko od ostalih osnovnih šol v občini. Pa naj bo to s strani staršev, ki so zelo zahtevni. Poskusi vpletanja takšne in drugačne politike so na naši šoli izrazitejši kot na drugih šolah,«*, ravnateljica šole D pa: *»Ker so v tem kraju tri osnovne šole, lahko starši vpišejo svojega otroka kamorkoli. Zaposleni v našem kolektivu so obremenjeni s tem, kar je najbrž normalno.«*

Večjih razlik med vodenjem ravnateljev in vodenjem ravnateljic, torej glede na spol, iz podatkov v intervjujih ni bilo zaznati. Skratka, značilnosti vodenja ravnateljev slovenskih osnovnih šol so v temelju zelo podobne, v detajlih pa zelo različne.

Odnosi med ravnateljem in zaposlenimi

Štirje od šestih intervjuvanih ravnateljev menijo, da najpogosteje sodelujejo, komunicirajo in največ nalog delegirajo svojim pomočnikom in svetovalni službi. Ravnatelj šole A pravi: *»Vsakodnevno, in to večkrat na dan, komuniciram s svojima pomočnikoma in svetovalno*

službo. Ker v končni fazi, to so sodelavci, ki potem neposredno delajo z učitelji in učenci.« Prav tako meni ravnateljica šole D: *»Najpogosteje komuniciram s pomočnico. Tudi učitelji zagotovo več komunicirajo z njo kot z mano, ker v vsakdanjem življenju šole potrebujejo bistveno bolj njo kot mene. Veliko komuniciram tudi s svetovalno službo.«* Ravnateljica šole F pri pogostosti komunikacije poleg pomočnice omenja tudi tajnico in računovodjo: *»Recimo s pomočnico sva v nenehnem kontaktu ... Ravno tako z računovodjo, pa tajnica je tudi zelo pomemben element. Tukaj smo stalno v kontaktu.«* Ravnatelj šole C, kjer je manjše število oddelkov in zato ravnatelj nima sistematiziranega pomočnika, temveč je to funkcijo prevzela svetovalna delavka, pravi: *»Na centralni šoli pa je moja najbližja sodelavka oz. tista, ki mi pomaga, oz. prenesem nanjo tudi kakšne stvari, ki jih potem ona opravi, v bistvu naša svetovalna (delavka). Mislim, da posebej manjše šole, ki nimajo pomočnika, tam je svetovalna v bistvu pomočnica. Čeprav je funkcija malo drugačna.«*

Pričakovati je bilo, da bodo na šolah z manjšim številom oddelkov ravnatelji več komunicirali in sodelovali z učitelji, a se je skozi odgovore v intervjujih pokazalo, da to počneta ravnatelj in ravnateljica na šolah s srednje velikim številom oddelkov. Ravnatelj šole B pravi: *»Moj način vodenja je tak, da sem pravzaprav povsod po malem zraven ... Čeprav sem povsod zraven, prepuščam iniciativo in pobude drugim, tistim, za katere se dogovorimo, da bodo vodili določeno stvar. Pregled pa imam.«* Ravnateljica šole E pa: *»Trudim se komunicirati z vsemi, res pa je, da s sodelavci s podružnic malo redkeje v direktni komunikaciji. Tukaj pa grem v zbornico vsak dan najmanj dvakrat, da se pogovorim z njimi.«*

Opazovanje in spremljanje dela ravnatelja, ki je potekalo na vsaki šoli štiri delovne dneve,

je pokazalo, da ravnateljji v povprečju 29,6 odstotka svojih pogovorov dnevno opravijo s pomočniki, približno 52,1 odstotka komunikacije je namenjene učiteljem, preostalih 18,3 odstotka pa drugim zaposlenim. Verjetno bi morale za večjo verodostojnost rezultatov opazovanje trajati dalj časa, tako pa je zaradi časovne omejitve raziskave vključevalo zgolj 24 delovnih dni. Pa vendar je mogoče iz pridobljenih rezultatov opazovanja sklepati, da ravnateljji v povprečju z učitelji komunicirajo več, kot si mislijo (pri tem gre za neposredno komunikacijo). Pred raziskavo sem pričakovala tudi manjši delež komunikacije med ravnateljji in preostalimi zaposlenimi, a je bil ta dejansko večji na račun komunikacije ravnateljjev s tajnicami in računovodkinjami.

Večina komunikacije med ravnateljji in zaposlenimi je potekala ustno, nekaj prek elektronske pošte, obvestil na oglasni deski, po telefonu pa so ravnateljji večinoma komunicirali z vodji podružnic.

Kot so povedali tudi v intervjujih, veliko komunikacije med ravnateljji in zaposlenimi poteka v neformalni obliki. Večina jih tak način komunikacije uporablja, ker menijo, da je primernejši in z njim gradijo odnos z zaposlenimi. Ravnatelj šole A pravi: »Kolikor se da, je moj moto, da pogovor poteka v neformalni komunikaciji. Kolikor se da. Formalno uporabim takrat, ko vidim, da je zid, da nekdo noče, pa bi moral zaradi narave dela. Takrat nastopim s formalno komunikacijo, drugače pa raje uporabim neformalno, kar se mi zdi edino pravilno in tudi rezultati so temu primerni.« Prav tako meni ravnatelj šole C: »Pridem v zbornico in se pogovarjamo. Se pošalimo, tako za dobro voljo. Lahko rečem, da je tega celo več, neformalnega. Ki pa lahko preide tudi v neko dobro zadevo, se lahko vmes že pogovorimo o določenih problemih, ne samo na sestankih. Veliko

informacij pridobim prav v takih pogovorih, ker če so formalni, je vse bolj zadržano. Neformalno pa lahko kako informacijo pokomentiraš čisto tako, ob kavici.«

Ravnateljica šole D z učitelji pogosteje komunicira formalno. V takem načinu vidi prednost, saj tako ohranja z vsemi približno enak odnos in objektivnejši pogled: »Z učitelji komuniciram predvsem po uradni poti. Mi imamo postavljen strokovni svet, to so vodje aktivov, s katerimi se dobimo enkrat mesečno, pred pogovornimi urami. Potem imamo pedagoške konference, ki so po navadi enkrat mesečno, in vsakodnevna komunikacija med odmorom. Čeprav menim, da mora biti glavni odmor namenjen temu, da ga izkoristijo učitelji sami zase, ne pa da pride takrat v zbornico ravnatelj in jih bombardira s tem, kaj vse je potrebno še narediti. Po treh urah pouka zagotovo učitelj potrebuje svoj mir, naj spiše kavo v miru in se pogovori s kolegi. Obstaja nevarnost, da se začne ravnatelj vtikati v te pogovore in jim krati še tisti čas, ki ga imajo zase. Med nami poteka tudi neformalna komunikacija, a ta ni na neki prijateljski ravni, ker z nikomer od tukaj nisem nikoli učila v aktivu, z nikomer od tukaj nisem hodila na ekskurzije, z nikomer od tukaj nisem bila v zvezi kolega. Ne prihajam iz tega kolektiva in nisem iz tega kraja doma. Zato imam z vsemi približno enak odnos. Ne vzvišen, ampak nekako na distanci. Omogoča pa mi nekako bolj realen pogled, in če gre za gradnjo odnosov med ljudmi, jih vsekakor lažje gradiš iz temeljev. Odnose, ki so že bili, a so bili na neki drugi ravni, je potem težko obrniti. Zamislite si, da sva bili midve do včeraj kolegici, potem pa pridem jaz sedet sem ... Midve sva do včeraj skupaj tolkli čez ravnateljico. Kaj bo zdaj? Midve bova morali zgraditi nov, drugačen odnos. Do včeraj sva se tikali, od danes naprej pa se bova vikali? Se bova vikali samo v šoli, in

ko se bova videli v trgovini, se bova tikali? Ne vem, če je potem to to.»

Med opazovanjem je bilo med ravnatelji in zaposlenimi zaznane več neformalne kot formalne komunikacije, še posebno na šolah z manjšim številom oddelkov. Mogoče bi bilo formalne oblike komunikacije več, če bi bilo opazovanje izvajano s popolnim opazovalcem, pri čemer se raziskovalec izogiba nepretrgani interakciji z zaposlenimi, ki jih proučuje, in če bi opazovanje trajalo dalj časa.

Opazovanje dela ravnateljev pa je pokazalo tudi, da pogostost komuniciranja ni sorazmerna s številom nalog, ki so delegirane zaposlenim. Delež pomočnikom delegiranih nalog je 38,3-odstoten, pri učiteljih je 42,9-odstoten, pri preostalih zaposlenih pa 18,8-odstoten. Tudi tukaj je verjetno smiselno opozoriti na to, da bi rezultati lahko bili drugačni, če bi opazovanje trajalo dalj časa.

Nabor nalog, ki jih ravnatelji delegirajo, je zelo raznolik. Že v intervjujih so povedali, da delegirajo večino nalog, bedijo nad izvedbo, strateške odločitve pa so v njihovi domeni, saj so konec koncev zanje odgovorni. Ravnatelj šole A na vprašanje, katere naloge delegira, odgovarja: *»Vse tiste, ki jih lahko in ki jih tudi moram. Ker če bi hotel vse sam narediti, ne bi bilo od tega nič. Se pravi, vse tisto, kar je dnevno pomembno za dogajanje na šoli. Strateške odločitve pa seveda sprejemam sam. Večkrat sicer v posvetovanju z drugimi. Ampak zadnja beseda pa mora biti moja, saj v končni fazi sam kazensko in finančno odgovarjam za vse. Edini na šoli.»* Podobno meni tudi ravnatelj šole B: *»Razen letne ocene, ki jo naredim sam, in ostalih stvari, ki so v pristojnosti ravnatelja, kot na primer izrekanje vzgojnih ukrepov učencem, disciplinskih ukrepov ... Večina drugih stvari pa je dogovorjenih, za večino aktivnosti*

je že z letnim delovnim načrtom določen nek koordinator.» Ravnateljici šol D in E sodelavcem delegirata naloge, ki so jih opravljali že prej, za katere so strokovno usposobljeni in imajo z njimi predhodne izkušnje: *»Tako da moji sodelavci opravljajo stvari, ki so jih že prej, jih obvladajo in vejo, kako tečejo v tem upravnem delu ...«, »Odvisno od posamezne zadeve, njene kompleksnosti, obsežnosti, ne nazadnje pa tudi od direktne odgovornosti, ki jo imam ... V bistvu pri vsaki nalogi razmislim, kdo in kako mi je lahko v podporo in pomoč, koliko mu zaupam ... Predvsem tiste, za katere vem, da so za njih usposobljeni in imam že izkušnje, da so jih dobro pripravili in da se bodo pri tem angažirali. Torej naloge, za katere res vem, da jih bodo dobro opravili ... to, za kar so strokovno usposobljeni.»*

Po odgovorih ravnateljev v intervjujih bi lahko sklepali, da jih večina deluje po načelu avtonomije, kot jo utemeljuje Koren v knjigi *»Ravnatelj med osamo in sodelovanjem«*. Ravnatelj delo porazdeli na manjše enote in poveri posamezniku ali skupini, da opravi ali obvlada zaupano nalogo. V takem primeru mora ravnatelj že na začetku šolskega leta vso dejavnost šole enakomerno porazdeliti med učitelje. Če tako vsak prispeva svoj del, je potrebna minimalna koordinacija (Koren, 1999).

Ravnateljevo uveljavljanje moči

Čeprav ravnatelji veliko vlagajo v odnose z zaposlenimi in jim vzdrževanje dobre klime v kolektivu veliko pomeni, narava njihovega dela terja, da pri uveljavljanju nekaterih zahtev uporabijo moč vplivanja na sodelavce. Izbira ustrezne vrste moči pa je ena od odlik uspešnega vodje.

Po modelu Frencha in Ravena (French, 1999) ločimo pet vrst moči, ki pa jih lahko

dopolnimo še z dvema vrstama moči po Coffeyju, Cooku in Hunsakerju (Coffey, 1994): legitimna moč, ki izhaja iz ravnateljevega položaja, moč nagrajevanja, ki izhaja iz možnosti ravnatelja, da zaposlene nagradi, moč pritiska, ki izvira iz bojzani zaposlenih pred kaznijo, referenčna moč, ki izhaja iz želje zaposlenih, da bili podobni ravnatelju, ker so jim všeč njegove osebne lastnosti, ekspertna moč, ki izvira iz ravnateljevega strokovnega znanja, informacijska moč, ki je povezana z dostopom do informacij, in moč povezave, ki izhaja iz vpliva oz. odvisnosti ravnatelja in zaposlenih.

V intervjujih sem ravnateljke vprašala, kako uveljavljajo svojo moč in katero vrsto moči najpogosteje uporabijo pri uveljavljanju svojih odločitev. Večina je odgovorila, da ne želijo nastopati s pozicije moči, ampak vidijo rešitev v pogovoru in argumentih. Ravnatelj šole C pravi: *»Poskušam utemeljiti ... Včasih jim svoje odločitve utemeljim tudi s svojim videnjem ... Kar se tiče mene kot ravnateljke, se poskušam z delavci pogovoriti. Če dobijo kakšna navodila, jim dam zraven še nasvet, naj naredijo po zdravi pameti. To je moj tak nasvet.«* Ravnatelj šole B poleg tega opozarja tudi na to, da je treba pogovor opraviti individualno in z osebo, ki se je zadeva dotika. Tako vedenje pričakuje tudi od zaposlenih: *»Moč je v pogovoru. Predvsem v pogovarjanju in dogovarjanju ... Javno zelo malokdaj oziroma nikoli ne okregam zaposlenih. Če je potrebno opozoriti na napake, to naredim na individualnem pogovoru, pred kolektivom nikoli. Tudi sodelavce opozarjam, da stvari vedno razčistijo v prisotnosti tistega, pri katerem se jim zdi, da vidijo napake. Povem jim tudi, da je to njihov pogled na problem, ne pa sodba.«*

Večina ravnateljev ne želi uporabljati legitimne moči, saj se zavedajo, da imajo zapo-

sleni enako izobrazbeno stopnjo kot sami. Raje uporabijo ekspertno moč. Ravnateljica šole D pravi: *»Nikoli ne uporabljam moči s pozicije ravnatelja zato, da bi rekla, da morajo zaposleni nekaj narediti zato, ker sem jaz tako rekla ali se tako odločila. Pozicija moči me pravzaprav ne zanima, da bi jo uporabljala zato, da bom uveljavljala svoje ideje ... V kolektivu, kjer so zaposleni na približno enakem izobrazbenem nivoju, govorim o strokovnih delavcih na šoli, tam se s takim načinom ne pride daleč,«,* ravnatelj šole A pa: *»Ne poslužujem se moči, ki izhaja iz mojega položaja, le v izjemnih primerih. Ta naj izhaja raje iz strokovne moči.«* Podobno meni tudi ravnateljica šole E: *»Največkrat stvari sodelavcem argumentiram. Legitimno moč redko uporabljam, bolj jih pohvalim, uporabim moč pohvale in spodbude, pozitivne ... Uporabljam tudi moč znanja, poznavanja dejstev, razmer. Včasih pa tudi, zato ker imam več informacij, informacijsko moč.«* Ravnateljica šole F celo meni, da ji zaposleni pripisujejo večjo legitimno moč, kot jo želi sama: *»Ja, jaz mislim, da mi drugi pripisujejo dosti večjo moč, ki izhaja iz položaja, kot jo želim sama občutiti. Jaz se nisem tega dela lotila zato, ker bi želela biti ravnateljica ali šefica ali kakorkoli že.«*

Njihove trditve je potrdilo tudi opazovanje njihovega dela, ki je pokazalo, da pri uveljavljanju svojih odločitev v večini primerov resnično uporabljajo strokovno (37,5 odstotka) in referenčno moč (27,5 odstotka). Uporabe moči pritiska je bilo zelo malo (2,5 odstotka), uporabe negativne moči pa med opazovanjem ni bilo zaznati. So pa ravnatelji kljub zatrjevanju v intervjujih, da tega ne želijo početi, pri uveljavljanju svojih odločitev kar pogosto uporabljali tudi legitimno moč (19,2 odstotka) in moč nagrajevanja (13,3 odstotka). Glede na

odgovore v intervjujih bi bilo pričakovati, da bo delež uporabe legitimne moči precej manjši. Mogoče je v realnosti celo še večji, saj je možno, da je bilo vedenje ravnateljev zaradi opazovalčeve prisotnosti drugačno, kot je sicer.

Uspešnost šole ali/in dobra klima v kolektivu

Eden od ciljev raziskave je bil tudi ugotoviti, ali se lastno videnje vodenja pri ravnateljih razlikuje od videnja pri zaposlenih. Na podlagi teoretičnih izhodišč študij Univerze Ohio State in Univerze Michigan, v katerih sta utemeljena dva načina vodenja, skrb za ljudi in skrb za naloge, so bila zaposlenim na osnovnih šolah v anketi zastavljena vprašanja, s pomočjo katerih je bilo ugotovljeno, ali zaposleni menijo, da so njihovi nadrejeni bolj usmerjeni v naloge ali v ljudi. Raziskovalci teh dveh univerz so namreč na podlag študij načina vodenja nadrejenih opredelili slednje kot usmerjenost v naloge oziroma usmerjenost v ljudi.

Vidik ravnateljev

Čeprav ravnatelj šole A na prvo mesto postavlja dobro klimo, saj pravi: »Najprej dobra klima, ker če ni dobre klime, šola ne bo uspešna,«, pa večina ravnateljev meni, da je oboje, uspešnost šole in klima, zelo pomembno, da pravzaprav eno vpliva na drugo oziroma da je eno pogojeno z drugim. Ravnatelj šole B meni, da je za dolgoročno uspešnost šole potrebno trajno vzdrževanje dobre klime: »Dobri rezultati so možni samo v dobri klimi ... Pozabiti na rezultate in samo klimo vzdrževati ..., potem je pa kolektiv sam sebi namen. Obešati se samo na rezultate in pozabiti na klimo ..., potem rezultati sicer so, a kratkotrajni. Torej ne eno ne drugo, ampak oboje skupaj.« Podobno meni ravnateljica šole D: »Oboje je pomembno; tako uspešnost šole kot dobra klima v kolektivu. To se ne more

izključevati, saj če enega nimaš, tudi drugega po navadi ne. Zdaj, ali je lahko šola uspešna in ima slabo klimo? Mislim, da je meril za merjenje uspešnosti šole veliko in da nam mora biti danes vsem do tega, da šola dobro funkcionira in deluje. Dolgoročno. Sami moramo skrbeti za to, da delamo maksimalno dobro, in če bomo tako delali, bomo sigurno imeli rezultate.«

Tudi ravnateljici šol E in F sta prepričani, da sta ta dva pojavi med seboj tesno povezana in je v oboje treba vlagati dovolj časa in energije: »Če je dobra klima v kolektivu, vpliva na uspešnost. Gotovo pa ob nedoseganju ciljev in pogojni neuspešnosti tudi klima trpi. Tako da mislim, da je oboje zelo, zelo potrebno in pomembno in v oboje je potrebno vlagati.« In s tem začetni pri sebi: »Pravzaprav eno brez drugega ne gre ... In če je dobra klima, če pride človek vesel na delovno mesto, potem to tudi oddaja in je pripravljen več vlagati v to in za to. Pravijo, da se to širi z vrha navzdol. Jaz si zato prizadevam, da bi vsak prišel ..., da bi vsak lahko svoj potencial izkoristil, da bi imel možnost pokazati to, kar zna, da bi imel možnost se uresničiti na delovnem mestu. In bodo potem tudi rezultati boljši. Ne morejo biti rezultati dobri, če ni dobre klime.«

Večina ravnateljev torej meni, da so močno usmerjeni tako v uspešno opravljene naloge kot tudi v dobre odnose med zaposlenimi.

Vidik zaposlenih

Zaposleni so delo ravnateljev ocenili s pomočjo anketnega vprašalnika, v katerem so se postavljene trditve nanašale na usmerjenost ravnateljev v naloge in ljudi. Trditve od 1 do 12 so se nanašale na podlestvico usmerjenost v naloge, trditve od 13 do 22 pa na podlestvico usmerjenost k sodelavcem.

Tabela 1: Splošno povprečje

	N	Min	Max	M	SD
Usmerjenost k nalogam	115	1,00	4,58	2,2192	,96409
Usmerjenost k sodelavcem	116	1,00	4,50	2,0123	,89321

Tabela 1 prikazuje splošno povprečje na obeh podlestvicah. Za obdelavo podatkov je bil uporabljen računalniški programski paket SPSS, in sicer dvosmerni neodvisni t-test.

Glede na to, da je možni razpon odgovorov od 1 do 5, je iz rezultatov razvidno, da anketiranci ravnateljem ne pripisujejo niti izrazite usmerjenosti k nalogam niti k sodelavcem. Kljub temu je iz Tabele 1 razvidno, da anketiranci v povprečju dajejo nekoliko višje ocene na podlestvici usmerjenost k nalogam.

Zanimivo je bilo raziskati, ali se pri odgovorih pojavljajo razlike glede na spol zaposlenih. S pomočjo programa SPSS je bil opravljen neodvisni dvosmerni t-test. Rezultati so prikazani v Tabeli 2.

Tabela 2: Razlike glede na spol zaposlenih

	Spol	N	M	SD	t	Df	P (sig. 2-tailed)
Usmerjenost k nalogam	moški	10	1,9327	,96691	-	113	,327
	ženske	105	2,2465	,96400	,984		
Usmerjenost k sodelavcem	moški	10	1,5600	,36576	-	114	,094
	ženske	106	2,0550	,91707	1,689		

Iz Tabele 2 je razvidno, da razlike med spoloma niso na ravni statistične pomembnosti. Na podlestvici usmerjenost k sodelavcem pa je videti, da se razlike v povprečnih odgovorih že približujejo ravni statistične pomembnosti. To morda kaže na to, da ženske ocenjujejo, da so ravnatelji bolj usmerjeni k nalogam, kot to vidijo zaposleni moškega spola.

Postavljena je bila domneva, da se bodo pokazale razlike tudi glede na starost zaposlenih. Ponovno je bil s pomočjo programa SPSS opravljen dvosmerni neodvisni t-test. Rezultati so prikazani v Tabeli 3.

V Tabeli 3 lahko vidimo, da se razlike glede na starost udeležencev približujejo ravni statistične pomembnosti na podlestvici usmerjenost k nalogam. To kaže na to, da mlajši udeleženci v primerjavi s starejšimi pogosteje ocenjujejo, da so ravnatelji usmerjeni k nalogam. Razlike na podlestvici usmerjenost k sodelavcem med udeleženci glede na starost so minimalne in statistično nepomembne.

Nazadnje sem v raziskavi ugotavljala še, ali se pojavljajo razlike med videnjem vodenja ravnateljev tudi med zaposlenimi na različnih delovnih mestih. S pomočjo programa SPSS je bil opravljen enosmerni test ANOVA. Rezultati so predstavljeni v Tabeli 4.

Iz Tabele 4 je razvidno, da imamo statistično pomembne razlike v odgovorih udeležencev na podlestvici usmerjenost k nalogam. Najvišje povprečne ocene so dajali svetovalni delavci, sledijo jim učitelji in nazadnje preostali zaposleni. To kaže na to, da svetovalni delavci bolj kot drugi zaposleni menijo, da so ravnatelji usmerjeni k nalogam. Na podlestvici usmerjenost k sodelavcem med odgovori udeležencev glede na mesto zaposlitve ne prihaja do statistično pomembnih razlik.

Analiza rezultatov raziskave

Rezultati raziskave so pokazali, da ravnatelji večinoma uporabljajo sodelovalni stil vodenja, da svoje vodenje vidijo kot zelo usmerjeno tako v naloge kot tudi v ljudi, da se vodenje šol z manj oddelki razlikuje od vodenja šol z več oddelki, da pa ni večjih razlik glede na to, ali ima šola ravnatelja ali

Tabela 3: Razlike glede na starost

	Starost	N	M	SD	t	Df	P (sig. 2-tailed)
Usmerjenost k nalogam	mlajši od 30 let	41	2,4443	,99759	1,884	113	,062
	starejši od 30 let	74	2,0945	,92843			
Usmerjenost k sodelavcem	mlajši od 30 let	41	2,1517	,92797	1,246	114	,215
	starejši od 30 let	75	1,9361	,87048			

Tabela 4: Razlika glede na delovno mesto zaposlenih

	Delovno mesto	N	M	SD	df	F	P (sig. 2-tailed)
Usmerjenost k nalogam	učitelj	87	2,2869	,98404	114	5,556	,005
	svetovalni delavec	6	3,0278	,76497			
	preostali zaposleni	22	1,7311	,69671			
Usmerjenost k sodelavcem	učitelj	88	2,0331	,92352	115	2,073	,131
	svetovalni delavec	6	2,5833	,87502			
	preostali zaposleni	22	1,7736	,70615			

ravnateljico, torej glede na spol, ter da se videnje vodenja pri ravnateljih in zaposlenih precej razlikuje.

Glede na odgovore nekaterih ravnateljev v intervjujih bi lahko sklepali, da večinoma uporabljajo delegatski stil vodenja, pri katerem vodja relativno malo strukturira in spremlja dejavnosti v organizaciji, prav tako pa pri izbrani nalogi ne razvija odnosa z zaposlenimi, saj je ta praviloma že oblikovan in zgrajen, kar pa ne pomeni, da cilji in poti za doseganje ciljev niso jasni, temveč to, da vodja odgovornost za njihovo določanje in uresničevanje prenese na zaposlene, prepušča pa jim tudi odgovornost za izoblikovanje odnosov med njimi samimi; sodelovanje, prispevanje vsakega, upoštevanje predlogov idr. (Zabukovec, Boben, 2000).

Vendar pa so rezultati celotne raziskave, vključno z opazovanjem dela ravnateljev, pokazali, da po večini prevladuje sodelovalni stil vodenja. Pri takem stilu vodenja gre namreč po Herseyjevi in Blanchardovi

teoriji situacijskega vodenja za spodbujanje razmišljanja pri zaposlenih, upoštevanje njihovih mnenj in predlogov, pri uresničevanju ciljev pa za upoštevanje njihovega predhodnega znanja, mnenja in idej. Tako vodje gradijo odnos vzajemnosti in razvijajo zaganje v sposobnosti zaposlenih (Hersey in Blanchard, 1988).

Večina ravnateljev se hkrati zaveda, da je treba občasno v nekaterih situacijah in pri nekaterih zaposlenih uporabiti tudi druge stile vodenja. Direktivni stil vodenja občasno uporabljajo pri delu z novinci, ki še ne poznajo pravil, niso razvili svojih znanj in sposobnosti, nimajo delovnih izkušenj in še niso vzpostavili povezav znotraj in zunaj organizacije. Tak stil vodenja je po Herseyju in Blanchardu primeren tudi za vodenje sodelavcev, ki imajo nizko stopnjo interesa za delo, znanja in sposobnosti.

Poleg direktivnega stila vodenja večsah uporabijo tudi mentorskega, ki sledi direktivnemu, ko je novinec že nekaj časa

zaposlen in še vedno potrebuje navodila za delo, a se postopoma že navaja na samostojnost. Primeren je tudi za vodenje bolj zainteresiranih sodelavcev, ki pa imajo še vedno nizko raven znanja in sposobnosti (povzeto po Gibson in drugi, 1994; Blanchard, Zigarmi, Zigarmi, 1985; Blanchard, Carew, Parisi-Carew, 1995; Hersey, 1997; Možina, 2002; Zabukovec, Boben, 2000).

Glede na podatke, pridobljene iz intervjujev, bi torej lahko sklepali, da so v izhodišču značilnosti vodenja ravnateljev slovenskih osnovnih šol podobne, se pa razlikujejo glede na osebnostne značilnosti ravnatelja, glede na zaposlene, ki jih ravnatelji vodijo, in glede na situacijo oz. nalogo, ki jo morajo zaposleni opraviti. Opaziti je bilo tudi razliko med značilnostmi vodenja ravnatelja šole z manjšim številom oddelkov, kjer je šola vpeta v življenje vaše skupnosti in je z njo zelo povezana, in značilnostmi vodenja ravnatelja in ravnateljice, ki vodita šoli z več oddelki v mestu, kjer deluje več osnovnih šol, saj občutita večji pritisk okolja. Večjih razlik med vodenjem ravnateljev in vodenjem ravnateljic, torej glede na spol, iz podatkov v intervjujih ni bilo zaznati. Skratka, značilnosti vodenja ravnateljev slovenskih osnovnih šol so v temelju zelo podobne, v detajlih pa zelo različne.

Namen in eden od ciljev raziskave je bil tudi preučiti, kako zaposleni občutijo vodenje ravnateljev in ali se njihov pogled razlikuje od pogleda ravnateljev. Glede na odgovore ravnateljev v intervjujih bi lahko sklepali, da so ti močno usmerjeni tako v naloge kot v ljudi, česar pa njihovi zaposleni, z razliko svetovalnih delavcev, ki bolj kot drugi zaposleni menijo, da so ravnatelji usmerjeni v naloge, ne dojemajo na enak način.

Rezultati ankete so namreč pokazali, da zaposleni ravnateljem ne pripisujejo niti

izrazite usmerjenosti k nalogam niti izrazite usmerjenosti k ljudem. V povprečju so zaposleni dajali nekoliko višje ocene na podlestvici usmerjenost k nalogam. Ker se razlike glede na spol anketirancev v povprečnih odgovorih približujejo ravni statistične pomembnosti, nam to morda kaže, da ženske ocenjujejo, da so ravnatelji bolj usmerjeni k nalogam, kot to vidijo moški. Anketiranci, mlajši od 30 let, v primerjavi z anketiranci, starejšimi od 30 let, so pogosteje ocenjevali, da so ravnatelji usmerjeni k nalogam. Najvišje povprečne ocene so ravnateljem dajali svetovalni delavci, sledili so jim učitelji in nazadnje preostali zaposleni. To kaže na to, da svetovalni delavci bolj kot drugi zaposleni menijo, da so ravnatelji usmerjeni k nalogam.

Razloge za takšne rezultate bi bilo verjetno smiselno iskati prav v sorazmernosti intenzivnosti usmerjenosti v naloge in ljudi s časom, ki ga ravnatelji preživijo s posameznimi skupinami zaposlenih. Ne gre namreč zanemariti dejstva, da so večjo usmerjenost v naloge in ljudi ravnateljem pripisali prav svetovalni delavci, s katerimi ravnatelji preživijo največ časa, najmanjšo pa preostali delavci, s katerimi ravnatelji preživijo najmanj časa. Zagotovo imajo zato svetovalni delavci širši vpogled v obliko, način, zahtevnost in odgovornost dela ravnateljev.

Rezultati ankete zaposlenih torej kažejo na to, da zaposleni vodenja ravnateljev ne dojemajo tako, kot ga dojemajo sami ravnatelji, saj menijo, da ti niso pretirano usmerjeni niti v zaposlene niti v naloge. Povprečna ocena zaposlenih glede usmerjenosti ravnateljev v naloge je bila 2,22, v ljudi pa 2,01. Glede na model mrežnega vodenja, ki sta ga oblikovala Blake in Mouton, se tak način vodenja nagiba od vrste vodenja »na sredini poti« k vrsti vodenja »nemoč«. Če gre pri vrsti

vodenja »na sredini poti« za vodenje, ki se zdi najboljše, saj omogoča uravnoteženost med potrebami zaposlenih in zahtevami organizacije, pa je vrsta vodenja »nemoč« najslabša izbira, saj se tak vodja izogiba odgovornostim, se boji ukazovati, ni aktiven, skratka, je neuspešen in nemočen (Možina, 2002, po Blake in Mouton, 1995).

Razlike v pogledu na vodenje pri samih ravnateljih in pri zaposlenih verjetno nastajajo zato, ker ravnatelji svojega vodenja ne zmorejo dovolj kritično presojsati, kar je razumljivo, saj je vpliv subjektivne komponente ocene verjetno premočan. Po drugi strani pa zaposleni nimajo celovitega vpogleda v naloge in odgovornosti, ki jih obsega funkcija ravnatelja.

Priporočila za prakso in vodenje vzgojno-izobraževalne organizacije

Kljub razhajanjem v pogledih na vodenje pri ravnateljih in zaposlenih bi lahko trdili, da se ravnatelji dobro zavedajo odgovornosti, ki jo imajo tako do zaposlenih kot tudi do učencev in njihovih staršev, pa tudi do lokalne skupnosti, v kateri delujejo, ter ne nazadnje do ustanovitelja, države. Hkrati se zavedajo vloge, ki jo imajo v kolektivu. Zagotovo opravljanje takega dela, ki pomeni usklajevanje vseh zahtev, želja in potreb, zahteva velik psihični, včasih celo fizični napor. Zato jim

Ravnatelji slovenskih osnovnih šol so dobro seznanjeni s teorijami vodenja, poznajo ustrezne načine vodenja, uporabljajo pravilno komunikacijo in ustrezno vrsto moči, hkrati pa so zaradi pomanjkanja časa za zaposlene včasih premalo dostopni in premalo dosledni do njih. Čeprav sami menijo, da so močno usmerjeni v naloge in v ljudi, njihovi zaposleni te usmerjenosti ne čutijo tako močno.

pogosto primanjkuje časa ali energije. Tudi sami zaznavajo, da je zaradi obremenjenosti z različnimi birokratskimi zadevami včasih zapostavljen odnos s sodelavci.

Ravnatelji naj si zato vzamejo čas za zaposlene, naj jim natančno razložijo pravila in postopke, ki naj jih zaposleni upoštevajo pri svojem delu, ter naj jim jasno povedo, kaj pričakujejo od njih. Namenijo naj jim ustrezno delo in naj spremljajo, kako ga opravljajo. Zaposlenim naj večkrat dajo povratno informacijo o kakovosti opravljene naloge, naj pohvalijo dobro in z različnimi vzvodi spodbudijo zaposlene, ki nalog ne opravijo dovolj dobro. Občasno naj jim predstavijo svoje delo in naloge, da bodo tudi tisti sodelavci, ki menijo, da so ravnatelji preveč usmerjeni v naloge in premalo v ljudi, spoznali, da je tako zaradi preobremenjenosti z delom.

Hkrati naj bodo dovezetni in naj spoštujejo mnenje zaposlenih, jim pomagajo, jih spodbujajo ter omogočijo njihov napredek in razvoj na osebostnem in strokovnem področju. Za vse zaposlene naj veljajo enaka pravila, hkrati pa naj jih obravnavajo kot individuume in posledično prilagajajo stil vodenja. Predvsem pa naj bodo optimistični pri svojem delu in naj ne pozabijo na vrednote in moralne norme ter se zavedajo, da so zgled svojim sodelavcem.

ZAKLJUČEK

Zagotovo opravljanje dela ravnatelja pri vseh obveznostih, ki jih to vključuje, ni lahka niti zabavna naloga. A najverjetneje so se zanj odločili ljudje, ki se dobro zavedajo odgovornosti in izzivov, ki jih prinaša ta funkcija. Tudi zato jo verjetno opravljajo z veseljem in navdušenjem.

Zaupana jim je velika odgovornost za vodenje organizacije, ki naj bi izobraževala, predvsem pa vzgajala otroke, povezovala učitelje in druge delavce šole v trdne kolektive, v katerih bi s skupnimi močmi dosegali cilje in vizijo šole, ter vključevala starše, ki bi skupaj z učitelji našli skupno pot v iskanju najboljših rešitev za otroke. Vsak ravnatelj se na svoj način odloča, kako bo prišel do teh ciljev. Eden od namenov opravljene raziskave je bil tudi ta, da ravnatelji te načine ubesedijo in s tem mogoče začnejo samorefleksijo o načinu vodenja.

Predstavljena raziskava Značilnosti vodenja na slovenskih osnovnih šolah pa odpira tudi nove možnosti raziskovanja. Zagotovo bi bilo smiselno raziskati vzroke, zakaj se pogledi na vodenje pri ravnateljih in zaposlenih tako razhajajo. S tem se odpirajo nove možnosti raziskovanja, pa tudi nova vprašanja, odgovori nanje pa bi zagotovo zanimali tako ravnatelje kot druge zaposlene v šolah.

LITERATURA

- Black, S., Porter, L.W. (1999). *Management: meeting new challenges*. New York: Prentice Hall.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management*. London: Sage.
- Coffey, R., Cook, C., Hunsaker, P. (1994). *Management and Organizational Behaviour*. Burr Ridge: Irwin.
- French, J. R. P. in drugi. (1999). The bases of social power. *Journal of Applied Psychology*, 73.
- Gibson, J., in drugi (1994). *Organizations*. Red Ridge: Irwin.
- Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management*. London, Washington: The Falmer Press.
- Hersey, P. (1997). *The Situational Leader*. Escondido: Center for Leadership Studies.
- Hersey, P., Blanchard, K. (1998). *Management of Organizational Behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Hopkins, D. (2000). »Leadership and learning: Is there a link?« *Managing Schools Today*, September 2000: 39–43.
- Jelovac, D. (2001). *Jadranje po nemirnih vodah managementa nevladnih organizacij*. Ljubljana: Zavod Radio Študent.
- Kenneth, B., Crew, D., Parisi-Crew, E. (1995). *Enominutni vodja oblikuje učinkovito delovno skupino*. Ljubljana: Taxus.
- Kenneth, B., Zigarmi, P., Zigarmi, D. (1985). *Vodenje in enominutni vodja*. Ljubljana: Taxus.
- Koren, A. (1999). *Ravnatelj med osamo in sodelovanjem*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo*. Koper: Fakulteta za management.
- Kroflič, R. (2002). Ravnateljstva avtonomija in pedagoško vodenje institucije. *Sodobna pedagogika*, 1: 66–77.
- Možina, S., in drugi (2002). *Management, nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Nigel, B., Crawford, M., Cartwright, M. (2003). »Introduction«. V Nigel, B., Crawford, M., Cartwright, M. (ur.), *Effective Educational Leadership*. London.
- Primožič, M. (2007). »Ravnatelj raziskuje svoje delo«. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 1: 101–106.
- Resman, M. (1994). »Ravnatelj in vizija šole«. *Sodobna pedagogika*, 3/4: 122–132.
- Robbins, S. P. (2005). *Organizational Behavior*. New Jersey: Person Education International.
- Staničič, S. (2002). »Kompetenčni profil idealnega ravnatelja (stališča in empirični rezultati)«. *Sodobna pedagogika*, 1: 168–182.
- Tavčar, M. I., Trunk Širca, N. (1998). *Management nepridobitnih organizacij*. Koper: Visoka šola za management.
- Tomič, A. (1995). *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Velikonja, M. (1998). »Vodenje v vzgoji in izobraževanju je del človeka«. *Neprofitni management*, 2/3: 13–15.
- Zabukovec, V., Boben, D. (2000). *Učitelji in stili vodenja*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

I Gibson in drugi; Blanchard, Zigarmi, Zigarmi; Blanchard, Carew in drugi; Možina; Zabukovec, Boben (Gibson in drugi, 1994; Blanchard, Zigarmi, Zigarmi, 1985; Blanchard in drugi, 1995; Hersey, 1997; Možina, 2002; Zabukovec, Boben, 2000).

RAZUMEVANJE IN ZMANJŠEVANJE OSIPA V E-IZOBRAŽEVANJU

POVZETEK

V prispevku bomo obravnavali problematiko osipa v programih e-izobraževanja. Zagovorniki e-izobraževanja poudarjajo več prednosti tega izobraževanja v primerjavi s klasičnim, na primer večjo odprtost, raznolikost učnega gradiva, prilagajanje načina in hitrosti učenja ipd. Kljub tem prednostim in naraščanju števila programov ter vključitvi e-izobraževanja v nacionalne strategije po vsem svetu pa se izvajalci e-izobraževanja srečujejo tudi s problematiko osipa. Raziskave namreč kažejo, da je osip v izobraževalnih programih, ki se izvajajo v e-obliki, večji kot v klasičnih programih. Razloge, ki vplivajo na ta osip, pa je treba upoštevati pri načrtovanju in izpeljavi e-izobraževalnih programov.

Ključne besede: e-izobraževanje, osip, izobraževanje na daljavo, tutor, IKT

UNDERSTANDING AND REDUCING STUDENT WITHDRAWAL IN E-LEARNING – ABSTRACT

In this paper we address the problem of student withdrawal from e-learning programmes. The proponents of e-learning highlight several advantages of this type of education as compared to the traditional, such as greater openness and diversity of training materials, the ability to adjust the mode and speed of learning, and similar. Despite these advantages, an increasing number of programmes and acceptance of e-learning as a national strategy all around the world, e-learning providers also face the problem of drop-outs. Research shows that student withdrawal in educational programmes implemented in the form of e-learning is higher than in traditional programmes. The reasons that affect the dropout rate should be considered when designing and implementing e-learning programmes.

Keywords: e-learning, drop-out, distance education, tutor, ICT

UDK: 374.74

UVOD

E-izobraževanje postaja v svetu in pri nas čedalje pomembnejši del izobraževanja, saj se z njim ukvarja vedno več izobraževalnih ustanov, ki izvajajo programe formalnega izobraževanja, predvsem pa se uveljavlja kot način izobraževanja zaposlenih v podjetjih, javni upravi in drugih organizacijah. Tait in Mills (1999) menita, da se je učenje na daljavo tako zelo razmahnilo prav zaradi naglih gospodarskih, socialnih in političnih sprememb, ki so predvsem posledica hitrega razvoja informacijske tehnologije. Potreba po prilagajanju spremembam na teh področjih je povzročila veliko povpraševanje po nadaljnem izobraževanju, temu

pa izobraževalne ustanove, podjetja in druge organizacije s svojimi zmogljivostmi kmalu niso bili več kos. Ekonomsko popolnoma upravičena in pravzaprav najbolj smiselna posledica je bil pospešen razvoj programov izobraževanja na daljavo. Tako so izobraževalne ustanove v svoje programe lahko sprejele več udeležencev, podjetja in druge organizacije pa so lažje in ceneje prihajali do izobraževanja za svoje zaposlene in s tem bolje sledili spremembam na svojem področju delovanja.

E-izobraževanje se je v zadnjem desetletju najbolj uveljavilo v Združenih državah Amerike, kjer je predvsem prvovrstna poslovna priložnost, ki prinaša velike dobičke.

Vse bolj se uveljavlja in širi tudi model tako imenovanih podjetniških univerz (angl. corporate universities) – izobraževalnih podjetij, ki jih ustanovijo velike korporacije z namenom, da bi si zagotovile usposabljanje skladno s svojimi izobraževalnimi potrebami (Hearn, 2002). Kot ugotavljajo Bregar, Zagmajster in Radovan (2010), je e-izobraževanje našlo vidno mesto tudi v strateških dokumentih Evropske unije. Evropska komisija je v Memorandumu za vseživljenjsko učenje jasno poudarila potencial informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) za doseganje temeljnih strateških ciljev Evropske unije, povezanih z vseživljenjskim učenjem in izboljševanjem poučevanja (Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000: 15). Vloga IKT in poti za izrabo IKT pri doseganju temeljnega strateškega cilja so začrtane v več dokumentih: v akcijskem načrtu »eEvropa 2005«, ki ga nadaljuje strateški dokument »i2010 – evropska informacijska družba 2010 za rast in zaposlovanje«. Ta dokument postavlja v ospredje odprto in konkurenčno digitalno gospodarstvo in poudarja IKT kot poglobitnega spodbujevalca socialne vključenosti in kakovosti življenja (Bregar, Zagmajster in Radovan, 2010: 23). Tako kot druge evropske države tudi Slovenija med svojimi prioritetami, s katerimi želi doseči temeljne razvojne cilje družbe, poudarja potrebo po večjem dostopu do izobraževanja in usposabljanja s pomočjo novih tehnologij (Strategija razvoja Slovenije, 2005). Kljub deklarativni podpori pa je Slovenija priložnosti, ki jih ponuja e-izobraževanje nasploh in tudi v vseživljenjskem učenju, doslej izkoristila bolj malo. Arh, Kovačič in Jerman-Blažič (2006) ugotavljajo, da se pri nas zanimanje za sodobne oblike izobraževanja in usposabljanja sicer povečuje na različnih ravneh izobraževanja, vendar predvsem tako, da se z njimi obogati klasično izobraževanje.

ZNAČILNOSTI E-IZOBRAŽEVANJA

Evolucijsko je e-izobraževanje zadnja razvojna stopnja izobraževanja na daljavo. Bregar, Zagmajster in Radovan (2010: 11) ugotavljajo, da najdemo prve zametke izobraževanja na daljavo že v 18. stoletju: tedanji razvoj poštnih storitev in tiskanega gradiva je omogočal, da so se ljudje v odmaknjenih krajih Severne Amerike izobraževali samostojno, ne da bi jim bilo treba obiskovati klasične dokaj oddaljene izobraževalne ustanove. V večjem obsegu se je učenje na daljavo začelo uveljavljati v drugi polovici 19. stoletja, ko je v Združenih državah Amerike, Kanadi, Avstraliji, Švedski, Nemčiji in Veliki Britaniji začel uspešno delovati tako imenovani sistem dopisnega izobraževanja. Metode in načini učenja so bili seveda odvisni od stopnje razvoja izobraževanja in razvoja tehnologije. Na splošno bi lahko rekli, da se izobraževanje na daljavo razvija in uveljavlja skupaj z uporabo novih metod poučevanja in razvojem tehnologije.

Izobraževanje na daljavo se razvija skupaj z uporabo novih metod poučevanja in razvojem tehnologije.

Izobraževanje na daljavo lahko po Taylorjevem (1995) mnenju razvrstimo v štiri značilne generacije ali tehnološke modele:

- prva generacija temelji na dvosmerni pisni komunikaciji med učiteljem in udeležencem, zanjo so značilni dopisni modeli;
- za drugo generacijo je značilna multimedija kot pripomoček podajanja znanja;
- za tretjo generacijo so značilni sistemi učenja na daljavo, kot so avdio- in videokonference;
- za četrto generacijo je značilno prožno učenje, ki temelji na uporabi sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije.

Četrta generacija izobraževanja na daljavo omogoča v primerjavi s sistemi tretje generacije večjo interakcijo med vsemi udeleženci izobraževalnega procesa in bolj podpira individualno delo posameznikov. Pred leti je Taylor (2001) dodal še »peto generacijo« izobraževanja na daljavo, ki temelji na nadaljnjem razvoju IKT. Taylor sicer poudarja, da je ta generacija šele v vzponu, in jo opisuje kot »inteligentno-fleksibilni učni model«. Prejšnji generaciji spletnega učenja dodaja še ključne »inteligentne funkcije«, kot je avtomatizirano odzivanje na pogosta vprašanja, in integracijo dostopa prek portalov do virov in storitev, ki jih lahko ponuja neka izobraževalna organizacija.

Z andragoško-didaktičnega vidika bi lahko rekli, da e-izobraževanje temelji predvsem na potrebah posameznega udeleženca. Poudarja se večja prožnost glede tempa, prostora, vsebin in časa študija. Učiteljeva oz. tutorjeva vloga pa je v takih razmerah bolj svetovalne in usmerjevalne narave (Sherry, 1996).

Pri e-izobraževanju so poudarjeni predvsem:

- osrednja in dejavna vloga študenta v študijskem procesu;
- pomembna vloga študijskih pripomočkov v procesu učenja;
- uporaba različnih (aktivnih) metod poučevanja in učenja;
- komunikacija poteka predvsem v diskusijskih forumih, blogih, wikijih in po elektronski pošti.

Posledica take raznolikosti so tudi različne opredelitve e-izobraževanja. Celosten pregled različnih definicij lahko najdemo na primer pri Keeganu (1996).

Keegan na temelju analize različnih opredelitev in značilnosti izobraževanja na daljavo opisuje izobraževanje na daljavo kot obliko izobraževanja, ki ima tele značilnosti:

- Udeleženec je le redko v neposrednem stiku z učiteljem ali celo nikoli.
- Udeleženci v osnovi lahko izbirajo, kdaj, kje, kako in kako hitro se bodo učili ali študirali, da bo izobraževanje čim bolj usklajeno z njihovimi drugimi obveznostmi in zanimanjem.
- Izobraževalna ustanova ima pomembno vlogo pri načrtovanju in izdelavi učnega gradiva ter zagotavljanju različnih oblik pomoči udeležencem; v tem se učenje na daljavo razlikuje od individualnega in samostojnega učenja.
- Učitelj podaja udeležencem znanje posredno, z uporabo učnih pripomočkov, na primer s tiskanim gradivom, avdio- in videokasetami, računalniškimi programi idr.
- Komunikacija med učiteljem in udeležencem poteka praviloma z uporabo različnih medijev avdio- in videokomunikacije.
- Udeleženci najpogosteje študirajo sami. Srečanja v skupini so kvečjemu občasna in namenjena spodbujanju socialnih stikov, priporočljiva pa so tudi iz didaktičnih razlogov (Keegan, 1996: 50).

Morda celo bolj kot svoboda izbiranja vsebin učnega gradiva motivira udeleženca to, da lahko sami izbirajo način učenja. Marland (1997) meni, da dejavno sodelovanje pri izobraževanju spodbudi v študentih zanimanje za učenje in zato pripomore k boljšemu vrednotenju znanja. V psiholoških teorijah motivacije so nam ta načela dobro znana. Ko govorimo o prosti izbiri načina učenja, pravzaprav mislimo svobodno izbiro različnih virov, časa in hitrosti učenja, s katerimi bo udeleženec osvojil neko znanje. Nekateri si laže zapomnijo, kar slišijo, drugi, kar preberejo, tretji pa si morajo stvari skicirati, da dobijo približen pregled, in pozneje pridobljeno znanje dopolnjujejo. Skratka, načinov učenja, ki so za posameznika najustrežnejši, je nešteto. Res pa je, da mora vsak sam odkriti svoj učni stil, ki mu omogoča, da bo pri učenju uspešnejši.

Nekateri strokovnjaki menijo, da je koncept e-izobraževanja mogoče razvijati le z »odprtim«, torej »sproščenim« izobraževanjem, ki bo omogočalo udeležencem večji vpliv in samostojnost pri učenju. Poudarjajo se tudi prožnost pri izbiri prostora, možnost za izbiro načina študija, večja raznovrstnost učnega gradiva, dialog in prehod k bolj individualnemu učenju (Peters, 2001). V klasičnem izobraževanju nimamo vedno veliko možnosti za izbiro različnih načinov učenja, saj se mora učitelj prilagajati različnim dejavnikom (udeležencu, zahtevam študija, okoliščinam, v katerih poteka učenje, itd.). Prav to pa je prednost e-izobraževanja, saj omogoča uporabo širokega spektra metod, izmed katerih lahko izobraževanec sam izbira.

Kljub vsem prednostim, ki jih omogoča e-izobraževalna tehnologija pri prilagajanju in celo individualizaciji izvedbe, pa se izvajalci dokaj pogosto srečujejo s problematiko osipa, kar je ena od večjih skrbi organizacij, ki izvajajo tovrstno izobraževanje. Raziskave namreč kažejo, da je osip v izobraževalnih programih, ki se izvajajo v tej obliki, večji kot v klasičnih programih (Carr, 2000; Diaz, 2002; Flood, 2002; Parker, 1999). Visoko stopnjo osipa v e-izobraževanju lahko vidimo kot njegovo pomanjkljivost, lahko pa tudi kot posebno značilnost, na katero moramo biti pozorni pri načrtovanju in izvedbi izobraževalnih programov, ki se izvajajo v e-učilnicah. Diaz (2002) meni, da so dejavniki, ki vplivajo na opustitev izobraževanja, velikokrat zunaj dosega ali možnosti vpliva organizacije, ki izvaja e-izobraževanja, in da velik osip ni nujno kazalec neuspešnosti takih programov.

OSIP V E-IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMIH

Problematika osipa in stopnje uspešnega dokončanja šolanja so v izobraževanju že dalj

časa tema zanimivih razprav. V zadnjem obdobju, z razmahom e-izobraževanja, pa je to vprašanje dobilo nov zagon in kontekst proučevanja – razumevanje okoliščin, ki privedejo do prekinitve v e-izobraževanju.

Podatki v zvezi z osipom so zelo različni. Nekateri navajajo, da je v nekaterih programih, ki se izvajajo v obliki e-izobraževanja, osip tudi do 70- ali 80-odstoten (Flood, 2002). Parker (1999) navaja stopnjo osipa, višjo od 40 odstotkov, Diaz (2002) meni, da je od 20- do 50-odstotna, Carr (2000) pa, da je stopnja osipa v programih izobraževanja na daljavo za 10 do 20 odstotkov višja kot pri klasičnem študiju.

Do nedavnega je veljalo, da je osip pri takih oblikah izobraževanja bolj posledica socialnih in ekonomskih razmer, v katerih živijo študenti, v zadnjih letih pa se vse bolj uveljavlja prepričanje, da je to tudi problem izobraževalne ustanove in je precej odvisen tudi od preventivnih ukrepov za znižanje stopnje osipa, ki jih je vpeljala ustanova. Pri računanju stroškov izobraževanja in finančni konstrukciji je vedno upoštevano število udeležencev programa. Če se to drastično zmanjša, programa ni mogoče izvajati.

Osip je tudi ekonomski problem, ne samo andragoški.

Osip v e-izobraževalnih programih je za ustanove, ki to izobraževanje izvajajo, velik izziv tudi iz drugih razlogov. Eden je na primer ta, da se z vedno večjo dostopnostjo izobraževanja za terciarno stopnjo (kjer je ta oblika izobraževanja tudi najbolj razvita) odločajo tudi tisti ljudje, ki se klasičnega izobraževanja običajno niso udeleževali in so z vidika možnosti predčasne opustitve izobraževanja pogosto lahko bolj »tvegani«. Obravnavati jih je treba drugače kakor »tradicionalne« študente, pa tudi sicer so zaradi svojevrstnih značilnosti izobraževanja

na daljavo potrebni drugačni didaktični prijemi kakor v klasičnem izobraževanju.

V nadaljevanju prispevka bomo spoznali nekatere teorije in teoretične modele, ki so obravnavali vprašanje, zakaj udeleženci opuščajo izobraževanje. Med najvplivnejšimi sta bila vsekakor Tintov integrativni model (1975) in Bean-Metznerjev model študentskega osipa (1985).

Tintov model temelji na strategijah, s katerimi lahko ustanove ohranjajo in povečujejo udeležbo pri študiju. Tinto (1975) poudarja, da je opustitev izobraževanja dolgotrajen proces, ki ga označuje predvsem interakcija oz. »ujemanje« posameznika in ustanove, v kateri se ta izobražuje, oblikuje cilje, prizadevanja, pričakovanja idr., na podlagi česar se posledično tudi odloči, da bo v izobraževanju vztrajal ali pa ga bo opustil. Prepričan je, da je odločilen dejavnik, ki vpliva na potek posameznikovega izobraževanja, povezanost z drugimi udeleženci in ustanovo, v kateri se izobražuje.

Kljub pomembnosti pa Tintov model za proučevanje osipa v e-izobraževanju ni najustrežnejši, saj je Tinto svoj model oblikoval predvsem glede na (redne) študente, mlajše od 25 let, ki so bivali v študentskih naseljih (kampusih) – vpliv institucionalne integracije pa je verjetno manj pomemben za starejše udeležence, ki ne bivajo v kampusih in so zato med seboj in z institucijo manj povezani. V modelu tudi ni upošteval vpliva različnih zunanjih dejavnikov, ki so tudi pomembni za razumevanje vztrajnosti izrednih študentov v izobraževanju na daljavo (Rovai, 2003; Bean in Metzner, 1985). Teh pomankljivosti se je zavedal tudi Tinto sam, saj je poudaril, da bi bilo treba model pri prenosu na izredne študente modificirati (Tinto, 1975). V časih, ko je ta model oblikoval, pa o e-izobraževanju, kot ga poznamo danes, ni bilo mogoče niti sanjati.

S stališča upoštevanja značilnosti odraslih udeležencev izobraževanja sta korak naprej naredila Bean in Metzner (1985). Razvila sta konceptualni model, s katerim sta poskušala pojasniti osip izrednih (»netradicionalnih«) študentov. Trdila sta, da je struktura podpore te populacije drugačna od tiste, v katero so vključeni redni študenti, in da se ta manj navezuje na dejavnike v ustanovi in bolj na dejavnike zunaj šolskega okolja, na primer na prijatelje, družino in delodajalca (Bean in Metzner, 1985: 506). V svojem modelu sta avtorja predvidela, da na uspešno dokončanje ali opustitev izobraževanja vplivajo predvsem dejavniki, povezani s prejšnjimi študijskimi dosežki ter demografskimi, kulturnimi in socialno-ekonomskimi značilnostmi posameznika.

Kljub prilagojenosti tega modela odraslim udeležencem izobraževanja pa Kember (1989) ugotavlja, da je razlika med odraslimi, ki se izobražujejo na klasičen način, in tistimi, ki se izobražujejo na daljavo, prevelika, da bi ga lahko prenesli tudi na izobraževanje na daljavo. Zato je uporabil Tintov model in ga dopolnil s svojim, ki je posebej prilagojen razmeram, v katerih poteka izobraževanje na daljavo. Predlagal je longitudinalni prijem pri proučevanju osipa v izobraževanju na daljavo. Ob tem poudarja kompleksnost interakcij med dejavniki, kot so družina, osebna motivacija, zmožnosti in volja za dokončanje programa, prejšnji dosežki in izkušnje v izobraževanju ter institucionalna podpora. Domneva, da so značilni udeleženci izobraževanja na daljavo zaposleni odrasli, ki imajo družine. Med situacijskimi dejavniki, ki vplivajo na njihovo izobraževanje, je zato še posebno pomembna zmožnost udeleženca, da uskladi svoje družinske, delovne in študijske obveznosti (Kember, 1989: 294), to pa je pri rednih študentih veliko manj pomemben dejavnik. Kember tudi meni, da družinske okoliščine, kot so

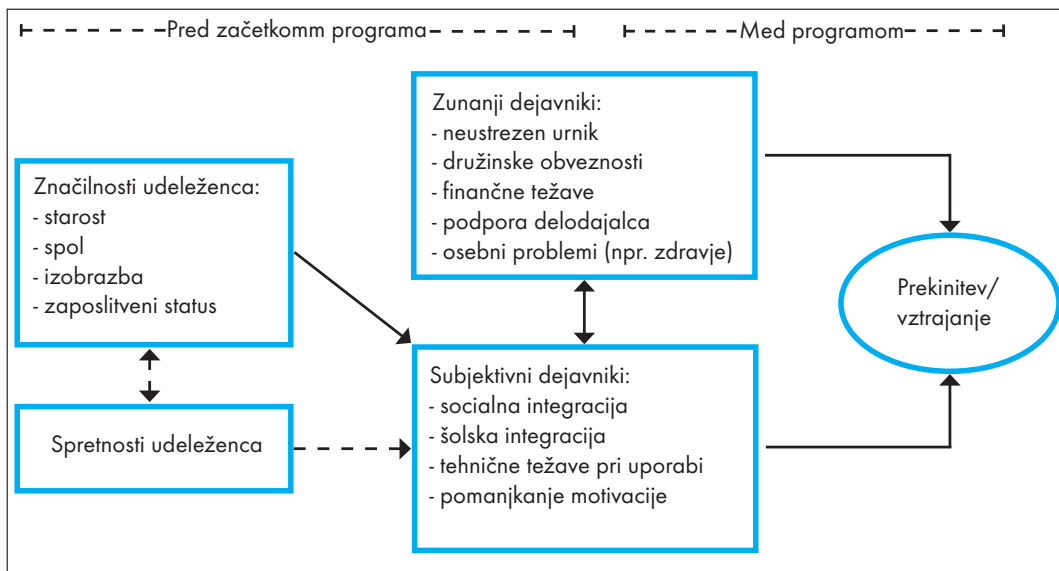
število ali starost šoloobveznih otrok, stanovaljske razmere ali obveznosti, ki izhajajo iz poklica, pomembno vplivajo na odločitve, ki zadevajo opustitev študija posameznega udeleženca ali udeleženke.

Rovai (2003) je na podlagi prejšnjih modelov oblikoval in predlagal sestavljeni model, ki obsega dve skupini dejavnikov: prva deluje pred udeležbo v programu in druga po njej. V prvo skupino so zajete značilnosti študenta (npr. spol, starost, stopnja intelektualnega razvoja, prejšnji šolski dosežki) in njegove spretnosti (npr. uporabe interneta, organizacije časa, komunikacije). Med dejavnike, ki vplivajo po vpisu ali med izobraževanjem (druga skupina dejavnikov), pa prišteva zunanje dejavnike (npr. denar, obveznosti na delovnem mestu, družinske obveznosti) in notranje (npr. samozavest, učne navade, šolska in socialna povezanost). Rovai (2003) se je pri oblikovanju svojega modela zgledoval predvsem po Tintovem in Bean-Metznerjevem modelu, vendar ga je prilagodil značilnostim odraslih udeležencev e-izobraževalnih programov.

Zadnji model, ki ga bomo omenili, je oblikovala Ji-Hye Park (2007). Opisuje ga kot nadgradnjo prejšnjih, predvsem modela, ki ga je predvidel Rovai (2003), in bi ga lahko šteli med najbolj izdelane modele osipa ta čas. Ugotovila je, da so ustreznost prejšnjih modelov preverjali z zelo različnimi raziskovalnimi prijemi, predlagala pa je tudi spremembe glede na empirično ugotovljeno pomembnost posameznih dejavnikov. V svojem modelu je tako relativizirala pomen spretnosti udeleženca in razdelila dejavnike na »pred« in »med« izobraževanjem (Slika 1).

Park in Choi (2009: 209) ugotavljata, da kljub velikemu številu konceptualnih modelov ni bilo opravljenih veliko raziskav, s katerimi bi empirično potrdili vpliv posameznega dejavnika na resnični osip v e-izobraževanju. Zato sta opravila raziskavo, v katero sta zajela 147 udeležencev, ki so uspešno dokončali ali opustili izobraževanje v enem od programov na fakulteti Midwestern. Med osipniki in uspešnimi študenti sta ugotovila pomembne statistične razlike v tem, kako zaznavajo podporo

Slika 1: Teoretični model osipa udeležencev v e-izobraževanju (Park, 2007: 5)



družine in delodajalca, pa tudi razlike v zadovoljstvu in uporabnosti programa, ki so se ga udeležili (Park in Choi, 2009: 212). Pomembnost teoretičnega modela, ki ga je razvila Ji-Hye Park (2007), sta preverjala tudi z uporabo logistične regresije in ugotovila, da vključene spremenljivke zadovoljivo napovedujejo večjo ali manjšo verjetnost prezgodnje opustitve izobraževanja (Park in Choi, 2009: 214). Med dejavniki sta se za najpomembnejša izkazala podpora delodajalca in zaznavanje uporabnosti programa.

ODRASLI KOT UDELEŽENCI E-IZOBRAŽEVANJA

Značilnosti odraslih udeležencev, ki so zaposleni, so pogosto precej drugačne od študentov ali dijakov, ki redno obiskujejo neki program. Odrasli udeleženci prinašajo v učni proces drugačne potrebe, strategije in motivacijo, običajno so starejši od kolegov, ki se redno izobražujejo (Diaz, 2002) in so pogosto geografsko bolj oddaljeni od učnih sredstev, informacijskih virov, sošolcev in mentorjev v primerjavi z vrstniki, ki redno študirajo. Odrasli udeleženci so lahko izredno samostojni, problemsko usmerjeni učenci z veliko življenjskih izkušenj, ki lahko postanejo pomemben vir/izhodišče za učenje (Knowles, 1980).

Pogosto so notranje motivirani za učenje, njihova motivacija pa temelji na predstavah lastnega razvoja, napredovanja v karieri in poklicnih dosežkov. Nagnjeni so k neposredni uporabi svojega učenja in k učenju pristopajo najprej kot k dejavnosti, ki pripomore k učinkovitejšemu reševanju problemov. Medtem ko redni študenti po navadi iščejo izobrazbo, ki jim bo omogočila vstop v svet zaposlitve, so odrasli udeleženci bolj osredotočeni na napredovanje v karieri ali spremembo poklicne poti.

Odrasli udeleženci se po navadi z e-učenjem ukvarjajo v svojem prostem času zaradi delovnih obremenitev in pritiskov na delovnem mestu oz. vprašanja dostopa do interneta na delovnem mestu. Študij v prostem času pa lahko škodljivo vpliva na zasebno življenje odraslega in lahko vodi v večji osip. Prav tako ni nič nenavadnega za zaposlene, da se počutijo preobremenjene pri poskusih uravnoteževanja dela na delovnem mestu in študijskih nalog. Lahko se počutijo izolirani zaradi pomanjkanja kolegične ali organizacijske podpore in občutka pomanjkanja nadzora (Takiya in Archbold in Berge, 2005). Te vrste okoliščin lahko prisilijo udeležence k opustitvi izobraževanja, čeprav so lahko pri svojem študiju zelo uspešni. Diaz (2002) meni, da je stopnja osipa med udeleženci e-izobraževanja – zlasti tistih, ki so zaposleni – manj izraz njihove študijske/učne neuspešnosti in bolj prioritet, povezanih z delom.

STRATEGIJE ZMANJŠEVANJA OSIPA V E-IZOBRAŽEVANJU

Pri ukvarjanju z osipom se izobraževalci navadno sprašujejo, kateri izobraževanci se bodo verjetneje prenehali izobraževati in zakaj bodo to storili. Na ti dve vprašanji lahko odgovorijo z dvema razlagama, odgovori pa narekujejo posebne ukrepe, s katerimi lahko ta problem zmanjšajo. Prva razlaga je bolj kvantitativna, z njo poskušajo ugotoviti značilnosti, ki jih je mogoče izmeriti, denimo prejšnja izobrazba, spol, starost, dohodki, socialni položaj, letnik študija, ocene ipd., druga razlaga pa zadeva osebne značilnosti, ki lahko vplivajo na daljše ali krajše vztrajanje v programu.

V zvezi s temi Yorke (2004: 23–25) med drugim opozarja na:

- prepričanje o lastni učinkovitosti in lokus nadzora,

- ciljno usmerjenost,
- praktično in čustveno inteligenco,
- občutek pripadnosti skupini in izobraževalni ustanovi,
- stališča,
- zmožnosti za učinkovito organiziranje časa, prostora študija in podobno.

Vztrajnost študentov je pod vplivom različnih dejavnikov, percepcij učnih izkušenj in odnosa, ki ga imajo do njih ponudniki izobraževanja. Čeprav je teh dejavnikov veliko in v modelih niso enakomerno zastopani, omogočajo ustanovam, da jih lahko nekoliko nadzirajo.

Tyler-Smith (2006) ugotavlja, da na stopnjo osipa odraslih udeležencev, ki prvokrat sodelujejo v programu e-izobraževanja, vplivajo sociološki, psihološki, tehnični in kognitivni dejavniki, pri čemer sta odločilnega pomena kognitivna obremenitev udeleženca in udeleženčeva sposobnost, da jo obvladuje. Ob prvem sodelovanju v programu e-izobraževanja mora namreč udeleženec poleg vsebine obvladati tudi tehnologijo, učno okolje, novo vlogo in nov način komunikacije (Tyler-Smith 2006: 78). Izobraževalne organizacije včasih prehitro pripišejo prekinitev izobraževanja pomanjkanju motivacije ali sposobnosti udeležencev. Visoko motivirani in sposobni udeleženci se bodo učili tudi pod neugodnimi pogoji. Kljub dostopu do zadovoljivih in primernih učnih gradiv pa bo večina udeležencev potrebovala vsaj nekaj podpore pri učenju.

V pregledu raziskav smo ugotovili, da je osip v programih e-izobraževanja največji na začetku programa, ko se udeleženci šele seznanjajo z virtualnim učnim okoljem, tutorjevimi zahtevami in med seboj. Gilly Salmon (2004) daje številne uporabne in praktične nasvete v zvezi z uvajanjem udeležencev v

e-izobraževanje. Še posebno poudarja potrebo po omejevanju informacij in dejavnosti, ki so povezane z vsebino v začetnih fazah izobraževalnega programa. Namesto tega bi se moral tutor osredotočiti na dejavnosti, ki spodbujajo oblikovanje posameznikove spletne identitete, oblikovanje in povezovanje učnih skupin, postavljanje skupinskih pravil in norm, ugotavljanje pričakovanj in spoznavanje pravil, ki zadevajo diskusije v e-učilnici (Salmon, 2004: 197). Priporoča tudi čim večjo poenostavitev začetnega virtualnega učnega okolja in postopno vpeljevanje kompleksnosti, ki raste skupaj z vedno večjo uporabo možnosti, ki jih posamezno (virtualno) učno okolje ponuja. S tem se lahko učinkovito zmanjša preobremenjenost udeležencev v prvih fazah učenja v e-učilnici.

Tudi izkušnje avtorja tega prispevka kažejo, da je skrbna priprava začetnih dejavnosti v e-izobraževanju zelo koristna. Uvodna delavnica, v kateri se udeleženci e-izobraževanja »v živo« srečajo s tutorjem, zelo pozitivno vpliva na začetno pripravljenost in pričakovanja udeležencev, ki bodo sicer celotno izobraževanje izpeljali v e-učilnici. Vrednost srečanja v živo z drugimi udeleženci, tutorjem in avtorjem gradiva je zelo velika, prav tako pa tudi uvodnih dejavnosti, ki potekajo v spletni učilnici – na primer osebne predstavitve, uvodni pozdrav, uvodna razprava o temi ipd. Tako udeleženca postopoma vpeljemo v kompleksnejše dejavnosti in naloge, ki jih bo opravljal kot del programa, v katerem je udeležen, s tem pa odpravimo začetne negativne stereotipe ali ovire, ki bi lahko privedle do prezgodnje zapustitve programa.

Izsledki še kažejo, da je za znižanje stopnje osipa pomembno tudi zaznavanje tega, koliko je izobraževanje za udeleženca uporabno. Organizacije, ki jim uspe udeležence motivirati z razvojem zanimivega in spodbudnega

gradiva ter izboljšanjem kakovosti socialne interakcije med udeleženci in tutorji, bodo zelo verjetno uspešnejše pri zmanjševanju osipa kot tiste, ki ne bodo namenjale dovolj pozornosti kakovostni tutorski podpori. Pomemben dejavnik pa je tudi tutorska podpora, ki jo udeležencu dajemo med trajanjem programa (Park in Choi, 2009). Osip lahko zmanjšamo z ustreznim svetovanjem pred vključitvijo v program (ugotavljanje potreb in ustreznosti programa za udeleženca) in z zagotavljanjem primerne, hitre in učinkovite svetovanja med trajanjem programa. Pomembno je tudi ustvarjanje učnega ozračja, ki udeležence spodbuja, da iščejo strokovno pomoč in nasvete pri tutorjih in drugo pomoč pri svetovalcih ter v medsebojnih stikih. Vse to ustvarja ozračje podpore, spodbuja stalno vključenost v učno skupino in tako ohranja motivacijo in interes.

ZAKLJUČEK

Problematika osipništva v programih e-izobraževanja je področje, ki se še razvija. Dosedanje raziskave na tem področju so pokazale, da so modeli, s katerimi so proučevali osip v klasičnem šolanju, dokaj pomanjkljivi in neustrezni. Učenje v e-izobraževanju ima nekatere posebnosti, ki prinašajo v ospredje nove ovire in nove strategije, s katerimi lahko tutorji in drugo andragoško osebje spodbujajo učenje v e-učilnici. Izobraževanje na daljavo ima posebne zahteve in ni preprostejše od klasičnega izobraževanja, pa tudi ne vsebinsko manj obsežno. Raziskave kažejo, da je najpomembnejše zmanjševanje osipa na začetku e-izobraževanja. Velika količina novih informacij, nova spletna orodja, značilnosti virtualnega učnega okolja pogosto vodijo v velik osip v prvih tednih izpeljevanja programa. Izredno pomembna pa je tudi podpora udeležencem

med izobraževanjem. E-izobraževanje od udeleženca navadno zahteva več motivacije in prizadevanja kakor klasično izobraževanje, saj poteka samostojneje in nenadzorovano. Potrebne so tudi spretnosti samostojnega učenja, ki jih udeleženci v prejšnjem izobraževanju pogosto niso razvili. Pri razumevanju dejavnikov, ki vplivajo na osip med udeleženci e-izobraževanja, smo si pomagali predvsem z izsledki tujih raziskav. To področje v Sloveniji še ni raziskano in v prihodnosti bodo vsekakor potrebne raziskave, ki bodo zboljšale tudi naše razumevanje dejavnikov, ki vplivajo na to, da slovenski udeleženci e-izobraževanja to izobraževanje opustijo ali ga uspešno dokončajo.

LITERATURA IN VIRI:

- Arh, T., Kovačič, M., Jerman-Blažič, B. (2006). »Struktura ponudbe e-izobraževanja v Sloveniji«. *Organizacija*, 6: 393–401.
- Bean, J. P., Metzner, B. S. (1985). »A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition«. *Review of Educational Review*, 4: 485–540.
- Bregar, L., Zagmajster, M., Radovan, M. (2010). *Osnove e-izobraževanja: priročnik*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Carr, S. (2000). »As distance education comes of age, the challenge is keeping the students, February 11«. *Chronicle of Higher Education*, 46: 23. Dostopno na: <http://chronicle.com/article/As-Distance-Education-Comes-of/14334> (8. 11. 2008).
- Diaz, D. P. (2002). »Online drop rates revisited«. *The Technology Source Archives*, May/June. Dostopno na: http://technologysource.org/article/online_drop_rates_revisited/ (6. 12. 2010).
- e-Europe (2005). *An Information Society for All*. Brussels, Commission of the European Communities. Dostopno na: http://ec.europa.eu/informati-on_society/eeurope/2002/news_library/documents/eeurope2005/eeurope2005_en.pdf (12. 11. 2010).

- Flood, J. (2002). »Read all about it: Online learning facing 80% attrition rates«. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 3: 2. Dostopno na: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde6/articles/jim2.htm> (6. 6. 2008)
- Hearn, D. R. (2002). *Education in the workplace: An examination of corporate university models. Organizational issues and insights*. Dostopno na: <http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Hearn721.html> (6. 12. 2010)
- i2010 – Evropska informacijska družba za rast in zaposlovanje (2005). Bruselj, Komisija Evropske skupnosti. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:SL:PDF> (10. 11. 2010)
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance educatio*). London: Routledge.
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Marland, P. (1997). *Towards more effective open and distance teaching*. London: Kogan Page.
- Memorandum on Lifelong Learning (2000). Brussels: Commission of the European Communities.
- Park, J. (2007). »Factors related to learner dropout in online learning«. V F. M. Nafukho, T. H. Chermack in C. M. Graham (ur.), *Proceedings of the 2007 Academy of Human Resource Development Annual Conference*. Indianapolis.
- Park, J., in Choi, H. (2009). »Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning«. *Journal of Educational Technology & Society*, 4: 207–217.
- Parker, A. (1999). »A study of variables that predict dropout from distance education«. *International Journal of Educational Technology*, 1: 2. Dostopno na: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ijet/v1n2/parker/> (10. 11. 2010)
- Peters, O. (2001). *Learning and teaching in distance education: Pedagogical analyses and interpretations in an international perspective*. New York: Routledge.
- Rovai, A. P. (2003). »In search of higher persistence rates in distance education online programs«. *Internet and Higher Education*, 1: 1–16.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Routledge.
- Sherry, L. (1996). »Issues in distance learning«. *International journal of educational telecommunications*, 4: 337–365.
- Strategija razvoja Slovenije (2005). Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.
- Tait, A., Mills, R. (1999). »The convergence of distance and conventional education: Patterns of flexibility for the individual learner«. V Tait, A., Mills, R. (ur.), *The convergence of distance and conventional education: Patterns of flexibility for the individual learner*. New York.
- Takiya, S., Archbold, J., Berge, Z. (2005). »Flexible Training's Intrusion On Work/Life Balance«. *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 6: 2. Dostopno na: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde18/articles/article5.htm> (1. 2. 2012)
- Taylor, J. C. (1995). »Distance education technologies: The fourth generation«. *Australian Journal of Educational Technology*, 2: 1–7.
- Taylor, J. C. (2001). »Fifth generation distance education«. *e-Journal of Instructional Science and Technology*, 1: 1–14.
- Tinto, V. (1975). »Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research«. *Review of Educational Research*, 1: 89–125.
- Tyler-Smith, K. (2006). »Early attrition among first time elearners: A review of factors that contribute to drop-out, withdrawal and non-completion rates of adult learners undertaking elearning programmes«. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2: 73–85. Dostopno na: http://jolt.merlot.org/Vol2_no2_Tylersmith.htm (9. 12. 2010)
- Yorke, M. (2004). »Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning«. *Open Learning*, 1: 19–32.

Anita Klapan,
Ph. D.

Šiniša Kušić

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka

Danijela Rogić

Medical School,
Rijeka

INFLUENCE OF MIGRATIONS ON ADULT EDUCATION IN CROATIA DURING THE CROATIAN WAR OF INDEPENDENCE AND IN THE POST WAR PERIOD¹

ABSTRACT

This paper deals with influences of migration on adult education in the Republic of Croatia in the context of lifelong learning. In the introduction we present the most common types of migration in Croatia during the Homeland War. In the second part we present the migration flows occurring during the Homeland War and in the post war period which had a special impact on adult education in the context of lifelong learning. A special emphasis is given to the changes in programmes, organizational forms, didactic-methodical modes and decisions in the education of newly formed groups (refugees and displaced persons). In this paper adult education is shown as an important factor for the development of the culture of peace, which is of great importance for the integration of war migrants. In the end, we give several examples of good practice from the work with displaced persons and refugees promoting the culture of peace as a central notion of education in the last decade of the 20th century.

Keywords: war migration, displaced persons, refugees, adult education, culture of peace

VPLIV MIGRACIJ NA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH NA HRVAŠKEM MED HRVAŠKO OSAMOSVOJITVENO VOJNO IN V POVOJNEM OBDOBJU - POVZETEK

Članek obravnava vplive migracij na izobraževanje odraslih v Republiki Hrvaški v povezavi z vseživljenjskim učenjem. V uvodu predstavimo najpogostejše vrste migracij na Hrvaškem v času domovinske vojne. V drugem delu prikažemo tiste migracijske tokove, ki so potekali na Hrvaškem v času domovinske vojne in v povojnem obdobju in posebej vplivali na izobraževanje odraslih v okviru vseživljenjskega učenja. Posebno nas zanimajo spremembe v programih, organizacijskih oblikah, didaktično metodičnih pristopih in odločitvah pri izobraževanju na novo oblikovanih skupin (ubežnikov in razseljenih oseb). Članek prikazuje izobraževanje odraslih kot pomemben dejavnik pri razvijanju kulture miru, ki je nadvse pomembna za reintegracijo vojnih migrantov. Na koncu opišemo več primerov dobre prakse pri delu z razseljenimi osebami in ubežniki in spodbujanju kulture miru, osrednjega izobraževalnega koncepta zadnjega desetletja 20. stoletja.

Ključne besede: vojni migranti, razseljene osebe, zavetišča, izobraževanje odraslih, kultura miru

UDK: 374.7

INTRODUCTION

Migrations are not typical solely of this region and this age. Migrants have in large numbers always been leaving their countries of origin and migrated to other destinations in search of better opportunities or protection from persecution or violence.

International migrations are a complex problem and a major issue of economic and political security of every state. Today most countries are involved in a migration system in which the migration policy of one country affects other countries and makes a firm cooperation between countries imperative in order to gain control of the problem.

International migrations, involving a wide range of countries of origin, transit and destination as well as various groups of migrants, have become a global phenomenon.

Migrations can be classified according to different criteria, such as voluntariness, distance, duration, organization, migrant motivation, causality and other. With regard to voluntariness, migrations are of two types:

1. **voluntary migrations**, comprising migrations the aim of which is employment, schooling, family reunion or other personal reasons;
2. **forced migrations**, comprising migrations that arise from persecution, conflict, war, natural catastrophes, environmental pollution, or other situations posing a threat to human lives, freedom or survival.

The dimension of “force” in migrations refers primarily to “suddenness, surprise”, which is not characteristic of “independent” migrations. The notion of force means the absence of time to decide “if” and “when” the migration action should be taken, which would make the process slow and graduate (Mežnarić, 2003, according to Freeman, 1995). A forced migration is, as a rule, a phenomenon of mass migration.

A forced migration is always a process of displacement of population on a large scale, often connected with a catastrophe, the cause of which can derive from two sources: a human or a natural agent, or sometimes both. Due to a possible combination of the two agents and a possible conceptual mistake, we have to distinguish between two notions when describing forced migrations:

- the notion of “ethnic cleansing”, and
- the notion of forced migrations (Mežnarić, 2003).

Forced migrations are a broader concept than ethnic cleansing. Ethnic cleansing always entails a forced migration, whereas not all forced migrations result from ethnic cleansing. They can be caused by ecological catastrophes (floods, famine, droughts, volcanic activities), where the agent is the nature or those caused by human activity (toxic waste in industry, terrorism).

The concept of “ethnic cleansing” is generated as a strategy involving “humane displacement” of populations in areas that are being divided due to a division of a federal state. The concept of “humane displacement” has failed as a working strategy of the decision makers and has changed into “escape” of all “other” nationalities, once the political and military actors decided to have “ethnic purity” in a given area.

“Cleansing” of populations is always an “intended, planned activity, the goal of which is to make a population with unwanted characteristics, such as nationality, religion, race, status or gender, leave a certain area. To be classified as “cleansing” an activity has to have at least one of the listed characteristics” (Mežnarić, 2003, according to Bell-Fialkoff, 1996).

In a forced migration, the displaced population cannot choose the time, direction or mode of migrating. With regard to the criterion of distance, migrations can be divided into the two following types:

1. **internal migrations**, i.e. migrations within the borders of a country (city-village, village-city...).
2. **external migrations**, i.e. migrations outside the borders of a country.

We have considered migrations only with regard to the criteria of voluntariness and

distance, because they are of special importance for the migration processes in Croatia during the war and in the post-war era.

CROATIAN MIGRATIONS DURING THE HOMELAND WAR AND IN THE POST WAR PERIOD

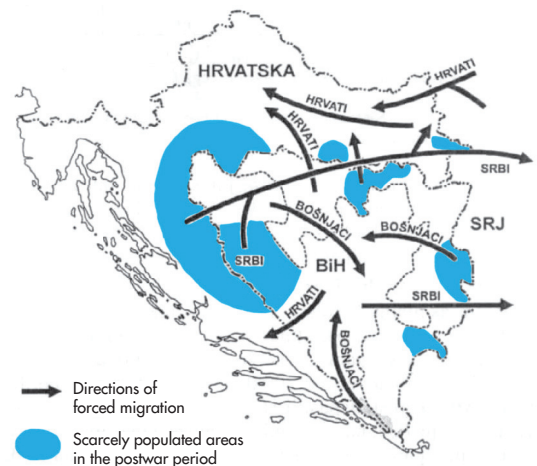
Political events in the former Yugoslavia have largely defined contemporary migrations in Croatia. The types of migration prevailing before the Homeland War (work and trans-oceanic migrations) have become, in the last twenty years, of secondary importance, both in size and consequences.

When Yugoslavia ceased to exist, the typology of migration changed; the internal migrations (migrations between republics) became external migrations and were governed by different principles and laws; ethnicity became a major factor in the choice of migration destinations. During the last twenty years there were very strong shifts of population due to the war, both within and outside the borders.

War conditions started in different forms in August 1990 and lasted until January 1998. During this time forced war migrations were occurring in Croatia, resulting in large numbers of refugees and displaced persons. The population situation in Croatia was affected at the same time by numerous (forced) migrations caused by the war in Bosnia and Herzegovina, and migrations from other parts of Yugoslavia (Vojvodina and Kosovo). During the last decade of the 20th century Croatia was either the destination or a transit station of hundreds of thousands of inhabitants of those regions, especially of Bosnia and Herzegovina.

It can safely be stated that Croatia and Bosnia and Herzegovina were affected by the largest and most tragic refugee and displaced person crisis after World War Two. The largest burden of accommodating the refugees and displaced persons fell on Croatia and Bosnia and Herzegovina, though they were involved in the war, but also on some other European countries, Germany, Hungary, Austria, Slovenia, and even Yugoslavia.

Picture 1. Directions of displaced person and refugee movements (Domini, 1999)



An analysis of the movements of war migrants shows that the main streams of refugees were directed towards Western Croatia and its big cities (Zagreb, Rijeka, Split and partly, Osijek).

The four major and largest migration contingents were the displaced persons, the refugees, the Croatian refugees abroad, and the Croatian refugees in Bosnia and Herzegovina and Yugoslavia. The fact that they were so numerous undoubtedly plays a decisive role in the formation of the present population policy in Croatia.

The displaced persons are Croatian citizens banished from war-affected areas of Croatia who found temporary accommodation in the parts of Croatia that were not affected by the war. The refugees are the people who were banished from their homes, but found temporary accommodation outside the borders of their country. The displaced persons participated in internal migrations, and refugees in external migrations.

One of the consequences of the war in Bosnia and Herzegovina were large numbers of refugees, which had a significant impact on Croatia. Apart from the refugees from Bosnia and Herzegovina, Croatia was, during the last decade of the 20th century, the intended destination of numerous refugees from Yugoslavia, especially from Vojvodina and Kosovo. The following table shows the number of people in refugee and displaced person contingent in Croatia (including Croatian refugees abroad and Croatian refugees in Bosnia and Herzegovina and Yugoslavia) from 1992 to 1998 (Živić, 1999).

Year	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Number of refugees and displaced persons	764 206	722 160	693 394	591 123	688 169	487 540	409 156

The war-affected people started returning quite early. The first arrivals of the returnees date back to the beginnings of 1992 when a large number of displaced persons returned to the freed areas of Croatia, which had been affected by intensive war actions before the truce. In the period 1992 -1995 the return of war migrants was sporadic; it was not conceptualized or operational as a state strategy. In the spring of 1994 smaller groups of refugees from Bosnia and Herzegovina started to return to the freed areas of that country, and at that time Croatia embarked on restoration of the in-

frastructure and settlements, which was one of the preconditions for intensification of the return process into Croatia.

The refugee and displaced person movement changed direction after most of the occupied territory was liberated. An organized return campaign began after the military actions “Bljesak” (May 1995) and “Oluja” (August 1995), when the Croatian government devised a return strategy. Many people began to return to or settle in the newly liberated areas. At the same time many Serbs – even though invited to stay and promised amnesty after surrender – left the area following the enemy forces. In that period, the situation in Bosnia and Herzegovina began to improve, and when the Dayton Treaty was signed, a partial return of the refugees from Bosnia and Herzegovina could commence and, thus, the refugee pressure in Croatia decreased.

Since 1991, when the war started, the refugee and displaced person population has been changing. Some of the displaced per-

sons have decided not to return to the homes from which they were banished, but rather settle down permanently in the areas where they lived during the war. Similarly, a part of the refugee population was transformed into immigrant population.

When the war ended, the liberated parts of Croatia were completely devastated. The infrastructure, buildings, churches and schools, were completely or partly destroyed, and, what was even worse, the social system (norms, values, institutions) was also challenged. The war migrants had

experienced a harsh socio-economic and class deterioration: one day proud, well-off people, the next day needy and dependent. Apart from suffering humiliation, they were confronted with the fact that in the liberated areas there was practically no economic activity, which generated a huge unemployment problem. In this situation institutions became a factor of strong support (especially psychological) for the affected people.

In the post war period public institutions have had a strong symbolic function for war migrants (the returnees), representing a shield against fear (Babić, 2001, according to Berger, 1992) and uncertainty. They are a lighthouse of a kind, showing the path towards a civilized society, providing people with basic security.

The role of institutions, groups and organizations is to articulate and organize the interests of individuals and groups of people. After 1990 the pluralistic scene of Croatia enabled organization and presentation of various interests and their articulation through various types of institutions. Some

A wide network of institutions dealing with migration problems.

of the associations, groups and organizations active in Croatia are: Caritas, the Red Cross, the Croatian Helsinki Committee, the Serbian Democratic Forum, the Croatian Phoenix, and the Croatian Disabled Homeland War Veterans Association (HVIDRA). Most of these organizations deal with war immigrants in general; a few, however, specialize and direct their help towards one or two sub-groups of war immigrants.

It can be said that there is a wide network of institutions dealing with migration problems (partly or globally); their cooperation

and coordination provides the best results. A similar situation appears in the scientific area, however, only the Institute for Migrations and Ethnic Studies bears the word "migration" in its name, and is the only specialized institution of this kind in Croatia. Other institutes and organizations deal with specific migration flows or specific migration groups. There are also some other institutions that possess valuable data on current and permanent migrations (the Central Bureau of Statistics, Ured za prognanike i izbjeglice Vlade Republike Hrvatske).

ADULT EDUCATION AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE CULTURE OF PEACE

Apart from having suffered during the war, the affected people are still exposed to severe suffering, caused by primary trauma (physical and mental invalids) or secondary trauma (psychosomatic disorders caused by fear, loss of the beloved ones, loss of property, negative emotions, unemployment, changed social status, problems with inclusion in life in peace, etc).

When the war ended in Croatia and in Bosnia and Herzegovina, the return of war migrants became an important issue for Croatia, especially for the large Croatian refugee and displaced person population. The return has many aspects: political, institutional, security, existential, economic, social, cultural, and psychological.

In most cases life of war migrants in the post-war period does not fit the norms and values of a civil society. The most obvious difference that various groups of returnees and immigrants are experiencing

in comparison with their pre-war situation is in the field of work and creativity. Work and creative activities as a source of income and satisfaction have been replaced by regular visits to charity organizations.

The existential/economic aspect of this problem is accompanied by the psychological trauma the individuals and groups experience as a result of their low status in the new surroundings. An additional negative factor is stigmatization by local population through stereotypes branding displaced persons and refugees as people who do not want to work.

Reality has brought a great deal of disappointment. A large number of war migrants do not have a permanent job, they have lost their identity, and have serious existential problems. Unfulfilled life ambitions bring frustrations and disappointment, resulting in verbal or physical aggressiveness. In order to feel well and behave well, one has to have certain needs fulfilled, physical as well as psychological. In order to be someone you need to mean something; this is one of the basic human needs.

The psychological aspects of the return, especially the problem of Croats and Serbs living together in one community, were most severe in the period immediately after the war. War wounds were still open, cities and villages destroyed, many people killed or wounded by their former neighbors. Inevitably this made living together in the same community difficult. The question of return implies establishment of a community. The return should entail reconstruction of the local community (in most cases rural), its homogeneity having been destroyed by the war. The traumatic experiences of the returnees, however, make it questionable if this can be accomplished.

One of the most serious consequences of the war is the destruction of primary social networks (friendships, marriages, etc.), which represent the foundation of local communities in relevant areas (Babić, 2004). In the post-war period formation of new networks for primary social interaction is a priority, but due to traumatic experiences the process is very slow and difficult.

In order to revitalize local communities two types of requirement have to be met: material and psychological (Babić, 2004). It is hard to expect that Croats and Serbs will soon be able to have a common life, without problems, including the sensitive forms of social interaction, such as friendship or marriage. Reestablishment of the local community is a precondition for a better life of refugees and displaced persons. Institutionalized forms of restructuring the social scene have an important role in this process.

A revival of local communities has started on the practical level, with material factors in the foreground, renewal of trade, reconstruction of the destroyed infrastructure, help at work, exchange of tools, etc. Socio-psychological factors include memories of positive pre-war experiences of common life and mutual tolerance. A combination of the material and socio-psychological aspects in the reconstruction of the local community can lead to reestablishment of trust between different groups of war migrants, with special emphasis on regeneration of primary social relations networks.

Croatia is a multicultural country. A segment of the population belongs to different ethnic groups, some of which are constituted as minorities with their own collective identity and the aspiration to preserve it.

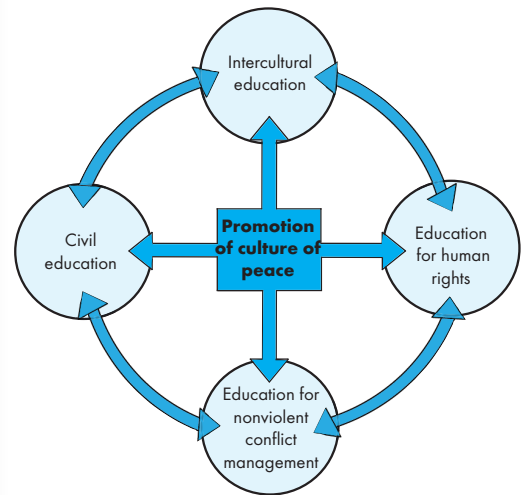
Adult education represents an important potential for collaboration between neighboring ethnic groups and nations. It is not only civil education, but a process that could lead to diminishing of the tensions and strengthening of the consciousness that basic problems have the same effect on people of different ethnic backgrounds and that joint actions could help diminish them.

Adult education provides possibilities for learning to help people improve their living conditions and fulfill their needs. In most cases these are the measures that increase their job opportunities or ensure their economic survival. The measures of special significance in the war-affected areas include family planning, hygiene, health education, education for a culture of peace, etc. In this context, the place and role of adult education institutions is prominent.

The culture of peace demands active participation of individuals in establishing a democratic, stable world, and holds civil society responsible for peace (Spajić-Vrkaš, 1999). Education for peace is directed towards development of active skills or practical use of the acquired knowledge in real-life situations. The culture of peace, one of the central notions of education in the last decade of 20th century, represents a new view of the world, a new system of values, attitudes and behaviors with respect to human rights, human dignity, life, freedom, open civil society, cultural pluralism and tolerance on the one hand, and resistance to violence and nonviolent conflict management on the other.

Such approaches to education are contextually and methodically interwoven and can be classified according to the dominant direction in several fields.

Picture 2. Approaches to education for a culture of peace



Education for human rights is a term covering a wide range of pedagogical and didactic-methodological instructions, the aim of which is to refer to standards of basic human rights and mechanisms of their protection. If we understand the concept of international standards both as a goal and a means of enabling active participation in promotion and protection of human rights and freedoms, which are a precondition for peace and democracy, we can see that education for human rights is the most comprehensive model in this field.

Education for nonviolent conflict management deals with the principles of peace, development of negotiation skills, dialogue skills, and other skills needed in search for nonviolent solutions in tense or conflict situations.

Civil education is one of the most frequent models. Its goal can be described as preparation for responsible and active citizenship in accordance with the basic principles of liberal democracy and open civil society.

Intercultural (multicultural) education is a term covering a wide range of programmes

that started in the sixties as a teaching principle or a separate subject in many culturally pluralistic countries in the world. The most important goals of intercultural education are learning about the culture one belongs to, learning about different groups one encounters and about cultural diversity in general, learning about life in a culturally diverse society, strengthening of cultural identity, development of cultural sensitivity and communication skills, overcoming prejudice and stereotypes and tolerance building.

GOOD PRACTICES

This paper presents good practices implemented in the work with war migrants and the general population during the Homeland War and in the post-war period. The work carried out by the Centre for Peace, Non-Violence and Human Rights has been singled out as an example of good practice in the work with the general population (especially adults); its programmes, projects and activities deserve special attention. Since the work of the Centre in the war and in post war periods was long-lasting and extensive, only an outline of the programmes and projects can be given here. Apart from the programmes, projects and activities described in this paper, the Centre carries out a number of other activities.

The Centre for Peace, Non-Violence and Human Rights, established in 1992 in Osijek, is a non-governmental, non-profitable and non-political association of citizens and one of the first peace organizations established in the war affected part of Croatia. It is a member of the Anti-War Campaign of Croatia.

It has been founded by a group of people (educators, doctors, lawyers and others) during the intensive war actions in the Osijek region in

order to build a civil society based on the culture of non-violence and to protect and uphold human rights and liberties, to promote the idea of sustainable peace, tolerance, humaneness, pluralism, pacifism, gender equality, safety of the citizens as well as creative methods of resolving problems and conflicts. The emphasis is placed on the formation of a society based on the culture of peace, which would offer resistance to disruptive ethnic, religious and political conflicts caused by war, and on making the processes of return and integration of communities in the war affected parts of Croatia easier, especially in Eastern Croatia.

All of these goals are being achieved through hard and time-consuming work, contributing a great deal to the individual self-awareness and more humane interpersonal relations as part of process leading to atonement through understanding and appreciation of human dignity. The Centre's activities include work with peace activists, community work, raising awareness of social changes, developing a democratic society based on the culture of peace, helping returnees and other citizens, cooperation with numerous institutions, organizations, associations and initiatives in Croatia and beyond its borders.

In order to achieve its goals, the Centre implements educational and counselling programmes as well as other activities, principles and methods of dealing with reality which promote non-violence and individual responsibility for social changes stimulating creation and development of a civil society based on the culture of peace.

To bear results, peace work needs to become a continuing educational process within the community. The primary users of the Centre's programmes are peace activists; however, the programmes benefit the entire population (e.g. educators, members of religious communities,

women, young people, children, war affected people, displaced persons, returnees, refugees, etc.), as all people need to be enabled for responsible integration in social changes and for a modification of the existing conflicts.

Continuing education of peace activists is carried out at different levels; there are special programmes for new members and volunteers and for the already active workers who have not yet completed their training. There are also regular burn-out check-ups and seminars for long-term activists, which are both developmental and relaxing. There is no doubt that peace activists have to cope with serious challenges and that they need to be educated about the importance of life-long learning, good communication, responsibility, cooperation and team work.

The Educational House of the Centre for Peace organizes and implements educational programmes for the wider community, teachers, students, lawyers, members of religious communities, members of different civil committees, institutions and associations. The courses taken at the Centre are recognized as specialization courses for educators. The educational programmes are tailored to the participants' needs, experiences and interests. The Educational House organizes training in many different areas, such as non-violent communication and conflict management, peer mediation and community mediation, creative workshops - education for peace, empowerment of volunteers for peace building and community development, introductory training for women-leaders - empowerment of women for public action, self-aid for war veterans, participatory planning of development of organizations and local communities, listening programmes. Furthermore, it combines training with recreational weekends and takes into account the OKNO-system, which ensures the quality of non-profitable organi-

zations. The importance of the Educational House also lies in the fact that it has an active role in setting standards and norms for the training profession.

The activities are carried out through numerous seminars and workshops, where a range of methods for creative problem solving are implemented. These include group work, methods of presentation, dialogue, brainstorming, role playing and many other.

The Centre for Peace follows its aims and objectives through a number of projects included in three correlated programmes:

1. education for peace and psycho-social support,
2. promotion and protection of human rights,
3. peace building and community development.

Education for peace and psycho-social support

This programme includes the educational programmes about alternatives to violence, conflict management, communication, protection of human rights, development of democracy with a view of promoting the culture of peace and non-violence as one of the requirements for creating civil society. It also provides help for the victims of war (displaced persons, returnees, refugees, women, children. The programme is intended not only for the victims of war, but also for peace activists, educators and young people. The activities are carried out through several projects, including:

- education for peace and psycho-social development of individuals and community – “Creative Workshops” (“Kreativne radionice”),
- “Steps” (“Koraci”) – a project supporting people who suffer from developmental handicaps,

- psycho-social support for the young,
- continuing education of activists,
- peace-activist training - empowerment for the peace service.

Education for peace and psycho-social development of individuals and the community – “Creative Workshops” (“Kreativne radionice”)

The goal of this project is continuous and systematic education and professional training of teachers, educators and psychologists in order to help them educate children, young people, parents and the war affected population in general. The emphasis is on helping the displaced persons in their return and adaptation to the post-war circumstances.

The purpose is to provide education for peace, cooperation, mutual acceptance, non-violence, atmosphere of tolerance and understanding creative conflict management for all users of the project. The most frequent problems occurring in work with children, young people, families, returnees, displaced persons and refugees are stress, insecurity, lack of adaptation, resort to violence, problems connected with re-adaptation, financial insecurity and relationships within interfaith marriages.

Three basic goals of working with the users have been achieved through the implementation of the programme:

1. Education of teachers, educationalists, psychologists, volunteers, students through numerous workshops, seminars, courses, supervisory meetings and a range of tests examining a person's self-reliance and ability to take preventive actions and to intervene. The knowledge acquired in the fields of pedagogy, psychology and andragogy enables users for efficient high-quality work.
2. Intervention or direct help provision for children, young people, parents and other who need help through group meetings, therapy talks and a variety of activities designed to alleviate post-traumatic problems.
3. Education for peace, non-violence and protection of human rights for all users of the Programme.

The “Steps” (“Koraci”) – a project supporting people suffering from developmental handicaps

The project was launched in late 1998 in order to help and support young people with developmental handicaps, providing them with the company of peers in a safe environment. Its aim has been pursued through a number of workshops directed at changing attitudes, developing self-confidence and self-esteem, facing problems and fears and developing creativity. As a result, the participants have gained self-esteem and have started feeling as equal members of the society.

Psycho-social support for the young

The activities supporting young people have resulted in their acquiring skills and elements of peace education. Some included organization of field trips.

“The Holiday in Živogošće” (“*Ljetovanje u Živogošću*”), a project organizing active holidays, was carried out by teachers and peace education trainers. Its purpose was to support the population in the process of return and atonement, so that neighbourly relations and solidarity could be developed. The basic idea was to help the impoverished and traumatized children from Croatia, Serbia and Montenegro, and Bosnia and Herzegovina move away from the devastation caused by the war. It included educational components fostering the process of peace building. Included

in the project were sporting activities, talk workshops and foreign language courses.

The project “International Youth Camp in Trogen, Switzerland” (“Međunarodni kamp mladih u Trogenu, Švicarska”) aimed at bringing together children of different nationalities from different social environments to enhance their creativity and comradeship.

The activities devised in the project “the Play Against Violence” (“Igram protiv nasilja”) enable young people to gain self-esteem and acquire the skills necessary for integration into the civil society. Here professional artists were engaged to help in the work with children and young people who have experienced some form of violence. “The Play Against Violence” gives young people the opportunity to get involved in the experience of play writing and performing as well as learning constructive methods of conflict management. The main tool used was a play; the project leaders had received training, advice and guidance from theatre professionals.

Continuing education of activists and training of peace groups – empowerment of the peace service

Many members and volunteers are involved in continuing education in accordance with their interests and skills. The new members attend various seminars and workshops to receive the basic knowledge, while others expand their knowledge in accordance with their interests, needs and experience. A big advance in the work of the Centre is the education of peace groups. Its main goals are:

- to build a common base and to deepen the understanding of the key values and principles advocated by the project, including non-violence, peace, democracy, empowerment, atonement, etc.,

- to adopt some of the basic skills and tools needed for peace work,
- to form multiethnic teams and to learn about team work,
- to share the vision of the possible future roles peace groups may play in the post-war society (Izveštaj, 1998).

In the course of training a variety of practical activities were performed, such as listening training, fieldwork, TV reports, bulletins, press conferences and article publishing.

The project called “The support centre for the development of local NGOs” (“Centar potpore za razvoj lokalnih NVO-a”) provides support for regional NGOs and other support centres, establishes cooperation, promotes volunteer work and trains volunteers for working in NGOs and for organizing panel and round table discussions.

The programme for promotion and protection of human rights

This programme is being implemented with the assistance of the Office for the Promotion and Protection of Human Rights and several legal advice centres. It performs a number of activities, such as direct contact with clients, fieldwork for clients, provision of free legal advice and legal assistance, monitoring and advocating human rights, informing the authorised bodies of problems and human rights conditions, cooperation with national and international organizations for protection of human rights, general public education, continuing education of the members of the working team as well as the members of the Centre.

Aid and support are given by various legal advice centres, such as The Counselling Centre for Human Rights, The Counselling Centre for Women, Children and Family’s Rights, The

Counselling Centre for the Victims of War, The Counselling Centre for the Conscientious Objection and Civil Service.

In the war and post-war periods the need for continual fieldwork emerged due to numerous violent incidents, different types of discrimination and the slow process of recovery and return. The most frequent have been the cases related to housing and property rights, citizenship, social, health and status rights, labour rights, pension rights, harassment, eviction, family violence, and problems related to return, stay and emigration.

Promotion of human rights and education of general public are fostered through organization of special activities on significant dates (e.g. Human Rights Day – December 10), through exhibitions, concerts, educational materials, publishing and media campaigns. The members of the Centre and human rights activists receive continuing education through seminars and workshops dealing with different types of legal problems which they might encounter in their work and also by keeping up with legal regulations and analysing them.

The programme of peace and community building

This programme aims at fostering the peace process and the development of a civil society in the war-torn areas of eastern Croatia. The goals of the programme are development of a multicultural society, democratisation of society, prevention of violence and establishment of security; briefly, development of sustainable peace. The programme supplements the programmes mentioned above.

The work of the Centre aims at the entire population but focuses on the groups that were most affected by the war. It organizes

numerous activities the goals of which are preparation for the return of the refugees, alleviation of tensions, communication between groups estranged by the conflict, organization of talk workshops, rebuilding of trust and security, helping Serbs in the process of reintegration, and development of solidarity assistance in the returnees' communities. Special attention is given to the empowering of women, educators, religious groups, youth and peace groups to enable them to carry out the programme.

The programme is being implemented in Eastern and Western Slavonija, Baranja and Western Srijem through the following projects:

1. Building a democratic society based on the culture of non-violence,
2. Rebuilding of trust and return,
3. "Bench Sharing" ("Zajednička klupa"),
4. "Eighty Greenhouses" ("Osamdeset plastenika"),
5. Inter-religious cooperation in the process of peace building,
6. "Women to Women" ("Žene Ženama").

Building a democratic society based on the culture of non-violence

The implementation of this project began in 1998 in eastern Croatia and Bosnia and Herzegovina. It was developed to meet the needs of the last phase of the UN Transitional Administration. Its long-term goal is to guide the post-war, post-socialist society towards sustainable peace, security and democracy based on civil participation, pluralism, human rights, minority rights, social justice and sustainable development (Izvještaj, 1999/2001). The project is intended for peace groups, local population, returnees, veterans, members of religious communities, formal and informal community leaders, the Roma minority, women, young people and children.

The main peace building strategy is community development. All project activities encourage the groups divided by war to work together on fulfilment of their common needs in order to overcome the post-war socio-emotional obstacles preventing them from rebuilding the community. The long-lasting conflict and the great rifts in the community make it imperative to permanently support the processes of healing and encouraging the individuals and the community to participate in societal changes. An important part is played by peace groups consisting of international, multiethnic members, which “send a strong message to the community that Croats and Serbs can work together at maintaining peace and rebuilding the community” (Izvještaj, 1999/2001, p.33).

One of the peace groups’ tasks was to encourage the local population to participate in peace building activities:

- a listening programme,
- community recovery activities ensuing from the listening programme,
- courses to build trust in the community (e.g. foreign language and computer courses, creative workshops, growing health foods),
- adult education and psycho-social development,
- empowering women, young people and religious communities,
- peace building through media and culture (Izvještaj, 1999/2001).

The peace groups involved were confronted with a great challenge.

To ensure that they would be capable to carry out such a demanding and delicate task, it was necessary to provide them with continuing education, mentors and supervision in different areas, such as strategic planning,

organization, training of women for working with women, and self-evaluation.

The first step in the project is a listening programme. Specific programmes were designed for each community to cater for their particular needs and interests. They included adult education, education on democracy and civil society, support groups for women and young people, programmes to enable people for problem-solving and organization of solidarity projects, etc. The aim of the listening programme was to encourage people to interact, to face their problems, and talk freely about their war traumas as well as the current problems and needs, all of which helps them to communicate openly and to cooperate, thus lessening the tensions. The method applied was the interview, conducted by educated listeners.

Once the peace activists acquired sufficient knowledge and experience and became capable of transferring their knowledge and experience to the members of a local community, the listening programme proceeded to the second phase – “the locals listen to the locals”. Workshops were held for those who showed interest to join the programme.

Adult education and psycho-social development are important elements in empowering individuals and communities to participate in positive societal changes and in the peace building process. The activities are organized through a series of seminars and thematic workshops.

After the peace groups got integrated in the communities, the ethnically diverse population began attending different courses (foreign languages, computers, creative workshops, growing health food ...). The

participants shared an impersonal and neutral educational experience, which contributed to the building of confidence among the ethnically diverse population.

Many activities were organized in the attempt to bring together and empower the women in these communities. Despite their traditional upbringing and other factors that infringe their rights, women are more likely to take the initiative and heal families, thus becoming the links between the two sides in the conflict. The most common activities were building of support groups, training for leadership and creative workshops.

Working with young people and children is equally important since they are the foundation of a better future. In the early stages of return the only contacts between the parties in conflict take place in schools; therefore, a thorough preparation of children, parents and teachers was necessary.

Since the religious identity is a also strong factor, closely linked to the national identity, working with members of religious communities and religious leaders needs a great deal of attention in the peace building process.

Rebuilding trust and the return

The activities fostering trust rebuilding and the return of refugees in Pakrac, Bilje, Okučani, Dalj and Tenja preceded the arrival of peace groups. They dealt with the problems connected with the return of refugees and the restoration of the material goods and the community. They brought individual and group work with the residents, visitation programmes, mediation, legal help and humanitarian aid.

“Bench Sharing” (“Zajednička klupa”)

“Bench Sharing” is a project for trust re-

building and establishment of a dialogue between the war-separated groups in Baranja. Its goal and motto is helping individuals and groups “to learn how to live together despite differences”. It is based on the tradition of the “divan” (early evening talks) - the inhabitants sharing the benches in front of their houses to chat in the early evenings (Izvještaj, 1997). This project put the Centre on the list of world organizations dealing with reconciliation.

The activities organized include talk workshops, educational workshops, exchange programmes, cooperation with donors, counselling and mediation between the homeowners and the families temporarily occupying their homes. They are aimed at empowering civil initiatives to work on peace building and promotion of peace and non-violence. A peace group (“Oaza”) has thus been founded in Beli Manastir. Numerous institutions and peace groups provide spiritual, organizational and material aid.

Recently some lectures were held on small businesses to encourage the unemployed in Baranja to start their own small business so as to be able to provide for their families. In addition, educational visits to foreign countries, e.g. the Netherlands, were organized.

“Eighty Greenhouses” (“Osamdeset plastenika”)

In 1996, eighty families were taught how to grow vegetables in greenhouses. The goal of the project was to strengthen family budgets and to foster cooperation between the groups divided by the conflict. After receiving further training the participants managed to place their products on local markets, so that most of the families included in the project now make a living by growing and selling vegetables. This means that although

formally completed, the project is still alive, and, in addition, the friendships thus formed, have remained firm.

Inter-religious cooperation

Its goal is to encourage religious groups, clergy and lay persons to actively participate in peace building, promoting religious tolerance, and finding ways for religion to serve as a means of reconciliation. These goals are pursued by means of seminars, workshops, round table discussions, ecumenical prayer, etc. The participants are members of different religious communities (Catholics, Eastern Orthodox Christians, Protestants). The programme focuses on women.

“Women for Women” (“Žene Ženama”)

In 1996, a group of women joined forces to empower other women to participate in implementing positive social changes and the idea of sustainable peace. In 2000, the group took the name “Femina”. Their aim is providing help and support for women - victims of family violence, promotion and protection of women’s rights, raising the awareness of violence against women as the extreme form of discrimination and violation of women’s rights.

At the beginning, the activities focused on the women most at risk - the refugees, but soon a project was launched that catered for all women. Now women are included in the project regardless of their age, level of education, ethnic or religious affiliation. The activities it provides are educational and creative workshops, support groups, telephone counselling (“*Women’s Line*”) and promotion.

Educational workshops covered different topics: *Identity Differences, Gender Identity, Women and Work Politics, Non-Violent Activities in Light of My Spirituality, Communication Skills, the Alternative to*

Violence, Healing through Changes in Attitudes, SOS-Telephone Training. Creative workshops helped women to express themselves through painting on canvas, silk and glass, crocheting and crafting decorations. Support groups bring together women who need support and are ready to work on themselves, build self-confidence and self-respect. The atmosphere of trust, as well as the group dynamics, encourage women to take responsibility for themselves.

By providing all these programmes and projects, panel discussions and by organizing special activities organized on important national and international days, peace activists contribute to public promotion of the culture of peace, tolerance and a pluralistic civil society.

CONCLUSION

Severe traumas and serious post war problems (existential, legal, socio-economic, etc.) experienced by the polarized groups make a common life in the post war period for them difficult to achieve. Complete reintegration will, therefore, be a slow and long lasting process. Education for development of a culture of peace, tolerance and acceptance of other nationalities is essential for the full reintegration of the population. Contemporary migration processes in Croatia were prompted by the war; people who were forced to move had acquired their education in systems different from those existing in the countries they moved to. In this situation, openness for life-long learning becomes an important factor, so that the integration of adult immigrants and refugees can continue through various forms of consultation and informal learning.

REFERENCES

- Akrap, A., Gelo, J., Grizelj, M. (1999). Broj prisutnog stanovništva Republike Hrvatske i županija po dobi i spolu od popisa stanovništva 1991. do 1998. godine. *Društvena istraživanja*, 5–6: 679–723.
- Babić, D. (2001). Institucije i ratni migranti: percepcija aktivnosti i ostvareni kontakti (Brodsko-posavska županija). *Migracijske i etničke teme*, 1–2: 127–147.
- Babić, D. (2004). Suživot Hrvata i Srba u prijeratnom, ratnom i poslijeratnom razdoblju – implicitna kritika interpretacije rata u Hrvatskoj kao etničkog sukoba. *Migracijske i etničke teme*, 2–3: 187–208.
- Barić, N. (ed.) (1993). *Djeca u ratu i poslije rata – zbornik referata sa savjetovanja*. Osijek: Zavod za školstvo Ministarstva kulture i prosvjete Republike Hrvatske.
- Bošnjak, B. (1998.). Obrazovanje branitelja – ključ gospodarskog razvitka Republike Hrvatske za 21. stoljeće. *Obrazovanje odraslih – časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 1–4: 65–75.
- Centar za mir, nenasilje i ljudska prava, Osijek. Retrieved from: (<http://www.centar-za-mir.hr>)
- Čudina, M., Težak, D. (1995). *Mirotvorni razred: Priručnik za učitelje o mirotvornom odgoju*. Zagreb: Znamen.
- Domini, M. (1999). Migracijski procesi uzrokovani raspadom Jugoslavije i agresijom na Hrvatsku. *Migracijske teme*, 3: 323–345.
- Hake, J. B., Glastra, F., Schedler, P. (2002). *Workers as travelers, migrants and refugees: Border-crossings and the construction of proletarian public spheres in Europe before the Second World War*. Paper presented at the 9th International Conference on History of Adult Education, Leiden, August 29–30, 2002.
- Izveštaj (1992)*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava. Retrieved from: (<http://www.centar-za-mir.hr/pdf/godisnji%20izvjestaj1992.pdf>)
- Izveštaj (1997)*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava. Retrieved from: (<http://www.centar-za-mir.hr/pdf/godisnji%20izvjestaj%201997.pdf>)
- Izveštaj (1998)*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava. Retrieved from: (<http://www.centar-za-mir.hr/pdf/godisnji%20izvjestaj%201998.pdf>)
- Izveštaj (1999/2001)*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava. Retrieved from: (<http://www.centar-za-mir.hr/pdf/godisnji%20izvjestaj%201999I2000.pdf>)
- Izveštaj (2002/2003)*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Izveštaj (2004)*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Jerković, T. (1998). Razvojačeni branitelji u procesu obrazovanja: škola kao čimbenik resocijalizacije branitelja. *Obrazovanje odraslih – časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 1–4: 83–85.
- Lajić, I. (2002). Hrvatske migracije početkom 21. stoljeća. *Migracijske i etničke teme*, 2–3: 135–149.
- Mežnarić, S. (2003). Migracijske aktualnosti: stanje, problemi, perspektive paradigmi istraživanja. *Migracijske i etničke teme*, 4: 323–341.
- Gartenschlaeger, U., Hinzen, H. (ed.) (2000). *Projekt "Doprinosi stabilnosti jugoistočne Europe kroz jačanje lokalnih i regionalnih struktura obrazovanja odraslih"*. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
- Spajić-Vrkaš, V. (1999). Jedinstvo u raznolikosti: Promicanje ljudskih prava i sloboda odgojem i obrazovanjem. *Obrazovanje odraslih – časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 1–4: 11–31.
- Šakić, V. i dr. (eds.) (1998). *Budućnost iseljene Hrvatske*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Williamson, B. (1999). Learning in Extremis. In: Alheit, P. et al. (Eds.), *Lifelong Learning Inside and Outside School – Second European Conference on Lifelong Learning*. Bremen.
- Živić, D. (1999). Promjene u dinamici i razmještaju prognaničko-izbjegličkog kontingenta u Republici Hrvatskoj od sredine 1991. do sredine 1998. godine. *Društvena istraživanja*, 5–6: 767–791.
- Živić, D. (2003). Utjecaj srbijanske oružane agresije na etničke promjene u Vukovarsko-srijemskoj županiji od 1991. do 2001. godine. *Društvena istraživanja*, 6: 1069–1095.

1 Paper presented at the 10th International Conference on the History of Adult Education, International ESVA Foundation, Helsinki, Finland, September 08–11, 2005.

MED KOVČIRANJEM IN SOCIALNIM SVETOVANJEM¹

POVZETEK

Ob kovčiranju (coachingu) pomislimo, da gre (še) za eno moderno metodo na področju svetovalnih storitev, uveljavljeno najprej v poslovnem svetu. Pristop kovčiranja preverjamo tako, da ga primerjamo s socialnim svetovanjem. Korenine kovčiranja segajo v antično obdobje. Platon je v svojih delih poudarjal umetnost spraševanja, zapisal je Sokratove dialoge. Danes kovčiranje po vsebini povezujemo z mentorstvom, tutorstvom in športnim trenerstvom. odkrivanje skritih potencialov posameznika ali organizacije je tisto jedro, ki je skupno različnim opredelitvam kovčiranja. Temeljna razlika med kovčiranjem in socialnim svetovanjem se pojavi na točki različnega tolmačenja izhodiščne situacije svetovanca. Socialno svetovanje izhodiščno situacijo razume kot problemsko in jo želi normalizirati, medtem ko kovčiranje izhodiščno situacijo svetovanca razume kot normalno in jo želi razvojno nadgraditi. Ključna podobnost med pristopoma pa je v zagovarjanju samoiniciativnega pristopa svetovanca. Kovčiranje potrebuje presojo na polju koncipiranja razvoja, ker zaradi svoje osredotočenosti na rezultat nehote podpira dominantno razvojno paradigmo. Osredotočanje na iskanje rešitev je pri kovčiranju vprašljivo tudi v okolju organizacije, kjer utegne biti iskanje svetovalnih lastnih rešitev preveč utirjeno z organizacijskimi interesi. Kovčiranje lahko svojo svetovalno doktrino poglobi skozi prepraševanje razvoja in normalnosti, kjer mu prihaja nasproti socialno svetovanje.

Ključne besede: problemska situacija, normalna situacija, funkcija razvoja

BETWEEN COACHING AND SOCIAL COUNSELLING - ABSTRACT

Coaching appears to be another modern counselling approach, practiced initially in the business world. It can be analyzed through a comparison with social counselling. The roots of coaching go back to Ancient Greece.. Plato used to propagate the art of asking questions by recording the Socratic dialogue. Today coaching is in substance related to mentoring, tutoring and coaching in sport. The core of the activity - according to different coaching definitions - is discovering the hidden potential of an individual or organization..

The basic difference between coaching and social counselling lies in a different interpretation of the client' starting situation. Social counselling understands the client' starting situation as problematic and attempts to normalize it, while coaching understands it as normal and attempts to develop it. The key similarity of the two approaches is encouragement of the clients' own initiative. Coaching needs to be investigated within the field of developmental conceptions, since its focus on results supports, unintentionally, the dominant developmental paradigm. Focusing on solutions in coaching is questionable also within an organization, where its interests may channel the course of clients' search for their own solutions. The counselling doctrine of coaching can gain valuable insights by a reassessment of the concepts of development and normality, a domain in which it is likely to encounter social counselling.

Keywords: problem situation, normal situation, development function

UDK: 37.048

UVOD

Izziv primerjave kovčiranja (coaching)² s socialnim svetovanjem in hkrati potrebo po tem smo prepoznali na podlagi naše uporabe obeh pristopov pri razvoju programov, kjer obravnavamo vprašanja koncipiranja razvo-

ja pri posamezniku in organizaciji. Razvoj koncipiramo skozi poudarjanje *subjektivnega* pri posamezniku, kar enačimo z njegovim *lastnim*. V tem duhu smo zasnovali programske koncepte in znotraj njih razvojno naravnane programe. Ti so vsebinsko blizu konceptu, ki ga uporabljata coaching, iz dveh razlogov: ker

je coaching tudi razvojno naravnano in ker doseganje svetovalnih ciljev utemeljuje na razvijanju odnosa s svojimi uporabniki. Obe lastnosti sta glede na naše študijsko poznavanje socialnega področja značilni tudi za socialno svetovanje. V naših razvojnih programih na socialnem področju se oba pristopa, coaching in socialno svetovanje, intenzivno prepletata, kar nas je izzvalo k pripravi prispevka. V nadaljevanju strokovnjaka za coaching na začetku poimenujemo kot *coach*, torej po angleško, kasneje poslovenimo v *kovča*, strokovnjaka v socialnem svetovanju pa poimenujemo *svetovalec*, pri čemer v obeh primerih stranko ali uporabnika poimenujemo *svetovanec*.

Coaching in socialno svetovanje v prispevku primerjamo kontekstualno. Najprej osvetlimo razliko med pristopoma z vidika vstopne kode njunega obstoja, kje kateri pristop *vstopa na prizorišče*. V nadaljevanju poudarimo podobnost v okviru odnosa med svetovalcem oz. coachem in svetovancem. V tretjem delu prikažemo razliko med pristopoma z vidika razmerja med problemom in rešitvijo za svetovanca. V zadnjem delu problematiziramo (preveč) samoumevno razvojno naravnano coachinga in osvetlimo vlogo socialnega svetovanja tudi na razvojnih področjih.

STROKOVNA IZHODIŠČA OBRAVNAVE

Izhodišča prispevka so programski koncepti, razviti v tem desetletju v zavodu Center Spirala. Leta 2001 smo zasnovali programski koncept *Razvijanje dobrega stika z uporabnikom*, ki je bil uporabljen v programu usposabljanja Razvoj kadrov v socialnem varstvu pri SZS. Leta 2003 smo ga nadgradili s konceptom *Prepoznavanje izvorov delovnih obremenitev kot vzvod za samorazvoj*, ki se je občasno izvajal od leta 2003 do 2006

v domovih za starejše na področju socialne oskrbe. Leta 2004 smo zasnovali temeljni razvojni koncept *samomobilnost*, kjer smo v ospredje postavili posameznikovo notranjo mobilnost v obliki uzrtja in udejanjitve lastne poti posameznika ali organizacije. Na podlagi tega koncepta smo v nadaljevanju letu 2005 zasnovali programski koncept *samobilna organizacija*. V njem osvetljujemo vprašanje družbene odgovornosti in poudarjamo pomen osebne odgovornosti posameznika. Koncept samobilne organizacije smo vtakali tudi v prevpraševanje družbene odgovornosti socialnih in zdravstvenih organizacij v okviru mednarodnega razvojnega projekta Exsors v letih od 2004 do 2006. Razvojni koncept samobilnosti uporabljamo za koncipiranje svetovalno, coaching in supervizijskih dejavnosti v letih od 2004 naprej, v letu 2006 smo ga uporabili v mednarodnem razvojnem projektu ETCS na temo vzpostavljanja spletnega coachinga za izobraževalce. Na podlagi koncepta samobilnosti in coachinga je bil v letu 2011 zasnovan tudi Labirint SEL – svetovalna metoda za poglobljanje vase (metoda za self-coaching).

OPREDELITEV IN UPORABA COACHINGA (KOVČIRANJA)

Osvetlimo coaching zgolj toliko, kolikor je potrebno za njegovo primerjavo s socialnim svetovanjem v točkah vstopne kode delovanja, razvijanja odnosa s svetovancem ter razmerja med problemom in rešitvijo. *Coaching* definiramo kot svetovalni pristop, koncept, metodo, ki posamezniku, skupini ali organizaciji pomaga odkrivati njihove bolj ali manj skrite potenciale v smeri njihovega osebnega in poslovnega razvoja ali uspeha. Povzemimo definicijo Mednarodne zveze *coachev* (*International Coach Federation, ICF*), ki konkretno pravi, da je *coaching* proces, v katerem

posameznike ali skupine opremimo z orodji, znanjem in priložnostmi, ki jih potrebujejo, da so lahko ustvarjalni in učinkoviti pri svojem delovanju, tako zasebno kot poklicno. Opredelitve coachinga se sicer v odtenkih lahko razlikujejo, vendar v njih obstaja rdeča nit, ki poudarja favoriziranje osebnega in poslovnega uspeha posameznikov in organizacij skozi njihovo aktivacijo notranje moči in potencialov (ETCS 2006).

Kljub prizadevanjem, da bi s pomočjo posameznih jezikoslovcev in slavistov *coachingu* poiskali primeren prevod v slovenski jezik, nam to ni uspelo. Možna uporaba izrazov usposabljanje, mentorstvo, urjenje, treniranje v posameznih segmentih odslikava pomen *coachinga*, vendar s tako nadomestitvijo ne moremo biti zadovoljni. Če pogledamo metaforično, bi lahko za coaching uporabljali vsebinski prevod *kočijaženje*. Raziskovanje izvora besede coach nas je pripeljalo do madžarske vasice Kocs, ki je bila v sredini 15. stoletja znana po izdelovanju kočij. Ker je bila kočija sredstvo, s katerim so se ljudje premikali, je beseda, domnevamo, postala zanimiva v krogu svetovalcev. Kljub možni sprejemljivosti prevajanja *coachinga* v kočijaženje menimo, da je ta izraz primernejši za področje umetnosti, denimo v leposlovju, medtem ko je za področje mehkih strokovnih znanosti, kamor uvrščamo *coaching*, nenavaden. Čeprav med posameznimi strokovnjaki za slovenski jezik ni bilo pretiranega navdušenja nad možnostjo, da *coaching* poslovenimo, smo to preizkusili v projektu ETCS in v ožjem strokovnem krogu se je beseda prijela. Da bi se izognili ponavljanju angleške besede *coaching*, ki v slovenska besedila nekako ne sodi, se nam za jezik poslovenjena oblika zdi manj slaba izbira kot uporaba angleške besede. S slovenjenjem ne izgubimo vsebinskega pomena, kar bi se gotovo zgodilo, če bi uporabili predlagane besede, kot so usposabljanje, mentorstvo ipd.

V nadaljevanju prispevka tako iz navedenih razlogov *coaching* slovenimo kot »kovčiranje«,³ *coacha* pa imenujemo *kovč*.

Za našo nadaljnjo predstavitev kovčiranje obravnavamo s perspektive možne (ne)zgodovinskosti. Danes kovčiranje razumemo kot moderen, morda celo trendovski svetovalni pristop, kar je najbolj opaziti v njegovem uveljavljanju v gospodarstvu. Kot protiutež modernemu pogledu na kovčiranje pa omenimo njegove korenine iz antičnega obdobja. Filozof Platon je v svojih delih dajal prednost umetnosti spraševanja, ko je zapisal Sokratove dialoge, iz katerih smo izluščili Sokratovo metodo pogovora, *majevtiko* ali *babičino metodo*, s katero je Sokrat svoje sogovornike spodbujal k odkrivanju njim lastnih spoznanj (Sloterdijk, 1996). Če sledimo poznavalcem antičnega obdobja, ki Sokrata postavljajo v vlogo mejnika v razvoju zahodne miselnosti (njegovo delovanje je temeljilo na umetnosti nenehnega prevpraševanja vsakokratnih življenjskih situacij), lahko rečemo, da je bil Sokrat prvi kovč in učitelj kovčiranja, njegovo filozofsko delovanje navzven pa lahko danes prepoznamo kot izjemno spretnost kovčiranja.

Uporaba kovčiranja in njegovih metod danes ni redka. Njegove metode pa so sorodne metodam mentorstva in tutorstva. Kot beseda nas spomni na športnega trenerja. Kovčiranje je morda resda najbolj prepoznavno v gospodarstvu, vendar si kot metoda vedno hitreje utira pot na področja izobraževanja, osebnega življenja, zdravja, delovnega okolja, razvoja kariere in druga. Tako govorimo o poslovnem, osebnem, kariernem, samokovčiranju (*self-coaching*), življenjskem kovčiranju (*life-coaching*). Predvsem slednji obravnava tematike, s katerimi se ukvarja tudi socialno delo. V gospodarstvu se je denimo kovčiranje že dodobra razdrobilo in govorimo o korporacijskem

Metode kovčiranja so sorodne metodam mentorstva in tutorstva.

kovčiranju, kovčiranju za izvršnike, linijske vodje ipd. Z vidika konkretnih oblik govorimo o individualnem, skupinskem, projektnem, organizacijskem, virtualnem kovčiranju (Van Kessel, 2006). V slovenskem prostoru se je dobro razvilo NLP kovčiranje, ki je utemeljeno na praksi nevrolingvističnega programiranja in ga je trenutno prepoznati kot pri nas najbolj sistematično razvitega, tako skozi izobraževanje kot prakso.

VSTOPNI KODI DELOVANJA KOVČIRANJA IN SOCIALNEGA SVETOVANJA

Kovčiranje in socialno svetovanje primerjamo s perspektive vstopne kode njenega delovanja in preizkušamo njune razlike. Pri socialnem svetovanju pomagamo svetovancu pri iskanju rešitve za *normalizacijo*⁴ njegove problemske situacije, medtem ko je za kovčiranje izhodišče obravnave normalna situacija, v kateri kovč svetovanca podpira v smeri razvoja. Čeprav socialno svetovanje v svojem pristopu (lahko) vključuje razvoj, pa je ta postavljen v kontekst *problemske vstopne kode*. Tu lahko povežemo perspektivo moči (Saleebey, 2002: 1) kot enega pomembnih sodobnih konceptov v praksi socialnega svetovanja, ki zagovarja obstoj in mobilizacijo moči pri svetovancih v smeri uresničevanja njihovih ciljev in vizij. Tak pristop je domač tudi v kovčiranju, ki zagovarja aktivacijo notranjih moči svetovanca v smeri njegovega osebnega ali poklicnega uspeha (Vaughan Smith, 2006).

Pa vendar, če želimo opozoriti na razmejitve pristopov, potem lahko rečemo, da so razvojna vprašanja pri socialnem svetovanju že vnaprej zajeta z omenjeno problemsko vstopno kodo, s čimer je socialno svetovanje sicer ge-

nerično kot deklarativno utemeljeno. Čeprav se kovčiranje ukvarja vse bolj tudi s stresnim menedžmentom in preostalimi zapletenimi področji na polju človeških odnosov, ki so posebej značilni za socialno svetovanje, vstopa skozi *razvojno vstopno kodo*, v smeri spodbujanja razvoja pri svojih svetovancih. Dobimo vtis, kot da gre pri kovčiranju za nekaj več od običajnega, za proces, ki je zaželen, a z vidika situacije za svetovanca ni nujen, kot je to bolj poudarjeno v primeru socialnega svetovanja. Čeprav se pri svetovancu v procesu kovčiranja lahko izkaže, da potrebuje bolj temeljito psihološko, mogoče celo psihiatrično obravnavo, se zdi veliko večja verjetnost, da v proces kovčiranja ni prišel s tako predpostavko, temveč je imel v mislih lasten razvoj, osebni ali karierni. Sklicevanje na razvoj je namreč tisto, na čemer je kovčiranje zasnovano in na podlagi česar privablja potencialne svetovance, ne glede na možne kasnejše izide. Zaradi sklicevanja na razvoj je za posameznika kovčiranje manj obremenjujoč proces z vidika sprejemanja okolice, prinaša manjšo stigmo svetovanca, kot pa če se svetovanec znajde v socialnem svetovanju.⁵

Razprava bi tu terjala opredelitve, kaj je problemska, normalna in razvojna situacija pri svetovancu. Vendar ne bomo nadaljevali v tej smeri, ker naš namen ni v vrednotenju izhodnega rezultata pri svetovancu, ki bi bil plod njegove vključenosti v en ali drug proces, temveč smo zgolj izpostavili njuno različnost v vstopni kodi delovanja.

ISKANJE PODOBNOSTI KOVČIRANJA IN SOCIALNEGA SVETOVANJA V ODNOSU DO SVETOVANCA

Pri teh dveh pristopih poudarjamo podobnost v odnosu med svetovalcem/kovčem in

svetovancem. V primerjavi se osredotočamo na tisti del odnosa, ki obravnava načine reševanja problemskih situacij. Pri kovčiranju v ospredje postavljamo primarno naravnost delovanja, da se svetovancem nasvetov praviloma ne daje. Socialno svetovanje in kovčiranje se tu približata. Svetovalni pristopi, ki jih sicer poznamo v gospodarstvu, poimenovali tudi kot *consulting*, temeljijo na drugem pristopu, bolj na dajanju nasvetov (nasvetovanje) svojim svetovancem. Svetovalna dejavnost je razvita na pestrih področjih gospodarstva, bančništva, zavarovalništva, trgovine, kjer pa je svetovanje pravzaprav zreducirano na raven informiranja. Svetovalci pravzaprav informirajo stranke o produktih in storitvah svojih organizacij, s čimer so potisnjeni (še) v vlogo posrednih oglaševalcev. Tako vidimo, da ima socialno svetovanje popolnoma drugačno vlogo.

Znotraj primarne naravnosti nedajanja nasvetov gremo v primerjavi socialnega svetovanja in kovčiranja še nekoliko dlje, saj pri obeh pristopih navajamo podobnost v smislu, da oba pristopa spodbujata prepoznavanje lastnega problema in lastne rešitve. Poglejmo podrobneje prvo lastnost, ki smo jo omenili, primarno naravnost nedajanja nasvetov. Kasneje bomo osvetlili še vprašanje pojmovanja lastnega pri problemu in rešitvi svetovanca. Pri socialnem svetovanju lahko primarno naravnost nedajanja nasvetov svetovancu razložimo z zadnjima dvema modeloma socialnega dela, ki sta označila obdobje od leta 1970 naprej, to sta socialno konstruktivistični in sistemsko ekološki. Oba modela v odnos svetovalca in svetovanca vnašata novost v smeri, naj bo svetovanec partner svetovalcu pri reševanju težav, kjer slednji ni strokovnjak, ne pozna svetovančeve stvarnosti, temveč mu jo zgolj pomaga odkrivati. Svetovalec in svetovanec sta partnerja v procesu reševanja svetovančevega problema (Milošević Arnold,

Poštrak 2003: 137-141). Sodobni koncept prakse socialnega svetovanja po Lynn Hoffman poudarja etiko udeležnosti. Po tem konceptu se svetovalec iz pozicije objektivnega opazovalca pomakne v pozicijo sodelovanja, kjer sodelovanje med njim in svetovancem poteka po logiki konsenza, skupnega razumevanja svetovalnega odnosa kot svetovalnega procesa. Svetovalec odstopi od pozicije moči kot strokovnjaka, postavi se v pozicijo nekoga, ki ne ve, in se s tem skupaj s svetovancem poda na skupno iskanje, raziskovanje, s čimer svetovancu postaja sogovornik in soiskalec (Čačinovič Vogrinčič, 2003: 200).

Če iščemo primarno naravnost pri kovčiranju, pa je v ospredju nevtralna vloga kovča, ki svetovancu ne ponuja poti do rešitve, temveč mu pomaga, da se do zelene rešitve dokoplje sam. Kovč je nevtralen sogovornik in partner v interakciji s svetovancem in mu pomaga na poti individualnega razvoja, ga podpira in spremlja (Vaughan Smith, 2006). Osnovni instrumenti kovčiranja po McLeodu (2003: 5) so vzpostavljanje tišine, postavljanje vprašanj in izzivov. Tišina omogoča svetovancu čutiti in misliti, ne da bi ga vznemirjala ali motila kovč in njegovo delo. V tem pogledu kovč igra vlogo tihega partnerja, ki je vedno v bližini, tako da svetovanec lahko reevalvira, kaj misli, da ve, raziskuje nov pogled na to, kaj misli, razvija nov vpogled v situacijo, vse to skozi razumevanje globine in vira motivacije. Umetnost kovča je, ne da ve, kdaj biti tiho, temveč da ve, kdaj pretrgati to tišino. Tišina omogoča nastanek emocije, ki poganja motivacijo svetovanca (prav tam). Pri primerjanju pristopov kovčiranja in socialnega svetovanja z vidika njune primarne naravnosti nedajanja nasvetov je podobnost očitna. Iskanje podobnosti v pristopih na podlagi domneve, da pri svetovancu oba pristopa spodbujata odkrivanje lastnega problema in

lastne rešitve zanj, pa ni povsem razvidno. Kovčiranje ustvarja prostor iskanja lastnih rešitev za svetovanca, v socialnem svetovanju pa proces temelji na skupnem soustvarjanju rešitev svetovalca in svetovanca. Svetovalčeva vloga je v primerjavi s kovčem, katerega vloga je v tem pogledu nevtralna, aktivnejša. Poznavanje razlik v pristopih je pomembno, da razumemo vlogo posameznih procesov, hkrati pa ugotovimo, da gre za izjemno blago razlikovanje. Če se, denimo, pri kovčiranju poudarja spodbujanje svetovanca v iskanje lastne rešitve in nev-

V nadaljevanju bomo pojasnili, kaj mislimo s tem, da svetovanec odkrije lastno rešitev. Poglejmo na problem, kot ga doživlja posameznik. Za svetovanca je pomembno, da gre zanj in da se svetovalni proces zgodi zaradi njega in ne zaradi svetovalca oz. kovča, čeprav se vzpostavlja partnerstvo. S poudarjanjem lastnega konkretno ponazarjamo, da je v odnosu med svetovalcem/kovčem in svetovancem v svetovalnem procesu, ne glede na razlike med pristopoma, pri svetovancu pomemben trenutek uzrtega spoznanja na ravni uvida.⁶

Obstoj lastnega tu povezujemo s spoznanjem pri svetovancu, ki se od njegove siceršnje angažiranosti v svetovalnem procesu loči po tem, da se zgodi v posebnem procesu, skozi uzrtje in uvid. Pri uzrtju gre za akt spoznanja, ki ga omogoči šele uvid. Ta je lahko slučajen in se zgodi kadarkoli. Značilen je aha efekt. Veliko bolj možno pa je, da se zgodi na podlagi sistematičnega svetovalnega procesa. Svetovalni proces vzpostavi plodno okolje za spoznanje. Akt takega spoznanja skozi uvid pri svetovancu enačimo z domeno njegovega lastnega. To sestavljanje lastnega pri svetovancu ponazarja, da je reševanje njegove situacije skozi svetovalni proces tlakovano z njegovimi uzrtji. Tu smo poudarili domeno lastnega pri svetovancu. V skupnem odnosu pa je koncept značilen tudi za svetovalca/kovča. Njegova spoznanja so prav tako pomembna in so lahko vtkana v odnos, hkrati pa je pomembno, da ta spoznanja razumemo v funkciji tlakovanja svetovalčevega lastnega⁷ in ne svetovančevega.

tralnost kovča pri tem procesu, to ne pomeni prepuščanje svetovanca samemu sebi, da se popolnoma sam trudi iskati lastno rešitev in se v ta namen občasno srečuje s svojim kovčem. Vendarle gre za njuno sodelovanje, za interaktiven prepletajoč proces, kjer svetovanec in kovč skupaj krojita proces. Kljub poudarku, da naj svetovanec sam (po)išče rešitev, je to iskanje rešitve vendarle skupno. Nevtralnost kovča ne pomeni, da gre za njegovo nemo opazovanje in prepuščanje svetovanca samemu sebi, temveč je njegova nevtralnost poudarjena kot nevsiljiv, a posredno aktiven pristop k odnosu s svetovancem skozi proces. Tako je tudi ta razlika, opredeljena z nevtralno vlogo kovča in aktivno vlogo svetovalca, presežena.

(NE)PRIPRAVLJENOST SVETOVALCA/KOVČA ZA NEDOMINANTNO STROKOVNO VLOGO

Svetovalni odnos med svetovalcem/kovčem in svetovancem pogledimo v smislu, kaj se zgodi, če svetovanec nastopa (preveč) samoiniciativno. Kaj, če imata svetovalca/kovča dilemo s spremljanjem svetovanca, ker nimata nobenega občutka, kam se bo svetovalni proces usmeril? Tako dilemo najdemo v dialogu med Sokratom in Sizifom (Kocijančič, 2004: 743–748), kjer pogovor osvetljuje vrzel med iskanjem rešitve za svetovanca, ki jo ta sam zase (še) ne pozna, in svetovanjem svetovalca, ki se znajde pred prizkušnjo slediti svetovancu

v primeru, ko eden in drugi ne poznata vnaprej možne rešitve. Kaj se šele zgodi, če povrh tega svetovanec (preveč) jasno usmerja svojo pot v smeri reševanja in mu svetovalec ali kovč zgolj pasivno sledita? Na tako dilemo opozarja tudi Guggenbuhl (1997), ki dvomi, da smo kot strokovnjaki resnično pripravljene zgolj sprejemati samoiniciativno delovanje svetovanca. V svojem delu nazorno osvetljuje odnos med pacientom in zdravnikom, kateremu pacientova proaktivna drža povzroča nemalo preglavic in zdravnik v njej vidi domnevni poseg v svojo strokovno avtoriteto (Guggenbuhl, 1997).

Dilemo pogledajmo še tako, da za svetovalca in kovča uporabimo metaforo *kočijaž*, svetovanca pa imenujmo *potnik*. Kočijaž upravlja konja in kočijo, medtem ko mu potnik pove, kam naj ga (od)pelje. Verjetno ne bi bilo tako preprosto, če kočijaž ne bi vedel, kje je kraj, kamor naj bi potnika (od)peljal. Ali je kočijaž sposoben voditi potnika in hkrati biti voden od njega, da s skupnimi moči prideta do želenega potnikovega cilja? Ali je sposoben biti tako strokovno skromen, da sledi poti, ki mu jo narekuje ali aktivneje od njega sproti odkriva potnik sam zase in posledično tudi zanj? V navezavi na socialno svetovanje Lynn Hoffman o tem ne dvomi in zgornjemu pritrjuje ter jasno opozarja, da mora biti strokovnjak pripravljen na to, da zdrži negotovost iskanja, se je sposoben odpovedati moči, ki mu ne pripada, in biti pripravljen na vlogo soiskalca in sogovornika svetovancu (Čačinovič Vogrinčič, 2005: 12).

RAZLIKA MED KOVČIRANJEM IN SOCIALNIM SVETOVANJEM V RAZMERJU PROBLEMA IN REŠITVE

Pregledali smo že podobnosti med pristopoma, zdaj pa se oprimo še na njune razlike, ki

jih vidimo v razmerju med problemom in rešitvijo za svetovanca. Oba pristopa uvodoma razločujemo po tem, da socialnemu svetovanju pripišemo večjo osredotočenost na problem, ki ga doživlja posameznik, kovčiranju pa večje poudarjanje rešitve. Pri tem razlikovanju ne obravnavamo različnih pristopov v definiranju problema in rešitve⁸ niti ne osvetlujemo razmerja med njima pri obeh pristopih s tem, kako se je razmerje skozi čas konceptualno spreminjalo. Za osvetlitev slednjega si pogledajmo O'Hanlonovo razlago razvoja konceptov pomoči, ki opredeljuje razvoj skozi štiri valove, prvi je temeljil na patologiji, drugi je bil usmerjen na problem in njegovo reševanje, tretji se je usmerjal v rešitve in iskanje rešitev, medtem ko četrti val še išče pravo poimenovanje (Čačinovič Vogrinčič, 2003: 199). Zdi se, da je četrti konceptualni val pomoči že opredeljen skozi koncept etike udeležnosti po Lynn Hoffman in koncept perspektive moči po Denisu Saleebeyju, ugotavlja Čačinovič Vogrinčič (2003: 200). Če našo trditev, da se socialno svetovanje posveča samemu problemu, povežemo z O'Hanlonovimi valovi, ugotovimo, da bi to lahko storili zgolj za prvi in drugi konceptualni val, nikakor pa ne več za tretjega in četrtega.

Vendar ostanimo na točki naše vsebine, ko je za našo obravnavo razlikovanja med pristopoma pomembno doživljanje problemske situacije pri posamezniku. Tu ta dva pristopa na točki razmerja med problemom in rešitvijo razločujemo tako, da poudarjamo, da se socialno svetovanje bolj posveča problemu (instrumentalna definicija problema po Lüssiju), kovčiranje pa gleda v smer rešitve. Za primerjavo spet posezimo po njuni vstopni kodi delovanja, ki smo ju uporabili že v četrtem poglavju. Vendar tu razlago o njuni vstopni kodi obstoja uporabimo tako, da osvetlimo razmerje med problemom in rešitvijo.

Pri socialnem svetovanju že to, da imamo svetovalni proces, predpostavlja obstoj problemskega polja svetovancev. Pozornost svetovalca je samoumevno usmerjena v osvetlitev te problemske situacije, ne glede na še tako močno razvojno naravnost svetovalca. Te osredotočenosti svetovalca na problem ne izenačujemo z drugim konceptualnim valom pomoči (osredotočenje na problem in reševanje problema) niti v tem primeru ne iščemo povezave z drugimi konceptualnimi valovi. Z našega vidika opazovanja ugotavljamo, da četudi socialno svetovanje temelji na četrtem konceptualnem valu pomoči (perspektiva moči in etika udeležnosti), to na vstopno kodo socialnega svetovanja ne vpliva. V praktičnem polju socialnega svetovanja je izrazita problemska situacija, ki je zakodirana s problemsko vstopno kodo, ki jo povezujemo z generično vlogo.⁹

Pri kovčiranju smo poudarili osredotočenost na razvojne rešitve kot ključno razliko. Svetovanec vstopi v odnos s kovčem na točki *vsakdanjega*, ta točka se kasneje praviloma opredeli kot problemska, vendar se svetovanec ne razume in ne doživlja tako. Če iščemo še naprej, tudi med pristopi, ki so kovčiranju sorodni (mentorstvo, tutorstvo, športno trenerstvo ...), vidimo, da je položaj svetovanca, ki potrebuje mentorja, tutorja ali trenerja, lahko poimenovan kot problem, čeprav je jasno, da so aktivnosti naravnane v funkcijo sledenja cilju. Osredotočanja kovčiranja v smeri rešitev tu ne povezujemo s tretjim konceptualnim valom pomoči (usmerjenost v rešitve in iskanje rešitev). Četudi bi kovčiranje potencialno lahko izenačili tudi z drugim konceptualnim valom pomoči (iskanje problema in njegovo reševanje), še vedno ne vidimo vpliva na razvojno vstopno kodo kovčiranja, na podlagi katere to vstopa na prizorišče.

Kovčiranje je osredotočeno na razvojno rešitev.

V čem je samoumevna razvojna naravnost kovčiranja, ko rešitev razumemo kot doseganje ciljev, lahko vprašljiva, in zakaj vidimo potrebo po delovanju socialnega svetovanja na razvojnih vsebinah, osvetljujemo v naslednjih dveh poglavjih.

VPRAŠLJIVOST RAZVOJNE NARAVNOSTI KOVČIRANJA

Razvojno naravnost kovčiranja najprej osvetlimo na abstraktni ravni. Pri kovčiranju je zagovarjanje razvojnega (preveč) samoumevno postavljeno v funkcijo prevladujoče paradigme razvoja posameznika in organizacije, družbene skupnosti in družbe nasploh, po načelu *več je bolje, bolje je hitreje*. Tako zastavljeno paradigmo razvoja najdemo v fetišiziranju gospodarske rasti (Hamilton, 2007), ki jo spodbujajo močni korporacijski subjekti, katerih interesi se prepletajo s političnimi vplivi in interesi. Če kovčiranje to prevladujočo razvojno paradigmo brez prevpraševanja in kritične presoje podpira in ji reaktivno sledi, jo zgolj dodatno utrjuje. S tem potencialno postaja instrument malikovanja in zagovarjanja gospodarske rasti kot edinega pravega osnovnega pogoja za koncipiranje razvoja. Izhajajoč iz te predpostavke, problem pri kovčiranju nastane pri tistih svetovancih, ki niso v stanju izluščiti lastnega bistva za svoj razvoj, in je posledica tega (p)osvajanje zunanjih vzorcev uspeha, ki jim začnejo nekritično slediti. S tem padejo v pretesen objem prevladujočega korporativnega *know-how* potrošništva, ki jim vnaprej obljublja recepte za njihov uspeh na sto in en način.

Vprašljivost kovčiranja se kaže tudi v delovnih okoljih organizacij, kjer je iskanje svetovančevih razvojnih rešitev, tudi če ne gre za vodstvene kadre, ki naj bi v primerjavi z drugimi zaposlenimi bolj dihali skupaj z organizacijo, že v

izhodišču postavljeno v okvir organizacijskega delovanja. Spodbujanje razvoja posameznika in njegovih potencialov je tako že vnaprej utirjeno v sledenje organizacijskih interesov in s tem je njegov razvoj samoumevno podrejen organizacijskemu razvoju.

Kovčiranje je iz perspektive spodbujanja samoiniciativnega iskanja rešitev pri svetovancu lahko vprašljivo tudi iz razloga, da se (pre)hitro širi na raznovrstna področja. Njegovo drobljenje gre že tako daleč, da je zaradi vnaprejšnje določenosti problemov in rešitev¹⁰ precej brezpredmetno poudarjati njegovo primarno naravnost nedajanja nasvetov svetovancem.

Pristop kovčiranja kakor tudi drugih svetovalnih metod postane vprašljiv tudi s tem, ko predvideva, da je motivacija svetovanca pomembna za uspešen proces v smeri doseganja želenih rezultatov (ETCS 2006). Tu namreč trčimo ob paradoks, da bi potencialno dovolj visoka motivacija svetovanca utegnila biti že porok, da strokovna pomoč niti ne bi bila nujno potrebna.

DELOVANJE SOCIALNEGA SVETOVANJA NA RAZVOJNIH PODROČJIH

Socialno svetovanje, ki bi prevzelo večjo vlogo na razvojnih področjih, kot so vsebinska področja osebnega razvoja, razvoja človeških virov, razvojno karierna vprašanja, razvijanje osebne odgovornosti ipd., lahko okrepi prevpraševanje in kritično presojanje razvoja kot takega. V navezavi na socialno svetovanje O'Hanlonova razlaga razvoja konceptov pomoči jasno osvetljuje razvoj socialnega svetovanja od njegovega nekdanjega primarnega osredotočanja na problemska vprašanja do sodobne primarne osredotočenosti na razvojna vprašanja, kar se konkretno poudarja s prebujanjem virov moči sve-

tovanca in njegovo soudeležnostjo v svetovalnem procesu (Čačinovič Vogrinčič, 2003: 200). Kljub vidni tovrstni naravnosti pa socialno svetovanje še vedno pretežno deluje v okviru generične vloge. Uveljavljanje socialnega svetovanja na razvojnih področjih zaradi možne generične usidranosti v problemsko polje bolj uravnoteženo pristopa k problemskim situacijam in razvojnim ciljem. Socialno svetovanje lahko ciljno usmerjenost svetovanca v smeri njegovega razvoja bolj prizemljeno prevpraša, kot to utegne uspe(va)ti kovčiranju. Socialno svetovanje, delujoče na razvojnih področjih, lahko ustvarja plodne okoliščine, da svetovanci ne bi (preveč) premočrtno hiteli v (p)osvajanje splošno uveljavljenih vzorcev uspeha.

ZAKLJUČEK

Kovčiranje pridobiva pomen ter kot razmeroma nova in hitro napredujoča metoda uveljavlja nov pristop, ki je za svetovance zanimiv, saj jih spodbuja k doseganju konkretnih ciljev. Socialno svetovanje, ki je utemeljeno z daljšo tradicijo strokovne prakse, pa uveljavlja pomembna načela, ki so dragocena zlasti za ljudi v stiskah in težavah. Pristopa kovčiranja in socialnega svetovanja smo primerjali kontekstualno. Kovčiranje kmalu utegne postati najbolj odmeven svetovalni pristop na področju dela z ljudmi in za ljudi. V razmerju do socialnega svetovanja je zanimivo in hkrati zbuja skrbi z vidika prepoznavnosti slednjega pristopa to, da je kovčiranju samoumevno pripisan primat svetovalnega pristopa, ki ne (po)deli nasvetov, temveč svoj način dela gradi na odnosu s svetovanci v svetovalnem procesu. Prav po tem je navzven prepoznan in ga razločujemo od preostalih svetovalnih pristopov, ki takega načina dela z ljudmi, razen občasno in po naključju, praviloma ne zasledujejo. Ob primerjanju obeh pristopov

med seboj se zdi, da je socialno svetovanje, ki ga s kovčiranjem družji podoben način dela z ljudmi, v širši poljudnostrokovni javnosti redkeje omenjeno. Seveda ne gre za to, da bi tu primerjali prepoznavnost enega ali drugega pristopa med seboj. Gre za to, da skozi iskanje podobnosti in razlik med svetovalnima pristopoma osvetljujemo skupne sinergijske točke v cilju spodbujati razvoj svetovalnih dejavnosti z ljudmi in za ljudi.

LITERATURA

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2003). »Jezik socialnega dela«. *Socialno delo*, 4-5: 199-203.
- Čačinovič Vogrinčič, G., in drugi (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Guggenbuhl, C. A. (1997). *Pomoč ali premoč: psihologija in patologija medčloveških odnosov pri delu z ljudmi*. Ljubljana: Sophia.
- Hamilton, C. (2007). *Fetiš rasti*. Ljubljana: Krtina.
- Hrovatič, D., Vrana T. (2006). *Kovčiranje za izobraževalce*. Ljubljana: interno gradivo Centra Spirala.
- Kocijančič, G. (2004). *Platon: Zbrana dela II*. Celje: Mohorjeva družba.
- Lüssi, P. (1990). »Sistemski nauk o socialnem delu«. *Socialno delo*, 1-3: 81-94.
- McLeod, A. (2003). *Performance Coaching. The Handbook for Managers, H.R. Professionals and Coaches*. Wales: Crown House Publishing Ltd.
- Milošević Arnold, V., Poštrak M. (2003). *Uvod v socialno delo*. Ljubljana: Študentska založba.
- Saleebey, D. (2002). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sloterdijk, P. (1996). »Sokratska majevtika in filozofijina pozaba rojstva«. *Apokalipsa*, 12/13: 12-38.
- Van Kessel, L. (2007). »Coaching, a field for professional supervisors?« *Ljetopis socijalnog rada*, 2: 387-432.
- Vaughan Smith, J. (2006). *Therapist into Coach*. London: Open University Press.
- 1 Na posebno zahtevo avtorja ohranjamo v članku izraza (popačenki iz angleščine): kovčing in kovč, čeprav se s tem ne strinjamo. Za presojo smo prosili prof. dr. Marka Stabeja z Oddelka za slavistiko FF, ki meni, da je potrebno poiskati ustrezen slovenski izraz. Ker se je s terminologijo veliko ukvarjalo Andragoško društvo Slovenije, prepuščamo njim, da razrešijo že nekaj časa trajajoči problem.
- 2 V prvih dveh poglavjih prispevka uporabljamo pojem »coaching«, od tretjega poglavja dalje pojem »kovčiranje«.
- 3 V Centru Spirala smo v okviru mednarodnega projekta ETCS (2006-2008) odkrivali možnosti za slovenjenje besede coaching. Čeprav v tistem času do strokovnega soglasja o možnosti slovenjenja coachinga še ni prišlo, smo sami od leta 2008 dalje za svojo uporabo coaching slovenili v »kovčing«, leta 2010 pa smo ta pojem nadomestili s pojmom »kovčiranje«. V letu 2011 je prišlo do strokovnega premika, ko so se različne strokovne skupine, ki se ukvarjajo s kariernim svetovalnim delom, strinjale, da je poleg angleške različice »coaching« smotrno uporabljati še slovenske sopomenke »kovčiranje, kovčing in trening« (Terminološki slovarček karierne orientacije 2011).
- 4 Pojem v tem kontekstu uporabljamo za opis stanja, v katerem posameznik živi, h kateremu je usmerjen v vsakdanjem življenju in h kateremu teži nazaj takrat, ko se sooča s problemskimi situacijami.
- 5 Če se nekdo udeleži kovčiranja, je to nekaj zanimivega, kar se povezuje z razvojnimi težnjami. Vključenost v socialno delavski kontekst svetovanja pa posameznika še vedno postavi v vlogo nekoga, ki ima probleme.
- 6 Koncept uztreja spoznanj na ravni uvida se približa majevtiki metodi, filozofski pedagoški metodi, s pomočjo katere strokovnjak skozi spretno zastavljena vprašanja pripelje sogovornika do samostojnih spoznanj.
- 7 Primerjava svetovančevega in svetovalčevega/kovčevega uztreja svetovalne situacije je možna skozi pojma (re)aktivne in (pro)aktivne aktivnosti ali skozi splošno bolj znana pojma samoiniciranosti in samoiniciativnosti. Če denimo svetovalec skozi poudarjanje koncepta perspektive moči pri svetovancu uzre in mu namigne, na kateri točki oz. glede česa naj razišče in aktivira

lastne vire moči, pri čemer skupaj razvijata to pot, to ni sporno. Vendar pa ima to za svetovanca manjšo energijsko in motivacijsko vrednost, kot če v sodelovanju s svetovalcem sam uzre potrebo, da prebudi svoje vire moči. V prvem primeru je svetovanec samoiniciran, v drugem primeru je deloval samoiniciativno.

- 8 Za socialno delo je pomembno Lüssijevo načelo instrumentalne definicije problema, ki je eno od ključnih metodičnih načel (1990: 89).
- 9 Generično vlogo razlagamo kot pomoč ljudem v stiskah in težavah, ki je deklarativno zajeta, zlasti v etičnih dokumentih.
- 10 Vprašanje reševanja problemske situacije potencialnih svetovancev je že vnaprej opredeljeno tako, da vnaprejšnji opredelitvi problema sledi vnaprejšnja opredelitev rešitve. Npr.: Ali imate pogosto občutek, da ste pod stresom? Rešitev: Kovčiranje za odpravljanje stresa. Problemska situacija: Bi želeli izboljšati svoje predstavitve? Rešitev: Kovčiranje za uspešnejše nastopanje. Problemska situacija: Ali si želite živeti bolj zdravo? Rešitev: Kovčiranje za bolj zdrav način življenja. Itd.



ZA BOLJŠO PRAKSO



MODEL DINAMIČNEGA UČENJA USTVARJALNOSTI, INOVATIVNOSTI IN PODJETNOSTI

POVZETEK

Recesija, nestabilnost, brezposelnost, velika dinamika sprememb dajejo občutek negotovosti, ponujajo pa tudi priložnosti za podjetne in ustvarjalne, zato menimo, da je pomembno spodbujati ustvarjalnost, zavedanje o lastni moči in vrednosti, samoiniciativnost in odgovornost. Večina naštetega je del podjetniških kompetenc ter ustvarjalnega in kritičnega razmišljanja: treba je krepiti sposobnosti prepoznavanja priložnosti, sledenja priložnostim, razvijanja novih idej, kako ustvariti in voditi nov podjem in pridobivanje potrebnih virov. Glede na to je smiselno oblikovati zelo različno naravnane programe na različnih ravneh izobraževanja. Kako se lotiti takega izobraževalnega izziva? Oblikovali smo model dinamičnega učenja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti, ki spodbuja krepitev podjetniških kompetenc posameznikov, skupin in okolja z namenom, da spremenijo ideje v akcijo. Izobraževanje mora spodbujati ustvarjalnost, inovativnost, kritično sprejemanje tveganj, pomembno pa je tudi znanje načrtovanja, upravljanja in doseganja ciljev. Pomembno je, da so slušatelji sposobni prepoznati problem in zanj poiskati ustrezne rešitve.

Ključne besede: model dinamičnega učenja, izobraževanje, podjetništvo

A MODEL OF DYNAMIC LEARNING CREATIVITY, INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP - ABSTRACT

Recession, instability, unemployment and the rapid pace of change produce uncertainty, but also bring opportunities for enterprising and creative activities. It is important to encourage creativity, a sense of awareness of one's own strength and value, initiative and responsibility, to develop entrepreneurial competences and creative and critical thinking: it is necessary to strengthen the ability to recognize and track opportunities in order to develop new ideas, create new ventures and acquire the necessary resources. In view of the dynamic nature of environment, it is necessary to create several differently oriented programmes at various levels. How can such an educational challenge be tackled? We have developed a dynamic learning model for creativity, innovation and entrepreneurship. The model encourages strengthening of entrepreneurial skills in individuals, groups and in the social environment to convert ideas into action. Education should encourage creativity, innovation, risk taking, planning and management. These skills can be used in a wide range of activities - at home, at work and in the society. Students should be able to identify problems and find solutions for them.

Keywords: dynamic learning model, education, entrepreneurship

UDK: 374.7

UVOD

Pri večini podjetnih in inovativnih posameznikov se pojavljajo nekatere tipične osebnostne lastnosti in sposobnosti. Nekatere si lahko razvijejo sami, nekatera znanja pa lahko tudi pridobijo s šolanjem (Timmons,

1999). Trditev, da se podjetnik rodi, že dolgo ne velja več, Drucker (1985) pravi: »Podjetništvo ni nič nenavadnega, ne gre za nadnaravni pojav, ni povezano z geni, je pač področje delovanja. In kot vsakega področja se tudi tega lahko naučimo.« Shapiro z Univerze države Ohio pa dopolni: »Podjetnik se

ne rodi, ampak se oblikuje skozi izkušnje v življenju.« Te trditve potrjujejo številne raziskave (Gorman, Hanlon, King, 1997; Kuratko, 2005; Plaschka, Welsh, 1990; Vesper, Gartner, 1997, in drugi). Delež tistih, ki so ustanovili lastno podjetje, se samozaposlili, pogosteje prevzemali menedžersko vlogo v podjetjih, je med slušatelji, ki so poslušali vsaj en podjetniški predmet, večji kot pri preostalih (Charney, Libecap, 2003; Menzies, 2004), njihovi prihodki so višji (Charney, Libecap, 2003). Tisti z višjo stopnjo izobrazbe pogosteje ustanavljajo podjetja, ki so bolj tehnološko razvita (Vesper, 1993).

Podjetniškega izobraževanja ne smemo mešati z ekonomskim ali poslovnim, kjer gre za konkretna znanja s področja ekonomije in menedžmenta. Pri podjetništvu gre za spodbujanje nekaterih osebnih zmožnosti, ki so podlaga podjetniškega ravnanja, ali za spodbujanje samozaposlovanja kot življenjske/poklicne izbire. Seveda se zlasti na nižjih ravneh izobraževanja učenci spoznavajo s podjetji kot temeljno celico proizvodnje izdelkov in opravljanja storitev, pri čemer spoznavajo logiko delovanja gospodarstva in pri tem vlogo podjetnikov, vendar to ni ključni del podjetniškega izobraževanja.

Uspešnost, ki temelji na znanju, je večdimenzionalni konstrukt različnih spremenljivk in njihovih posebnosti: osebnih lastnosti, družbenega okolja in možnosti prenosa osebnih potencialov (Heller, Perleth, Lim, 2005). Konstrukt temelji na *osebnih predispozicijah (talentih)*: inteligenci, ustvarjalnosti, socialnih kompetencah, glasbeni, umetniški sposobnosti, psihomotoričnih veščinah in praktičnosti; na *osebnostnih lastnostih*: želji po dosežkih in uspehu, po nadzoru dosežkov in spremljanju pričakovanj, na želji po znanju, na sposobnosti nadzora stresa in drugih osebnostnih lastnostih; na *dejavnih*

okolja: to so stimulatívno ustvarjalno okolje, stil učenja, odnos do uspešnosti, družinska klima, socialni odziv na uspehe in neuspehe, klima v izobraževalni ustanovi, življenjske izkušnje, diferenciacija učenja in inštrukcij (Heller, Perleth, 2008).

Liao, Fei in Liu (2008) navajajo avtorje, ki opisujejo proces učenja kot zbiranje, interpretacijo in implementacijo novega znanja (Kim, 1993); kot zbiranje, prenos in shranjevanje znanja (Argote, 1999 v Liao in drugi, 2008); kot zbiranje, posredovanje, interpretacijo in shranjevanje znanja (Huber, 1991). Senge (1990 v Lee, Tsai, 2005) razlikuje pet dejavnikov, ki vplivajo na učenje, in sicer: sistemsko razmišljanje, osebna stališča, miselni vzorci, skupna vizija in skupinsko učenje. Nekaj let kasneje pa ugotavlja, da svet postaja vse bolj povezan in posli vse bolj kompleksni in dinamični, zato se je treba za delo vse več učiti. Učenje samo po sebi je tako dinamična sposobnost in potencial za prihodnost.

Temeljni pogoj za uspešno pridobivanje in razvijanje prej naštetih kompetenc je kakovosten in učinkovit izobraževalni sistem, v katerem delajo dobro usposobljeni učitelji (Peklaj, 2009). Šola je torej ključni dejavnik za razvoj inovativnosti in podjetnosti ter drugih ključnih kompetenc med mladimi. Nanje neposredno vplivajo učitelji kot izvajalci izobraževalnih programov in šola kot družbena skupnost.

Kompetence: ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost

Ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost lahko do neke mere kar enačimo s podjetništvom in samoiniciativnostjo. Samoiniciativnost in podjetnost sta skupaj ena izmed osmih ključnih kompetenc, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno

državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Kompetenca samoiniciativnost in podjetnost je opredeljena kot »... sposobnost posameznika za uresničevanje lastnih zamisli«, vključuje pa »... ustvarjalnost, inovativnost in sprejemanje tveganj ter sposobnost načrtovanja in vodenja projektov za doseganje ciljev«. Ta sposobnost je posameznikom v pomoč ne le v njihovem vsakdanjem življenju in družbi, ampak tudi na delovnem mestu (Ur. l. EU, 2006/962/ES, L 394/17).

Bistvena znanja, spretnosti in odnosi, ki so povezani s to kompetenco, vključujejo sposobnost ugotavljanja razpoložljivih priložnosti za zasebne, poklicne in/ali poslovne dejavnosti (na primer široko poznavanje gospodarstva ter priložnosti in izzivov, s katerimi se srečuje delodajalec ali organizacija). Posamezniki se morajo zavedati tudi etičnega položaja podjetij in tega, kako lahko podjetja s pošteno trgovino ali socialnim vodenjem dajejo zgled v družbi. Znanja v okviru te kompetence se nanašajo na proaktivno vodenje projektov, učinkovito zastopanje in pogajanje

Šola je ključni dejavnik za razvoj inovativnosti in podjetnosti.

ter sposobnost za individualno in skupinsko delo v timih. Bistveni sta sposobnost presoje lastne prednosti in pomanjkljivosti ter sposobnost oceniti in po potrebi sprejemati tveganja. Podjetniški odnos označujejo dajanje pobud, proaktivnost, neodvisnost in inovativnost v zasebnem in družbenem življenju kakor tudi v službi. Ta odnos vključuje še motivacijo in odločenost za doseganje ciljev, osebnih ali takih, ki so skupni s cilji drugih. Tako ugledni raziskovalec podjetništva Timmons meni, da podjetnike odlikujejo predanost in odločnost, samozavest, nagnjenost k zmernemu tveganju, sposobnost samokontrole in prilagajanja, ustvarjalnost in sposobnost vodenja (Timmons, 1999).

Dejstvo je, da ne gre za »tipskega« posameznika, temveč za različne tipe dijakov, za katere so značilni različni tipi osebnosti in različni nizi lastnosti in ravnanj. Poudarek mora biti na razvijanju zmožnosti oziroma spretnosti, zlasti komunikativnosti (in prepričevanja), ustvarjalnosti, kritičnega razmišljanja in zmožnosti ovrednotenja, zmožnosti vodenja, pogajanja, reševanja problemov, družbenega mreženja in upravljanja časa, to pa zahteva drugačen način učenja, kar je poskušal predstaviti že Gibb (1987).

Podjetniške vsebine v srednjih šolah

V srednjih šolah obstaja tako v svetu kot v Sloveniji vse več preizkušenih programov podjetniškega izobraževanja. Podjetniške vsebine se podajajo v izobraževalnih programih ekonomskih gimnazij (ekonomski tehnik), ponekod so te vsebine sestavni del rednega programa, drugod pa so predmet proste izbire. Pri pregledu številnih dejavnosti za spodbujanje ustvarjalnosti in podjetnosti med mladimi, ki jih ponujajo na šolah, smo ugotovili, da so med šolami precejšnje razlike v obsegu ponudbe, še bolj pa v izvedbi. Po mnenju naših sogovornikov na šolah imata na obseg ponudbe zelo velik vpliv vodstvo šole in struktura dijakov, kakovost izvedbe dejavnosti pa je odvisna predvsem od zavzetosti učiteljev. V splošnem še velja, da imajo mladi več priložnosti za izražanje ustvarjalnosti na gimnazijah kot na strokovnih srednjih šolah (Damjan, 2010). Posamezne šole tako sicer ponujajo možnosti izražanja ter spodbujajo ustvarjalnost in podjetnost v različnih projektih (Glas in drugi, 2006; Damjan, 2010), vendar to ni dovolj. Pomembna predpostavka izobraževalnih programov je, da se posamezna kompetenca ne razvija samo pri enem predmetu, ampak so za razvoj kompetenc odgovorni učitelji vseh predmetov, še posebej pa strokovnih. V svetu je opaziti razcvet novih inovativnih andragoških pristopih

k poučevanju, ki spodbujajo inovativnost, ustvarjalno razmišljanje in praktičen pristop (Plaschka, Welsch, 1990).

Damjan (2010) je v svoji raziskavi analiziral odgovore 255 učiteljev na vprašanje o načinih spodbujanja podjetniških kompetenc v razredu in na šoli. Njihove odgovore je razdelil v sedem kategorij, od splošnega spodbujanja podjetniških kompetenc, navedenja primerov iz prakse in lastnih izkušenj, spodbujanja z vajami, analizami, pripravo različnih dokumentov, različnimi oblikami skupinskega dela (predstavitev, diskusije, nastopi), oblikami aktivnega učenja v okviru predmeta do zelo aktivnih oblik učenja tudi zunaj šole. Iz pregleda odgovorov je razvidno, da več kot tretjina učiteljev uporablja aktivne oblike poučevanja, pri katerih se dijaki tudi praktično preizkusijo v iskanju novih idej in rešitev, kar močno spodbuja ustvarjalnost in podjetnost. Med temi učitelji je statistično pomembno več takšnih, ki so tudi sami imeli željo postati podjetnik.

Pri pregledu različnih virov smo našli več kot 20 različnih projektov na mednarodni, nacionalni in lokalni ravni (Mladi podjetnik, Firma, TV, CUPS, Comenius in drugi), pa tudi prostovoljne pobude za spodbujanje ustvarjalnosti in podjetnosti mladih. Številne so tudi pobude za vključevanje mladih v prostovoljne in druge družbene dejavnosti, ki bi jim omogočile večjo vključenost v lokalno skupnost in razvoj ustvarjalnih ter drugih potencialov. Kljub velikemu številu omenjenih projektov, katerih glavni namen je spodbujanje podjetnosti in ustvarjalnosti med mladimi, pa iz odgovorov učiteljev sklepamo, da zajamejo le manjši del populacije na izbranih šolah. Udeležba dijakov je večja tam, kjer je močnejši interes ravnatelja in učiteljev strokovnih predmetov za sodelovanje oz. spodbujanje dijakov k aktivnemu izobraževanju (Damjan, 2010).

DINAMIČNI MODEL SPODBUJANJA USTVARJALNOSTI, INOVATIVNOSTI IN PODJETNOSTI

Na podlagi proučene literature, raziskav in izkušenj smo oblikovali model, ki integrira dijaka, predmete, šolo in družbeno okolje v dinamično prepleteno celoto, ki spodbuja krepitev kompetenc ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti. V predlaganem modelu postavljamo v središče dijaka, ki živi v nekem družbenem okolju in se je vključil v učni proces sekundarnega izobraževanja na šoli. Dinamični model integrira dijaka v sistem in se prilagaja njegovim sposobnostim v trenutni razvojni fazi in znanju. V modelu obravnavamo znanje kot dinamični splet izkušenj, vrednot, kontekstualnih informacij in razmišljanj, ki ponujajo okvir vrednotenja in vključevanja novih izkušenj in informacij.

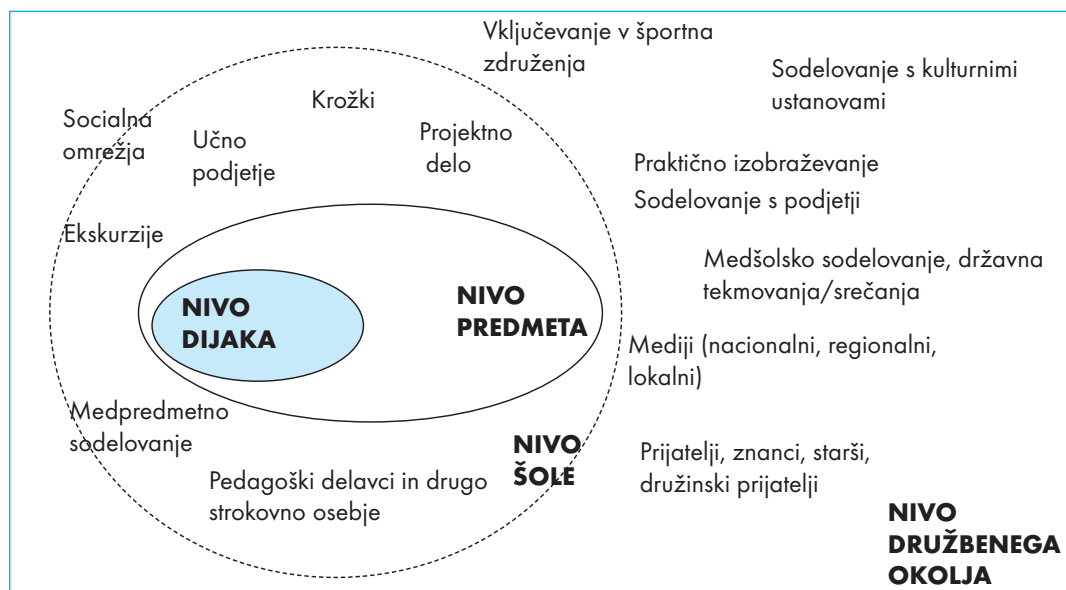
Z vsebinami in aktivnostmi, ki krepijo kompetence ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti, vplivamo na aktivno sodelovanje ter vsebinsko in socialno vključevanje v aktivnosti na osebni ravni, pri strokovnih predmetih, na ravni šole in družbenega okolja. Pomembno je obstoječe znanje, ki je vir za prepoznavanje in izkoriščanje novih priložnosti ter vpliva na sposobnost zbiranja, selekcije in interpretacije informacij, te pa so vmesna stopnja razvoja znanja. Informacije zaživijo ob interpretaciji, ko jim posameznik doda pomen in vrednost. Pomembno je aktivno reševanje problemov, te je treba najprej uokviriti ter omogočiti zbiranje, kombiniranje ter integriranje informacij in njihovo argumentacijo z namenom boljšega razumevanja in asimilacije novega znanja. Znanje obravnavamo z dveh plati: 1. znanje obstaja pri posamezniku, skupini in skupnosti; 2. znanje je tacitno in eksplicitno (Nonaka,

Takeuchi, 1995). Tacitno znanje je tisto, ki se ga posameznik v popolnosti ne zaveda, ga težko artikulira, zapiše, kljub temu pa je velik potencial, medtem pa je eksplicitno znanje bolj oprijemljivo, lažje ga spremljamo in uporabimo kot orodje, procese oz. pravila. Kljub temu pa velja, da je eksplicitno znanje uporabno šele, ko posameznik združi še lastne izkušnje, kontekstualno razumevanje, interpretacijo in vse to aplicira na aktivnosti.

Znanje obstaja na ravni posameznika, skupine, šole, lahko pa na ravni družbe. Zeithaml in Rice (1987) pravita, naj podjetniško izobraževanje pokriva različna področja poslovanja, študijski proces pa naj bo široko zasnovan, integrativen, pragmatičen in racionalen. Proces učenja naj bo oblikovan tako, da predpostavlja morebitne ovire in pomaga z nasveti, kako se jim izogniti (Ronstadt, 1987).

samostojnost, prevzemanje tveganj), dijakovo razumevanje dinamike in dogajanj v okolju. V modelu so opredeljene štiri ravni (slika). Posamezne ravni v modelu niso vedno razmejene, ampak se med seboj prekrivajo. Temeljno raven tvori dijak s svojim znanjem, veščinami in značilnostmi. Sposobnost učenja je povezana z njegovim vedenjem in aktivnostmi pri pridobivanju novih izkušenj ter pri soočanju z novimi razmerami in konteksti. Učenje je najprej individualno, nato pa se z učenjem posameznik vključuje v razvoj in spremembe v okolju. Učenje posameznika je odvisno od percepcije, razgledanosti, njegovih zapazanj oziroma zaznav, ki vplivajo na njegovo vedenje in razumevanje sveta (Senge, 1990). Percepcija, vrednote, prepričanja in različne izkušnje posameznikov imajo za posledico različne odzive. Na odziv vplivajo tudi predhodno znanje, veščine, vpliv, viri in moč. Na osebni ravni se oblikuje perceptualni in konceptualni

Slika 1: Model dinamičnega učenja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v srednjih šolah



Dijaka postavljamo v okolje, ki spodbudno učinkuje na njegovo podjetniško naravnost (inovativnost, proaktivnost, konkurenčnost,

okvir, ki določa, kako razmišljamo in čutimo, kaj verjamemo, kdaj, kje in zakaj se učimo. Posameznik se uči, če in ko na *kognitivni ravni*

začuti problem, načrtuje in izbira kriterije za reševanje problemov ter opredeli korake do rešitve, pozornost mora pri tem osredotočiti in kontrolirati rezultate, na *nekognitivni ravni* pa so velikega pomena interes, cilji in pripadnost, želja po znanju in dosežkih (ali bolj zaupa v uspeh kot v poraz), strategija odzivanja na stres in njegov stil učenja oz. strategija spomina.

Naslednja raven je predmet oz. so učitelji strokovnih predmetov, pomembna je vključenost in prepletenost več vsebin, pomemben je kurikulum pa tudi metode podajanja snovi. Širši okvir daje šola s svojim programom, dijaki, pedagoškim in drugim osebjem ter infrastrukturo in aktivnostmi (krožki, srečanja, ekskurzije, tekmovanja, mednarodna in medšolska povezovanja) ter paleta predmetov. Naslednja raven pa je širše družbeno okolje, iz katerega dijak prihaja in v katerem živi.

Okolje mora omogočati aktivno vključevanje slehernega posameznika. V okolju, ki ga zaznamuje kultura učenja in ustvarjalnosti, se prepletata formalno in neformalno pridobivanje kompetenc, ki dijaku omogočajo večjo mero samostojnosti, inovativnosti in podjetnosti. Teorija neformalnega in spontanega učenja temelji na zgodnjih delih Johna Deweyja (Marsic, Watkins, 2003), kjer pojasni vpliv kulture šole na učenje. Učenje zahteva prostor, nasprotja, razlike, presenečenja, izzive in odziv. Posamezniki se učijo skladno s svojim razumskim in odzivnim razumevanjem izziva.

Človek osvaja znanje prvenstveno z razumevanjem vsebine (Pečjak, 1977). Učimo se na osebni ravni, na ravni skupin pri predmetu, na ravni šole in celo skupnosti. Temelj učenja je učenje posameznikov, z njihovim povezovanjem v organizaciji se znanje nadgrajuje, pojavljajo se dosežki, ki ne pripadajo samo posameznikom, ampak skupini oz. timu. Spособnost učenja je odvisna od posame-

znikov in konteksta, v okviru katerega se ti učijo (Garvin, Kagel, 1994). Učenje na osebni ravni pogosto povezujemo z izrazoma nadarjenost in talent, ki se pogosto prekrivata in sta rezultat generičnih lastnosti posameznika in dejavnikov okolja, ki se med seboj prepletajo v različnih razmerjih (v Heller, Perleth, 2008). Heller-Hanyjev model uspešnosti (v Heller, Perleth, 2008) temelji na osebnih značilnostih, nadarjenosti in okolju, na širših ravneh (raven predmeta, raven šole in raven družbenega okolja). Proces učenja mora biti podprt z organizacijsko strukturo in procesi, ki podpirajo celoten krog učenja (Bessant, Francis, 1999), ter s primernim psihološkim okoljem, ki ga določajo podporno okolje in pritiski okolja na posameznika, socioemocionalna klima, odnosi z vodstvom, osebni dejavniki (recimo življenjske izkušnje).

Učenje na individualni in skupinski ravni je podobno. Nonaka in Takuchi (1995) poudarjata pomen sodelovanja. Inovacije običajno niso rezultat posameznika, ampak timov, kjer prihaja do interakcije med posamezniki in ob tem do nadgradnje znanja v tacitno znanje skupine. Tacitno znanje skupine je agregat tacitnega znanja posameznikov, ki se sprošča in uravnava z mehкими pedagoškimi prijemi, kot so vzpostavljanje medsebojnega zaupanja. Učenje, ustvarjanje znanja in inovacije so povezani s širšim družbenim kontekstom avtonomije, dajanjem okvirnih navodil, timskim delom in spodbujanjem identificiranja z nalogo.

Individualno učenje je v interakciji z dinamiko družbenega okolja. Šola kot enota oblikovanja znanja je dinamična enota in povezuje različne aktivnosti, obšolske in šolske dejavnosti, po drugi strani pa deluje v interakciji z okoljem. Temelji na epistemologiji »*how to know*«
in ontologiji »*what one exists for*«
ter vključuje vrednote, kontekst, moč in dinamiko procesov

ustvarjanja znanja skozi interakcijo subjektivnosti in objektivnosti v objemu družbenega okolja. Zbiranje informacij vključuje spremljanje okolja, inteligenčno obdelavo podatkov in njihovo vključevanje in povezovanje v sistem. Kultura, ki jo prinaša šola, vpliva na vedenjske spremembe, učinkovitost in uspešnost, na sprejemanje izzivov in omogoča nove tehnike in metode učenja. Celantone (Lee, Tsai, 2005) dokazuje povezanost naravnosti k učenju z inovacijami in uspešnostjo. Učenje omogoča nove ideje. Učenje je najpomembnejše sredstvo, s katerim dosežemo konkurenčno prednost. Znanje je treba ustvarjati. Ustvarjanje znanja ni le odziv na informacije, ampak se znanje oblikuje z interakcijo med posamezniki z različnimi izkušnjami, vrednotami, pogledi in sposobnostjo učenja, s procesiranjem informacij, odločanjem in aktivnostmi. Pri tem kombiniramo informacije, »know how« in vse, kar smo se že naučili.

Šole se morajo povezovati in omogočati učenje v mrežah na več načinov:

1. Šola gradi mreže v smislu dopolnilnega povezovanja. V tem primeru se dijaki učijo specifičnih reakcij partnerjev, različnih vlog posameznikov oz. krepijo pripravljenost za prilagoditve. Učijo se, kako prilagoditi aktivnosti za doseganje skupne učinkovitosti.
2. Interakcija v odnosih partnerskih šol pomeni izgradnjo skupnih veščin, ki se prenašajo na druga razmerja. Kako pridobiti partnerja, kako ostati v stiku in različni koraki krepitve odnosov. To lahko imenujemo izkušnje pri gradnji razmerij.
3. Tretja vrsta učenja je usklajevanje, torej kako s partnerjem koordinirati aktivnosti v razmerju z drugimi povezavami.
4. Četrta vrsta učenja združuje predhodne – šola se uči, kako graditi novo mrežo.

Šola oblikuje model svojega okolja za izboljšanje procesov ustvarjanja znanja in zagota-

vljanje dolgoročnega razvoja. Sposobnost prepoznavanja priložnosti ni odvisna samo od trenutnega znanja, ampak tudi od procesov zbiranja in preoblikovanja informacij v znanje (učenje). Različno znanje posameznikov in skupin vpliva na različnost prepoznavanja priložnosti. Kombiniranje kompatibilnih veščin in znanja partnerjev ima za rezultat edinstveno priložnost učenja. Veliko znanja dijaki pridobijo na neformalne načine. Po mnenju Marsickove in Watkinsove (2001) ter Timmonsa (1999) je večji del znanja pridobljenega na neformalne načine učenja, manjši del pa pripada formalnemu načinu. Novo znanje postaja del znanja posameznika. To se s časom spreminja, kar se kaže tudi v spremembi vedenja in razumevanju.

Učni proces

Učni proces vključuje podprocese od »*vhoda*«: predhodno znanje in izkušnje; »*vsebine*«: vsebina predmeta oz. programa oz. namena; »*metod*«: poučevanja, ki morajo biti izbrane glede na lastnosti posameznika; do »*rezultata*«, ki ga opredeljujejo znanje posameznika, njegove koristi, vrednote in stališča. Pri oblikovanju procesa učenja je pomembno: 1. ustvariti vizijo znanja; 2. usmerjati komunikacijo; 3. mobilizirati učitelje in druge posredovalce; 4. oblikovati ustrezne kontekste; 5. razširiti obstoječe znanje. Za oblikovanje novih produktov je pomembno (Akgün in drugi, 2005): 1. sestaviti skupino, v kateri so ljudje z različnimi pogledi, načrti, funkcionalnim ozadjem in pozicijo, ki morajo povezati svoja spoznanja in skrbeti za medsebojno interakcijo; 2. koordinirati procese v timu (urejanje konfliktov, motivacija, skupinsko delo); 3. sledenje ciljem, ki jih treba doseči.

Pri učenem procesu moramo upoštevati rast števila dosegljivih informacij ter povečanje zmožnosti komunikacijske tehnologije ter

možnosti združevanja informacij. Ne glede na to, ali gre za individualno ali skupinsko učenje, vedno so v proces vključeni posamezniki, pomembno je učenje vsakega, toda to ne zadošča (Kim, 1993). Izmenjava informacij mora biti ciljno usmerjena (Nadler, Tushman, 1999). Uspešna bo, če so informacije v kontekstu preostalih udeležencev, tako da lahko dajo povratne informacije, jih modificirajo oz. pošiljatelju posredujejo nov pogled.

Skozi proces učenja skupina izboljša svoje znanje, ključne sposobnosti oz. kompetence, sposobnosti asimilacije in uporabe novih informacij, poleg tega pa se spreminjajo njeno vedenje in vrednote, oblikuje se organizacijski spomin. Skupina, ki sprejema znanje, mora imeti dovolj absorpcijske sposobnosti (Cohen, Levinthal, 1990), ta pa je odvisna od predhodnega znanja, razumevanja, organiziranosti, povezav, razpoložljivih tehnologij ter od sposobnosti uporabe inovacij (Autio in drugi, 2000; Zahra, George, 2002). Od sposobnosti asimilacije, motiviranosti za učenje in učnih sposobnosti je odvisna tudi hitrost učenja.

Učenje na ravni skupine je interaktiven proces, gre za skupinsko izkušnjo. Z učenjem posameznik vpliva na učenje drugih in s tem na znanje skupine, vzpostavlja se mehanizem, ki omogoča, podpira in nagraduje uporabo znanja. Na šoli tako pride do interakcije med posamezniki, skupinami in tudi do interakcije s podjetji in drugimi povezanimi organizacijami. V interakciji je posameznik zastopnik, ki vpliva na razmišljanje, aktivnosti in učenje drugih (Masick, Watkins, 1993). Pomemben je socialni kapital. Če želi skupina sprejemati novosti, si morajo člani zaupati, biti morajo pripravljeni prenašati znanje drug na drugega.

Podjetniško učenje ima več dimenzij: razumevanje vzrokov in krepitev analitičnih sposobnosti ter sposobnosti kritičnega, neodvisnega pogleda pri iskanju novih, boljših rešitev in prakse. Prinaša priložnosti za poglobljanje specialističnih znanj, pridobivanje sposobnosti hitrega iskanja potrebnih informacij ter njihove učinkovite uporabe, sposobnosti uporabe najnovejše tehnologije za organizacijo in iskanje informacij, za vzbujanje potrebe po nadaljnjem učenju oz. po vseživljenjskem učenju, za komunikacijo in delo v timih.

Metode dela

Prav zato pri uvajanju podjetništva v šolski sistem ni pomembna le vsebina poučevanja, temveč so pomembne tudi *pedagoške metode*, kar zahteva intenzivno usposabljanje učiteljev, vključevanje uspešnih podjetnikov v učni proces, različne dejavnosti učencev in ustrezno infrastrukturo za poučevanje podjetništva ter razvijanje podjetniških zamisli učencev. Teorije učenja v skupini poznajo dva temeljna mehanizma, ki poganjata procese učenja: komunikacijo in kombinacijo znanja (Cohen, Levinthal, 1990; Kogut, Zander, 1992). Komunikacija omogoča prenos znanja med posamezniki in skupinami. Boljša komunikacija omogoča boljšo izmenjavo znanja. Skladno s Schumpetrovo teorijo inovacij, da podjetnik ustvarja inovacije z novo kombinacijo virov v ekonomski sistem, velja, da se znanje oblikuje predvsem s kombinacijo oz. kreacijo novih asociacij med posameznimi spoznanji. Kombiniranje eksternega in internega znanja ter informacij o trgu, poslovnem okolju in tehnologiji omogoča oblikovanje novih izdelkov in konceptov (Autio, 2000). Tako pri komunikaciji kot kombinaciji imamo opravka s socialnimi procesi, pri čemer ima pomembno vlogo socialni kapital, ki je regulator (Autio, 2000). Oblikovanje celovitega sistema podjetniškega izobraževanja je zahtevna naloga, je pa takšen strateški pristop zaželen

in praktičen. Prav možnost vsakogar, da se na različnih ravneh izobraževanja sreča z vsebinami podjetništva in podjetniškega ravnanja, je pomembna za aktiviranje stvarnih potencialov za ekonomski razvoj.

Pomembno je znanje skupine. Gradimo ga z evolucijskim ciklom znanja, skozi faze. Prva faza je, ko člani skupine generirajo ideje, kako se spopasti s problemom, s prenovo oz. postavljanjem novih izzivov (Zollo, Winter, 2002). Začetne ideje, ki sodijo v zgodnje faze, so predvsem v tacitni obliki ter so podvržene interni presoji in pritiskom obstoječih izkušenj oz. novim izzivom. Oblikujejo se možnosti pričakovanih prednosti ob udejanjenju sprememb in izvedbi potrebnih aktivnosti za artikulacijo, analizo in diskusijo, ob zmernem tveganju pa se iniciativa sprejme. Naslednja faza zajema vrsto aktivnosti v organizaciji v smislu posredovanja informacij povezanim delom organizacije. Informacije so namenjene pridobivanju novih pogledov in gradnji konkurenčnih prednosti (Winter, Szulanski, 2002 v Zollo, Winter, 2002). Sledi evalvacija in selekcija idej ter aplikacija. Pri celotnem procesu ima pomembno vlogo celotno učno okolje.

Treba je povezovati individualno in skupinsko učenje (Kim, 1993). Huber (1991) opisuje na-

slednje procese: zbiranje in posredovanje informacij, njihova interpretacija ter hranjenje. Močno zavedanje o pomenu učenja omogoča pretok informacij iz okolja (Huber, 1991). Na učenje skupine vplivajo notranja pravila, spomin, vrednote, odnosi, povezave oziroma strukture (Mejer, 1982 v Marsic Watkins, 2003).

Predavatelj

V praksi se pri učenju za podjetništvo srečujemo z ovirami, ki so izziv sposobnim učiteljem (Rice, Rice, 2005). Pomembno je, kdo in kako predava (Rohnstadt, 1987). Pomembna je interakcija med podjetniki na usposabljanju, kjer izmenjujejo svoje izkušnje, zgodbe, način razmišljanja, način reševanja problemov (Kuratko, 2005). Zbiranje praktičnih izkušenj v resničnem svetu je ključnega pomena za sodelovalno učenje (Garavan, Murphy, 2001 v Antončič in drugi, 2007).

Izobraževalci se ne smejo osredotočiti zgolj na »kaj je« in »kaj je bilo«, temveč naj se usposabljujejo v tem, kako opraviti delo. Paakkanen (Römer-Paakkanen, 2006) govori o idealnem modelu učitelja v učnem procesu: 1. predavatelj mora biti podjetniško ustvarjalen, dinamičen, prevzemati mora tveganje,

Napotki predavateljem

1. Predavatelj se mora pozicionirati v skupini.
2. Predavatelj mora poznati krog tistih, ki so oblikovali program, kot tudi posebnosti podjetnikov, ki jim je program namenjen.
3. Predavatelj se mora izogibati konfliktom.
4. Predavatelj mora zavzemati nevtralnno stališče in vodilno pozicijo med slušatelji.
5. Pri poučevanju mora predavatelj vključevati resnične primere iz prakse, slušateljem mora omogočiti, da prepoznajo sebe, svoj položaj, probleme in vizijo.
6. Predavatelj mora podpirati nastajanje novih idej pri slušateljih in jih motivirati za učenje.
7. Predavatelj mora oblikovati odprtost pri razumevanju okolja.
8. Predavatelj mora slušateljem omogočiti uveljavljanje idej.
9. Predavatelj mora prilagajati usposabljanje posamezni skupini.

inicijativo, biti delaven, naravnani k akciji; 2. imeti mora pozitiven odnos do podjetništva, tržne ekonomije, poslovnega življenja, dela podjetnikov; 3. razvijati mora podjetniško znanje, veščine in vedenje, potrebno za poslovno življenje; 4. vključevati mora sodobne podjetniške paradigme.

Infrastruktura

Za učinkovito učenje je pomembno vzpostaviti okolje in infrastrukturo sodelovanja. Senge in drugi (1999) opredelijo infrastrukturo učenja kot »način organiziranja sredstev in priložnosti za predstavitev možnosti odziva in posredovanja«. Infrastruktura mora omogočati (Alavi, Leidner, 2001): 1. artikulacijo, kodiranje in prenos znanja, 2. ustvarjanje znanja v šoli; 3. oblikovanje mrež znanja v šolskem in družbenem okolju.

Infrastruktura mora biti organizirana tako, da so učinkovito timsko delo, ustvarjalnost, pozitivna naravnost, samozaupanje in ugodno okolje podprti z zadostno tehnološko opremljenostjo, bankami znanja, knjižnicami, nenehnim usposabljanjem ter srečanji.

Vsebina

Vsebina izobraževanja mora biti prilagojena, podana razumljivo, primerno strukturirano, poenostavljeno, da je primerna za čim širši krog. Pri podjetniških vsebinah je pomembna povezava med lastnostmi podjetnika in potrebnim strokovnim znanjem, kar je treba pri oblikovanju vsebinske zasnove predmeta oz. programa združevati. Tako povezujemo ustvarjalnost z marketinško naravnostjo, intuicijo z vizijo, samozavest s komunikativnostjo, lastnosti vodje z vsebinami iz vodenja. Podjetniško izobraževanje mora vključevati pridobivanje veščin za pogajanja, voditeljstvo, razvoj novih izdelkov,

ustvarjalno razmišljanje, nagnjenje k tehnološkim inovacijam (Vesper, McMullen, 1988). Naslednja pomembna vsebinska področja so kariera kot možnost (Hills, 1988), viri tveganega kapitala (Vesper, McMullen, 1988; Zeithaml, Rice, 1987), zaščita idej (Vesper, McMullen, 1988), strpnost (Rohnstadt, 1987), značilnosti, ki opredeljujejo podjetnikovo osebnost (Hills, 1988), in izzivi, povezani s posameznimi stopnjami razvoja (McMullen, Long, 1987; Plaschka, Welsch, 1990). Podjetniško usposabljanje je proces usposabljanja posameznikov, povezano je s koncepti in sposobnostmi, potrebnimi za prepoznavanje priložnosti, ki jih drugi spregledajo, in z željo po ukrepanju (Kuratko, 2005). Integracija lastnosti posameznika, spretnosti in poglavij iz prvih razvojnih faz življenjskega cikla organizacije je tisto, kar podjetniško izobraževanje razlikuje od preostalih poslovnih izobraževalnih programov (Solomon, Duffy, Tarabishy, 2002). Razlike v potrebah izhajajo tudi iz različnih podjetniških izkušenj, področja dela, velikosti organizacije. Velike razlike so tudi med posamezniki, ki vstopajo v poslovanje.

ZAKLJUČEK

V članku podajamo značilnosti dinamičnega modela spodbujanja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti, ki temelji na več znanstvenih in strokovnih ugotovitvah ter vrsti parcialnih raziskav in izkušenj. Model mora biti prilagojen posameznikom in skupinam, njihovem znanju in motivom. Kako izpeljati kombinacijo posameznih dejavnikov, je najbolje preizkusiti na pilotni skupini ter model nato integrirati v redne procese izobraževanja in usposabljanja, tako v rednih šolskih programih, namenjenih mladim, prav tako pa nikakor pozabiti na pomen modela pri izobraževanju odraslih.

Poseben pomen ima tak model pri izobraževanju tistih, ki že imajo izkušnje in so zato bolj naklonjeni komunikaciji, absorpciji, posebej pa združevanju in kombinaciji novega znanja z obstoječim.

LITERATURA IN VIRI

- Akgün, A. E., in drugi (2005). »Knowledge networks in new product development projects: a transactive memory perspective«. *Information & management*, 42: 1105–1120.
- Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001). »Knowledge management and knowledge management systems: conceptual foundations and research issues«. *Knowledge management*, 1: 107–136.
- Antončič, B., in drugi (2007). »Entrepreneurship education: non-linearity in the satisfaction – continuation relationship«. *Management*, 2: 101–119. Dosegljivo na: http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1854-4231/2_101-119.pdf (10. 1. 2009).
- Autio, E. (2000). »Learning processes in high-technology clusters«. *Working paper series*, 5: 33.
- Bourdieu, P. (1986). »The forms of capital«. V J. Richardson (ur.), *Handbook of theory of research for the sociology of education*. New York.
- Autio, E., Sapienza, H. J. & Almeida, J. G. (2000). »Effects of age at entry, knowledge intensity, and imitability on international growth«. *Academy of management journal*, 43: 909–924.
- Barreto H. (1989): *The Entrepreneur in Microeconomic Theory: Disappearance and Explanation*. New York: Routledge.
- Bessant, J. & Francis, D. (1999). »Using learning networks to improve manufacturing competitiveness«. *Technovation*, 6-7: 373–381.
- Charney, A. & Libecap G. (2003). »The contribution of entrepreneurship education: an analysis of the Berger program«. *International journal of entrepreneurship education*, 3: 585–418.
- Cohen, W. M. & Levintal, D. A. (1990). »Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation«. *Administrative science quarterly*, 35: 128–152.
- Kovač, M., Kerkoš, S.: *Uvajanje podjetništva v programe srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja: vodnik za učitelje* (2007). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Damjan, J. (2010). *Načini spodbujanja ustvarjalnosti in podjetnosti med mladimi v srednjih šolah*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: GEA College.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper & Row.
- Garvin, S. Kagel, J. H. (1994). »Learning in common value auctions: some initial observations«. *Journal of economic behavior & organization*, 3: 351–372.
- Gorman, G., Hanlon, D. & King, W. (1997). »Some research perspective on entrepreneurship education, enterprise education, and education for small business management, a ten years literature review«. *International small business journal*, 15: 56–77.
- Entrepreneurship education organization (2004). *Entrepreneurship Evreywhere*. Dosegljivo na: <http://www.entre-ed.org> (20. 2. 2005).
- Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning* (2001). European Commission, Statistical Office of the European Communities. Dostopno na: <http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/papers/lifelong%20learning%20in%20EU%20report%202001.pdf> (1.3.2012)
- Gibb, A. (1987). Enterprise culture — its meaning and implications for education and training. *Journal of european industrial training*, 2: 2–38.
- Gibb, A. (2002). »In pursuit of a new enterprise and entrepreneurship paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge«. *International Journal of Management Reviews*, 3: 213–232.
- Glas, M. in drugi (2006). *Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni srednješolski sistem*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Heller, K. A., Perleth, C. (2008). The Munich high ability test battery (MHBT): a multidimensional, multimethod approach. *Psychology science quarterly*, 2: 173–188.

- Heller, K. A., C., Perleth, & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. V: Sternberg, R. J., Davidson, J. E.: *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge university press.
- Huber, G. P. (1991). »Organizational learning: the contributing processes and the literatures«. *Organization science*, 1: 88-115.
- Kalacun P. (2005). *Obrtniki vse bolj iščejo nasvete prek interneta*. Dostopno na: <http://www.finance-on.net> (18. 2. 2005).
- Kim, D. H. (1993). »The link between individual and organizational learning«. *Sloan management review*, 37-50.
- Kogut, B., Zander, U. (1995). »Knowledge and the speed of the transfer and limitation of organizational capabilities: an empirical test«. *Organization science*, 1: 76-92.
- Kuratko, D. F. (2005). »The emergence of entrepreneurship education: developments, trends and challenges«. *Entrepreneurship theory and practice*, 5: 577-697.
- Lee, T. S. & Tsai, H. J. (2005). »The effects of business operation mode on market orientation, learning orientation and innovativeness«. *Industrial management & data system*, 3: 325-348.
- Liao, S., Fei, W. C., Liu, C. T. (2008). Relationship between knowledge inertia, organizational learning and organizational innovation. *Techovation*, 28: 183-195.
- Marsic, V. J., Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an Organization's Learning Culture: the dimensions of the learning organizations questionnaire. *Advances in developing human resources*, 132: 132-151.
- Menzies, T. V. (2004). Entrepreneurship and the Canadian Universities. *Report of a national study of entrepreneurship education*. Dostopno na: http://www.brocku.ca/entship/reports/2009_Education_Report.pdf. (20. 10. 2011).
- Myrah, K. K., Currie, R. R. (2006). Examining undergraduate entrepreneurship education. *Journal of small business and entrepreneurship*, 3: 233-254.
- Nadler, D. A., Tushman, M. L. (1999). The organization of the future. Strategic imperatives and core competences for the 21st century. *Organizational dynamics*, 1: 45-60.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford: Oxford university press.
- Pečjak, V. (1977). *Psihologija spoznavanja*. Ljubljana: DZS.
- Peklaj, C. (2009). *Učiteljske kompetence in dosežanje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Plaschka, G. R., Welsch, H. P. (1990). »Emerging structures in entrepreneurship education curricula design and strategies«. *Entrepreneurship theory and practice*, 3: 55-71.
- Rebernik, M., in drugi (2004). *Ugotovitve GEM Slovenija 2003*. Dostopno na: <http://www.gemslovenia.org> (20. 2. 2005).
- Römer-Paakkanen, T. (2006). »Teachers role in creating entrepreneurial orientation: a case study of Haaga university of applied sciences«. V *Proceedings – FINPIN 2006 conference*. Lahti.
- Rice, J. L., Rice, B. S. (2005). »The applicability of the SECI model to multiorganizational endeavours: an integrative review«. *International journal of organizational behaviour*, 8: 671-682.
- Rohnstadt, R. (1990). *Entrepreneurship education*. New York: Quorum books.
- Rohnstadt, R. (1987). »The educated entrepreneurs: a new era of entrepreneurial education is beginning«. *American journal of small business*, 4: 37-53.
- Roth, J. (2003). Enabling knowledge creation: learning from an R&D organization. *Journal of knowledge management*, 1: 32-48.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M., in drugi (1999). The dance of change: the challenges to sustaining momentum in learning organizations. *Group facilitation, special issue. A research & application journal*, 82-85.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Solomon, G. T., Duffy, S., Tarabishy, A. (2002). »The state of entrepreneurship education in the United States«. *International journal of entrepreneurship education*, 1: 65-87.
- Timmons, J. A. (1999). *America's Entrepreneurial Revolution, the Demise of Brontosaurus Capitalism*. Irwin: McGraw-Hill.
- Vadnjal, J., in drugi (2011). *Model merjenja inovativnosti mladih. Vmesno raziskovalno poročilo*. Ljubljana: GEA College.
- Vidic, F. (2005). »Podjetniško izobraževanje. Za večji razmah podjetniškega gibanja potrebujemo več izobraževanja«. Ljubljana: *Andragoška spoznanja*, 3: 30-36.
- Vesper, K. H., Gartner, W. B. (1997). »Measuring progress in entrepreneurship education«. *Journal of business venturing*, 5: 403-421.
- Vesper, K. H., McMullen, W. E. (1988). »Entrepreneurship: today courses, tomorrow degrees?« *Entrepreneurship theory and practice*, 1: 7-13.
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije (2006/962/ES).
- Zahra, S. A., George, G. (2002). »Absorptive capacity: a review, reconceptualization and extension«. *Academy of management review*, 2: 185-203.
- Zeithaml, C. P., Rice, G. H. (1987). »Entrepreneurship/small business education in American universities«. *Journal of small business management*, 1: 44-50.
- Zollo, M., Winter, S. G. (2002). »Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities«. *Organization science*. Dostopno na: http://www.druid.dk/uploads/tx_picturedb/ds2001-301.pdf. (15. 12. 2008).

ČUSTVA, UČENJE IN ZAVZETOST

Vera Kodrič

Življenjska zgodba, čustva, vrednote, izkustveno znanje, problemsko učenje in zavzetost so iz Vere Kodrič naredili »vseživljenjsko prostovoljko« in »vseživljenjsko učenko«. Odprtost za nove izkušnje, učenje, zaupanje, povezovalnost so bistvene vrline prostovoljcev. Prostovoljstvo ni najbolj uspešno, kadar prihaja od zunaj, kadar nekdo prostovoljsko vlogo naroči, jo določi, morda celo omeji, drugi pa jo opravlja. Prostovoljstvo je močan vir medgeneracijskega učenja in sodelovanja.

Nikoli ni bila v prvih vrstah. Nikoli ni vodila tovarne, nikoli ni bila odgovorna za razvoj neke ustanove. Njen življenjepis ne kaže, da bi bila kdaj na vodstvenem delovnem mestu, toda pobude, učenje, odgovornost, zavzetost za druge in veselje do dobro opravljenega dela, navduševanje in povezovanje drugih, iskanje rešitev za druge in skupnost so iz nje kaj kmalu naredili neformalno vodjo, četudi se tega, to sem v najinem pogovoru spoznala, ni zavedala. Nikoli ni bila uradno v prvih vrstah, nikoli, vse do zadnjih let. Takrat je bila že dolga leta v pokoju in se je najverjetneje osvobodila nekaterih spon, prejela pa je že tudi mnoga priznanja. Tista prava priznanja od ljudi v svoji Ajdovščini, in takrat je nazadnje le spoznala, da sme, zmore in da mora stopiti iz sence. Pred petimi leti so jo izvolili za predsednico občinskega združenja Rdečega križa Ajdovščina - Vipava.

Ste kdaj pričakovali, da vam bodo drugi zaploskali za nagrado za vaše delo?

Ne vem, o tem nisem razmišljala. To, kar me je vodilo, je bilo predvsem občutje sebe in drugih, spoznanje, da lahko vsi skupaj naredimo veliko, dosti več, tudi nemogoče reči. Vodila me je želja po učenju, ta vsekakor. Ko se je pojavila kakšna težava, sem zmeraj začela iskati rešitve, zmeraj sem bila pripravljena na to, da se bom morala učiti. Glede ploskanja pa tako: mislim, da ni pomembno, da nam ploskajo drugi, pomembno je, da lahko zaploskamo sami sebi. Da se dobro počutimo, da smo povezani z drugimi, z vsemi generacijami, s krajem. To se mi zdi pomembno in v tem je verjetno tudi bistvo prostovoljstva. Prostovoljstvo je nekaj več, zadovoljuje višje potrebe, bi rekla, dosti bolje kot plačano delo.

Vi verjetno tega ne morete reči, kajti tudi na delovnem mestu ste delovali tako, kot delujejo prostovoljci. Kje vse ste bili zaposleni in česa ste se tam naučili za svoje prostovoljno delo? Andragogi bi vas vprašali, katere spretnosti in katero znanje ste pridobili.

Glejte, tudi o tem nisem kaj dosti premišljevala; naloge, ki sem si jih zastavila, so se kar prelivale druga v drugo. Ampak bo že držalo, da sem se veliko naučila, predvsem sem spoznala veliko ljudi in se učila od njih. Sprva sem bila v Tekstini, kjer sem začela svojo delovno pot kot štipendistka te tovarne na administrativni šoli v Ljubljani.

Ni bilo zmeraj lahko in kmalu po tistem sem mladi delavki, ki je iz proizvodne dvorane prišla delat v pisarno, začela odpirati poti, jo neuradno mentorsko voditi, da ji je bilo laže. Tam, v tovarni, sem spoznala veliko ljudi. Tudi svojega moža in nisem več hotela delati tam, kjer je kasneje mož postal direktor. To ne bi bilo dobro. In sem se zaposlila kot tajnica samoupravnih organov v skupni strokovni službi samoupravnih interesnih skupnosti, tako se je reklo, in sem bila blizu izobraževanju, zdravju, tem vprašanjem. Razširila sem si obzorja in spoznala več tisoč ljudi. Vi ne veste, kakšna vrednost je zdaj to pri mojem prostovoljnem delu. Pa so to strokovno službo čez 13 let odpravili in so me povabili delat na občino. Tam sem postala referentka za izplačilo invalidnin in priznavalnin. Spoznala sem vse borce z ajdovskega in vipavskega območja in mnoge invalide, več tisoč ljudi. A tisto tam ni bilo zame. Vladala je velika hierarhija, okrog mene so bili vsi šefi in nazadnje me je ravnateljica *Centra za usposabljanje invalidnih otrok Janka Premrla Vojka* povabila, da pridem k njim kot tajnica. In sem šla. Tam sem preživela pet let pred upokojitvijo in tam sem se zares našla in oni so me posvojili. Sodelavci in mladi invalidi, ki so se premikali z invalidskim vozičkom, se niso mogli sami obrniti v postelji itd. Nekateri se niso mogli sami nahraniti, pa sem tudi pri vsem tem pomagala in reševala njihove številne »nerešljive« težave. Tam se mi je zdelo, da delam nekaj koristnega, da gre zares. Opravljala sem svoje tajniško in računovodsko delo, a sem reševala tudi številne težave mladih ljudi in sodelavcev. Bili smo eno. To je prelesten občutek za prostovoljca. Še danes grem tja, še danes jih obiskujem. Na kolesu jim odnesem košaro češenj, šop svežih rož.

Upokojili ste se pred 14 leti. Kaj naredi človek z vašimi možnostmi in potrebami ob taki prelomnici?

Ja, marsikaj je treba početi že prej. Upokojila sem se pred 14 leti in bila sem »pripravljena« na spremembo. Že od leta 1972 namreč poučujem tipkanje, zdaj učim predvsem mlade brezposelne ljudi. Med odmori pa, saj veste, ne morem iz svoje kože. Bodrim jih, iščem skupaj z njimi rešitve. Že prvo leto mojega »pokoja« sva z možem na podedovani parceli uredila sadovnjak, kjer imava 100 sadnih dreves. Tako sem si nabavila sušilni stroj in začela sušiti sadje, zelišča in zelenjavo. Z mojimi posušenimi dobrotami sem za novo leto marsikoga obdarila. Zato so me v krajevni skupnosti za vaški praznik prosili, ali bi predstavila sušenje sadja, pozneje pa tudi na ljudski univerzi, ali bi vodila študijski krožek sušenja sadja. S sušenjem sadja sem imela kar nekaj let izkušenj, vendar pa ne strokovnega znanja. In če bom že predavala, moram povedati in predstaviti kaj več, znati več in drugače. Zato sem se resno lotila prebiranja knjige o tem in si pripravila zapiske ter fotografije. Veliko sem se naučila in to sem želela predati drugim. Tako je nastal priročnik. Seveda je razlika med pisanjem zapisnikov in strukturiranjem priročnika, a predhodne izkušnje vseeno pomagajo pri novem delu. Tudi tu tešim svojo željo po učenju in dajanju. Nazadnje ni pomembno, ali gre za plačano ali neplačano delo. Prostovoljstvo je bolj v želji in dejanju samem. Morda je pri plačanem delu poudarek predvsem (ali tudi) na zaslužku, pri prostovoljstvu pa je v ospredju hotenje, učenje, v ospredju so novi dosežki in seveda zelo pomembno ustvarjanje odnosov. Toda dejanja so potrebna!

No, po upokojitvi sem se najprej priključila *Andragoški poletni šoli tu, v Ajdovščini*. Mi je bila pisana na kožo, saj je bilo njeno poslanstvo v razvijanju izobraževanja za lokalni razvoj. Leta dolgo je Ajdovščina žive-la s to šolo. Bila so predavanja, prihajali so domači in tuji predavatelji, udeleženci so delali ankete na ulici, v gostilnah, ustanovah.

Ajdovščina je vsako leto za teden dni postala univerzitetno mesto. Ob večerih pa smo vsi skupaj organizirali krajevne prireditve, pravi ajdovski festival, ki je povezal vse generacije. Moje izkušnje s tajniškim delom so prišle prav, pa tudi ljudi sem znala navdušiti, jih pritegniti. Sem jih poznala od prej in iz vsega našega dela je kasneje zrasla še *univerza za tretje življenjsko obdobje*. Predlagala sem, da jo imenujemo Most, in tako je tudi ostalo: *Društvo Most – univerza za tretje življenjsko obdobje*. Na univerzi sem držala v rokah organizacijske nitke in vse moje dotedanje izkušnje so prišle prav.

Česa ste se naučili v Andragoški poletni šoli in na univerzi za tretje življenjsko obdobje?

Kar neko širino sta mi dali. Prej sem bila bolj zaprta v svoje poklicno delo in poklicni krog. Življenjsko širino sta mi dali, bi dejala. Delala sem same takšne reči, ki jih poprej nisem znala. Pomagala nam je *Zdenka Žigon*, direktorica Lavričeve knjižnice v Ajdovščini, kjer smo imeli prve študijske krožke, in tako je nastala univerza za tretje življenjsko obdobje, predavanja, izobraževalna srečanja vseh vrst, študijski krožki. Vsega se je bilo treba naučiti.

Kaj pa prostovoljstvo in svoboda?

Svoboda je bistven element prostovoljstva. Svoboda odločanja, bi rekla. Da se sam odločiš, ne da ti povedo, odredijo, kaj bo tvoja prostovoljska vloga. Zdaj veliko berem o tem, da bodo starejši prostovoljci in bodo varovali otroke, da bodo njihovi odrasli otroci lahko več delali. V Evropi razmišljajo tako. Odkrili so prostovoljstvo starejših in zdaj v politike zapisujejo, katere potrebe generacij srednjih let naj bi namesto države zadovoljevali starejši, namesto da bi naredili vse, da bi prostovoljstvo podprli, upoštevajoč želje, potrebe in zmožnosti starejših, in bi jim dali proste roke. Pomembno je, da imajo starejši ljudje, še posebno prostovoljci, *pravico do pobude in iz-*

bire in da skupnost takšno delo ceni. Če tega ni, potem je prostovoljce tudi težko zadržati. Je pa pomembno za prostovoljca, da ima družino ali prijatelje, ki ga podpirajo. Težko je dajati, če tega ni. Moji so bili zmeraj na moji strani, le včasih je padla kakšna hudomušna pripomba kot »Aha, si spet v akciji!«.

Prostovoljstvo ni vprašanje politike, vprašanje odločitve drugih, pa tudi ne tako zelo vprašanje povabila, kažejo študije. Prostovoljstvo je vprašanje vrednot. Kako in kje so se pri vas gradile te vrednote? V družini?

No, pri nas materialno ni bilo ravno razkošno, a smo od tistega, kar smo imeli, zmeraj dajali drugim, ki tega niso imeli. Mislim, da se iz razkošja težko rodi prostovoljstvo, prej iz prikrajšanosti in premagovanja težav. Danes temu darovanju pravijo solidarnost. Ja, bili smo solidarni, pri nas. Med vojno leta 1943 so Nemci ubili očeta in postala sem vojna sirota. Po vojni se je mama poročila in z očimom sta imela nove otroke. Pa je tekel prepir, saj veste: »moji, tvoji, najini otroci«. Nikoli me ni nihče pestoval, pa sem si tega želela. Že kot otroci smo morali delati doma. Mislim, da sem se istovetila z mamo in da sem si jo ves čas želela imeti v bližini, a nas je bilo več otrok in to ni bilo mogoče. Mama je tudi igrala v dramski skupini, in vem, da je poslušala radio Trst, radijske igre. To mi je ostalo. V mamini dramski skupini so nastajale dramske igre, pisali so scenarije. Ko sem bila v srednji šoli, sem jih tipkala in bila v stiku z drugačnim jezikom in mišljenjem. To je bilo pomembno za moje prostovoljno delo. Zdaj znam marsikaj ubesediti in sodelujem oziroma sodelujemo z različnimi časopisi in radijskimi postajami (tudi v Andragoški poletni šoli in v Društvu Most je bilo tako), ko je treba komu pomagati. Zato sta mi bili *Andragoška poletna šola* v Ajdovščini in kasneje *Most – univerza za tretje življenjsko obdobje* tako blizu. Zaradi kulture ... No, pri nas doma je vladala čustvena svoboda. Mama nam ni nič prepovedala; če

smo naredili kaj narobe, se ni jezila, le solzne oči je imela. To je bilo huje od vsega. Takrat sem se naučila, da smo vendarle *odgovorni tudi za čustva drugega*. Ta mi veliko pomenijo. Takrat je bila mama tudi članica organizacije borcev, jaz sem bila pa tajnica mladinske organizacije in brat predsednik SZDL. Ko je bilo treba pobrati članarino, sem hodila po domovih in sem jo pobirala, za mamino organizacijo, bratovo in seveda mojo. Ja, kar tri vrste članarin sem pobirala. Morda mi zato kasneje ni bilo težko zbirati sredstev za mlade invalide. Kasneje, v tovarni, na delovnem mestu, sem postala tudi tajnica sindikata, spet prostovoljstvo. Pa saj je razumljivo, saj sem podobno delo opravljala že kot tajnica mladinske organizacije.

Ste imeli še kakšen močan zgled, kdo je vplival na vas poleg družine?

Imela sem srečo, da sem na prvem delovnem mestu imela šefa, ki je bil pravi zgled. Dejal mi je: »Obnašajte se tako, kot bi želeli, da se drugi obnašajo do vas.« To mi je bilo vodilo. Pogled na drugega in pogled drugega sta mi veliko pomenila. Mislim, da je moja prednost čut za sočloveka, razumevanje starejših, čut zanje in za njihove potrebe, organizacijske spretnosti in poznavanje ljudi. Pa strast do učenja. No, nikoli nisem mogla mimo človeka, ne da bi postala in ga nagovorila. In veliko sem jih spoznala. V tovarni jih je bilo kakih 600, borcev kakih 100, na univerzi za tretje življenjsko obdobje tudi kakih 100 na začetku ... (Našteva.) Ja, veliko sem jih spoznala in vse to mi danes pomaga.

Mislim, da se prostovoljci delimo na dve vrsti in obe sta silno potrebni. Tiste, ki ustvarjamo nove pobude, in tiste, ki se znajo odzvati, se priključiti in pobude vztrajno razvijati in uresničevati.

Ja, meni je bilo všeč, da so me povabili. To mi je dalo krila. Ljudje so zmeraj prihajali k meni. Ko je predsednik društva upokojencev

odhajal, mi je dejal: »Ti bi bila fejest za predsednico!«, a nisem mogla, ker sem bila že pri Mostu. Človek se mora odločati in mora biti zvest; ko vzpostavi odnose, je zanje odgovoren. So me povabili tudi v svet Lavričeve knjižnice in sem sprejela. Tam sem osem let zastopala bralce. Pri Mostu sem dala pobudo, da nastane glasilo Društva Most, in sem ga pomagala urejati, pa tudi vse druge organizacijske stvari sem sprejela nase. Zgodaj sem organizirala tudi krvodajalske akcije in tako sem v odboru Rdečega križa čez 20 let. Zadnjih pet let sem predsednica. Večkrat na leto obiščem starejše ljudi v domovih, da jim kaj povem, kaj se dogaja, kaj postorim zanje, se od njih tudi učim in se razvedrim.

Kakšen naj bo prostovoljec ali prostovoljka, kakšne vrline naj ima? Ko ste odhajali v pokoj, so vam v zavodu v Vipavi pripravili album slik. Mi lahko zaupate, kaj so zapisali o vas? Vi, ki ste delali v administraciji, ne nazadnje niste bili neposredno odgovorni zanje, a odigrali ste pomembno prostovoljsko vlogo v njihovem življenju.

Ja, poglejte sami. Odločna, samozavestna, polna energije, tekoče se izraža, ima lep nasmech ... To sliko vam podarjam, ker ste sijali ... za češnje na naši mizi (prinašala jim je češnje z vrta, še zmeraj to počne, op. a.), za prijazen sprejem, za rožice. Morda mora prostovoljec skrbeti za velike reči, a predvsem mora skrbeti za tiste majhne, drobne pozornosti, se odzivati na človeka, slišati njegove želje, zaznati potrebe. Tudi neizražene.

Se vam zdi, da je kakšna bistvena razlika med prostovoljstvom v mladosti in prostovoljstvom v poznejših letih življenja?

Bistvena razlika je v izkustvu. Poglobljene izkušnje, ki si jih nabere do poznih let, nam povedo, kako se stvari lotiti. Pa velik krog ljudi. Kar je lepo v prostovoljstvu, pa je predvsem to, da ni razlike v pomenu med tistimi, ki vedo

veliko, in tistimi, ki vedo manj, da ni razlike med tistimi, ki so mladi, in tistimi, ki so starejši. Prostovoljci so ekipa in imajo cilj. To jih povezuje. Generacije se tudi učijo druga od druge.

Ko se takole pogovarjam z vami, se mi utrne misel, da vse preveč ločujemo delovno mesto od prostovoljnega dela. Učenje in prostovoljstvo se ne ustavita na vratih nevladne organizacije, prostovoljci smo lahko na delovnem mestu, v družini, kraju. Se strinjate, če rečem, da je za vas prostovoljstvo način bivanja?

Bo že držalo. Pravzaprav, če prav pomislim, nikoli nisem vnaprej rekla ne ... Morda včasih, kasneje, po nekaj letih in po tehtnem premisleku. Morda je ta odprtost za nove izkušnje pomembna lastnost prostovoljca. In optimizem, vera, da bo vse dobro. Bilo je dobro, da sem zamenjala veliko delovnih mest, saj to pri prostovoljstvu pomaga. No, zdaj je prostovoljstvo tudi uradno moje poslanstvo, saj je *Rdeči križ* tradicionalna prostovoljska organizacija. Jaz, mi tu samo nadaljujemo delo svojih predhodnikov. Prostovoljci smo potrebni, ker se svobodno lotimo težav drugih in imamo pri tem velik kapital: zaupanje ljudi. Kdor dela prostovoljno, je tudi svobodnejši od tistih, ki opravljajo poklicno delo. Lahko brez zadrege zaprosi za pomoč kogarkoli, ne da bi razmišljal, kako ga bo plačal.

In to ste v zadnjem času spet dokazali. Pravijo – tudi časopisi so bili polni člankov o tem –, da ste na Rdečem križu in vi osebno reševali dva mlada invalida, da sta lahko ostala v stanovanju, ki so jima ga hoteli prodati ... Človek bi rekel, da ste se postavili po robu neoliberalizmu. Pa pustiva resnico ali šalo na strani.

Ja, pomagali smo Janku in Tomažu. Janku smo pomagali znižati obrok posojila, ki ga je moral najeti za odplačilo stanovanja. V tem stanovanju je živel že sedem let, preden ga je

doletela grožnja, da ga bodo prodali, in ga je bil primoran kupiti. Tomaž pa je moral urediti komunalno parcelo za pritlično hišico, ki bi mu omogočala prosto gibanje z vozičkom.

Dovolite mi, da kar sama opišem, kaj se je dogajalo, saj sem pregledala množico časopisnih člankov, kjer so bila vaša prizadevanja jasno predstavljena.

Pa dajte.

»Vera Kodrič in Območno združenje Rdečega križa Ajdovščina sta na prireditvi Praznik humanosti v Ajdovščini sprožila akcijo *Ker nam ni vseeno* in v treh mesecih zbrala 37.550 evrov.« »Pri zbiranju sredstev si nismo postavili cilja, koliko moramo zbrati, želimo pa si obema čim bolj pomagati,« ste vi sami zapisali v enega od člankov. O poteku humanitarne akcije ste krajane nenehno obveščali v lokalnem časopisu *Latnik*, kajti tudi darovalci potrebujejo odziv na svoja človekoljubna dejanja. *Ni davanja brez prejemanja* in tako se vsi bogatimo. Na vseh bankah na vašem območju so darovalce pričakale položnice, plakati, prav tako so se plakati znašli v večjih delovnih organizacijah in ustanovah ter v krajevnih skupnostih. Namesto za voščilnice in petarde so v novoletnem času krajani darovali mladima invalidoma, tako kot ste jih zaprosili. Akcija je bila natančno vnaprej popisana, časovnica postavljena, odgovornost je bila porazdeljena, nadzor nad sredstvi jasen. Vključili ste vse vidne »nosilce krajevnega razvoja«, bi dejali andragogi. Vidne in manj vidne. Šli ste k županu, učiteljem, tudi k župniku, k vsem, ki imajo besedo v kraju. Prav nič ni bil pomemben njihov svetovni nazor, temveč človečnost, ki ne pozna meja. Nazadnje so se v akcijo vključili posamezniki, zasebna podjetja, osnovna šola Danila Lokarja in druge osnovne šole. Otroci so v svojih razredih zbirali denar za mlada fanta. Ob tej priložnosti so se tudi srečali z Jankom, ki jim je pripovedoval o svojem življenju pred

nesrečo in po njej, kako se ukvarja z različnimi konjički. Bil je zgled dobre volje in življenjske energije, zgled mladim, ki ne vedo, kaj jih čaka v življenju, in nimajo za seboj – tako kot odrasli – gotovost preživetega, da bi se v krizah na to oprli. Veliko ste takrat pisali tudi o tem, kakšna so bila doživetja darovalcev. Iz vsega ste naredili tudi učna srečanja, pa spodbudili ste nekakšen otroški parlament, razpravo o diskriminaciji, stereotipih in strpnosti. Pisali ste tudi v Zbornik Območne obrtne zbornice Ajdovščina. Odziv je bil velik, kljub krizi in recesiji. Darovali so tisti, ki imajo več, in veliko tistih, ki imajo tudi sami malo. To je izkaz zaupanja vam in območnemu Rdečemu križu.

Ja, in nazadnje smo lahko napisali: *Vedno več nas je, ki nam ni vseeno*. Vidite, to je tista nagrada prostovoljcem, o kateri ste govorili na začetku najinega pogovora.

Intervju je vodila doc. dr. Dušana Findeisen

ZA KONCEPT VSEŽIVLJENJSKEGA IZOBRAŽEVANJA IN VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA JE KONCEPT IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH VITALNEGA POMENA

Sredi finančne krize se vse bolj izgublja spomin na to, kaj nam je Evropska unija dala doslej in nam daje zdaj, tudi na področju izobraževanja odraslih, zato je morebiti prav, da se vrnemo k preglednim vtisom s konferencc, ki je zaznamovala deseti rojstni dan programa Grundtvig. Konferenca *Deset let programa Grundtvig ali deset let inovativnosti in inovacij v izobraževanju odrasli* v Bruslju sem se resda udeležila kot predstavnica AGE Platform Europe, vodilne evropske organizacije za vprašanja starejših, kjer delujem kot izvedenka za zaposlovanje in izobraževanje starejših. Uradno sicer ne, v resnici pa sem na tej konferenci zagovarjala tudi stališča slovenske univerze za tretje življenjsko obdobje in seveda stališča, ki smo jih razvili v slovenski andragogiki.

OD KOMENSKEGA DO GRUNDTVIGA

Nedvomno vsi poznate programe Evropske komisije *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig*, *Erasmus*, *Comenius* in druge ter veste, da ti dajejo okvire, v katerih potekajo evropski projekti na področju izobraževanja, morda pa malo manj teoretske okvire Evropske unije, v katere se ti programi vključujejo. V številnih programih v Evropi tečejo »transakcije in medsebojne kulturne, družbene, ekonomske in politične izmenjave, pa tudi

vzajemno priznavanje«. ¹ *Karl Deutsch*, avtor transakcionalistične teorije, ene od teorij gradnje Evropske unije, trdi, da je občutek skupnosti med državami članicami odvisen od *vzpostavitve mrež medsebojnih transakcij* (glej opombo 1). In res! V Evropski uniji se vzpostavljajo mreže, takšne in drugačne; različni okvirni programi in podprogrami ter različne dejavnosti oziroma akcije nemalokrat podpirajo mreženje, projekte znotraj mrež, transakcije vseh vrst.

Kot je bilo načrtovano, je Evropa postala okvir za številne kulturne, družbene, ekonomske in druge transakcije med državami članicami in različnimi institucijami ter organizacijami. Še več, Jacques Delors trdi, da bo v prihodnosti »evropska dinamika veliko bolj odvisna od prispevka evropskih državljanov kot pa od prispevka evropskih institucij samih«. ² V ta namen je dobro, da se evropski državljani srečujejo in sodelujejo, da »bolje spoznajo Evropsko unijo, njene institucije in dosežke«. ³ Ta misel se je zdaj začela pospešeno uresničevati in Evropska komisija prireja mnoge posvetovalne simpozije, na katere vabi izvedence, zagotavlja pa tudi stik po koncu posameznega simpozija.

Konferenca, ki sem se je udeležila, je bila posvečena pregledu dosežkov, ki so se nabrali v desetih letih, kar obstaja *program Grundtvig za izobraževanje odraslih*.

ŠTUDIJA O IZOBRAŽEVALCIH ODRASLIH

Nizozemski inštitut *Research voor Beleid* je v sodelovanju z organizacijo *PLATO* (Univerza v Leidnu) predstavil študijo *ALPINE* o poklicu izobraževalca odraslih. Ključna vloga izobraževalcev odraslih je, da *odraslim lajšajo pridobivanje znanja, veščin in zmožnosti*. V posameznih evropskih državah so poskrbeli za raziskovanje tega poklica, načeloma tam, kjer ima študij andragogike dolgo tradicijo, drugod spet so stvari prepuščene naključju. Na evropski ravni pa je čutiti pomanjkanje vedenja o posameznih vidikih tega poklica. Ne ve se natanko, kdo so izobraževalci odraslih, kako se zaposlujejo, kakšne zmožnosti, veščine, kvalifikacije naj bi imeli, kakšen je njihov zaposlitveni položaj, kaj je njihova vloga in kaj so njihove naloge, kako poteka njihov poklicni razvoj, do kakšne mere je poklic privlačen in za koga. Zato je Evropska komisija naročila študijo o izobraževalcih odraslih po vsej Evropi z namenom, *da pospeši poklicno rast izobraževalcev odraslih, pripravi akcijski načrt za učenje in izobraževanje izobraževalcev odraslih ter oblikuje politike*.⁴

KAKO SVETOVATI IZOBRAŽEVALCEM ODRASLIH IN KAKO SPREMLJATI NJIHOVO DELO

Za svetovanje izobraževalcem odraslih ter spremljanje in nadzorovanje njihovega dela potrebujemo posebne spretnosti in znanje. Študija *ALPINE* razkriva, da so metode v izobraževanju odraslih nemalokrat še zmeraj metode formalnega izobraževanja in transmisije znanja. Izkazalo se je, da učna biografija in izobraževalna pot izobraževalcev odraslih še zmeraj nista povsem jasni. Le 26 odstotkov izobraževalcev odraslih se je posebej usposo-

bljalo za svoje delo. Zaposlitvene možnosti izobraževalcev odraslih v nekaterih državah niso rožnate oziroma gre zvečine za občasno in pogodbeno zaposlitev. *Prožno varnost* bi veljalo spodbujati tudi na tem področju (alterniranje zaposlenosti z izobraževanjem, ki ga finančno podpira država). Organizacije, ki zaposlujejo izobraževalce odraslih, od slednjih pričakujejo poznavanje področja izobraževanja, da imajo poklicno izkustvo in da izkazujejo poznavanje posebnosti izobraževanja odraslih.

PROGRAM GRUNDTVIG NEKOČ IN DANES

Le zakaj tudi izobraževanje odraslih ne bi moglo biti vez med evropskimi narodi? Tako so se spraševali v EAEA, *Evropskem združenju za izobraževanje odraslih*, ki je v veliki meri spodbudilo nastanek programa Grundtvig. Razumljivo, saj je EAEA naslednik *Mednarodnega biroja za izobraževanje odraslih*, tam pa so negovali prepričanje, da lahko kultura in izobraževanje povežeta evropske narode tako, da vojne ne bo nikoli več. Ko je šlo za Grundtvig, v EAEA niso več razmišljali o tem, da se je treba postaviti po robu vojni, temveč predvsem o vsebinskem razvoju *dejavnega evropskega državljanstva*, o razvoju evropske transkulture, o vrednotah, kot so: *pripadnost Evropi, medkulturno poznavanje, izboljševanje življenja Evropejcev*. Program Grundtvig je namenjen razvoju neformalnega izobraževanja odraslih, zvečine izobraževanja za življenje, za različne socialne vloge, za dejavno državljanstvo vseh družbenih skupin.

Udeleženci konference, ki je predmet tega poročila, naj bi pridobili vpogled v desetletje inovativnosti in inovacij, ki so se sprožile pod vplivom programa Grundtvig. V obdobju, ko je bil Grundtvig še v povezavi s programom Socrates, je bilo veliko različnih možnosti. Nekatere

dejavnosti (angl. actions) so vodile predvsem v razvoj *novih vsebin, novih učnih pripomočkov, v raziskovanje posameznih vprašanj na področju izobraževanja odraslih*. To so bili zahtevnejši programi, ki so jih upravljale izbrane organizacije, te so urejale tudi finančne reči, skrbele so za potek projekta in za obsežno poročanje.

Najpreprostejši programi pa so bila tako imenovana *učna partnerstva*, kjer so se med seboj povezale najrazličnejše organizacije, pa tudi njihovi »študenti«, njihovo učno osebje in zaposleni. Današnja učna partnerstva imajo značilnosti nekdanjih, le da je njihovo delo dosti bolj načrtovano, da so cilji bolj ambiciozno zastavljeni, da mora vsakdo sam upravljati tudi finančna sredstva. Posebna skrb je bila nekoč namenjena temu, da partnerji prihajajo z vseh nebesnih strani Evrope, da so obeh spolov, da so med udeleženci osebe z invalidnostjo, da študenti prihajajo iz ciljnih skupin, ki so zajete v popisu prednostnih ciljev programa, itd. Danes je od vsega ostalo predvsem to učno partnerstvo, na novo pa se srečujemo z dejavnostjo *GIVE*, ki spodbuja prostovoljstvo (tudi na področju kulture) starejših evropskih državljanov. Prostovoljstvo kot učna in kulturna izkušnja starejših. Vrh tega potekajo razne Grundtvigove dejavnosti za usposabljanje in razvoj učnega osebja, Grundtvigove konference oziroma *tečaji*, opravljanje prakse za mlade diplomante izobraževanja odraslih, razmišlja se o podpori mrežam. Gre za internacionalizacijo ponudnikov izobraževanja odraslih, gre za mobilnost učnega osebja. Sprehoditi se po Evropi se zdi danes nujno za poklicni razvoj.

UTRINKI IZ RAZMIŠLJANJ UDELEŽENCEV

V središču vseh prizadevanj je bil razvoj metod, osredotočenih na tiste, ki se učijo,

na njihove potrebe ter razvoj njihovih veščin in znanja.

Anne Sophie Parent iz Evropske platforme starejših (AGE) je v skupini, ki je razpravljala o izobraževanju starejših, poudarila, da *enakost možnosti še zmeraj ne pomeni tudi družbene pravičnosti* in da bi to morali imeti pred očmi v izobraževanju odraslih in starejših odraslih. Dobro bi morali poznati tudi družbene spremembe, denimo staranje prebivalstva ali migracije. V malo bolj patriarhalni Grčiji se ukvarjajo z vprašanjem, kako učitelje odraslih spremeniti v tiste, ki odraslim lajšajo njihovo izobraževanje. Učitelji si namreč ne želijo, da bi, tako mislijo, zgubili moč in oblast nad tistimi, ki se učijo, kar naj bi se zgodilo, če bi se iz učiteljev spremenili v tiste, ki odraslim lajšajo njihovo učenje.

V Franciji so prepričani, da je o izobraževanju funkcionalno nepismenih in pojavu funkcionalne nepismenosti *treba izobraziti vse: učitelje, tiste, ki se učijo, zaposlene v izobraževalni organizaciji*. To prepričanje je mogoče posplošiti in bi moralo postati pravilo za vse, ki delujejo na področju izobraževanja odraslih. Poznati je treba kulturo svoje ciljne skupine in ne le izobraževalne programe.

V večjih belgijskih muzejih izobražujejo *prostovoljne muzejske svetovalce*, ki pomagajo muzejem v manjših krajih, da postavijo razstave in pripravijo druge dogodke. Tako so v okviru programa Grundtvig ti svetovalci pomagali pripraviti projekt, ki popisuje zgodovino neke tovarne, kajti lokalna skupnost vedenja o svoji tovarni ne želi zgubiti. Še več, v tovarni, njenih opuščenih prostorih, so organizirali niz dogodkov. Krajani se učijo pripovedovati zgodbe o tovarni in kraju. Prostovoljci so postavili gledališče in tudi njihove gledališke igre govorijo o tovarni, njeni rasti in življenju.

Muzejski svetovalci se združujejo v *EMAC, European Museums Advisors Conference* (slov. Evropska konferenca muzejskih svetovalcev), organizacijo, ki spremlja primere dobre prakse in podpira svetovalce.

GemTrex (angl. Gender workers in Europe: professionalisation, prospects and challenges) je projekt, ki je namenjen *profesionalizaciji vzgoje izobraževalcev za vprašanja spola in spolnih vlog na delovnem mestu in drugod*. Šlo je za študijo o tem, kako bi onemogočili reproduciranje stereotipov o obeh spolih, ne nazadnje tudi v izobraževanju odraslih. Izobraževalec za vprašanja spola je predvsem svetovalec. V programu je sodeloval tudi slovenski *Mirovni inštitut* in je prispeval svoje dobro teoretično poznavanje problematike. V projektu so obravnavali življenjske zgodbe žensk in moških.

EPAE, Pedagogy in Adult Education in Europe, je projekt, v katerem so partnerji ustvarili wiki prostor (www.ahs.wikispaces.net), kjer je mogoče pripovedovati o različnih metodah v elektronskem izobraževanju odraslih.

GINCO International Network Of Course Organisers je *mednarodna mreža organizatorjev tečajev Grundtvig*. Na koncu projekta je namreč mogoče pridobljeno znanje širiti v obliki evropskih tečajev. Organizacije, ki so pripravile takšne tečaje, pa so se kasneje združile v mrežo, da si medsebojno pomagajo in dosežejo standarde kakovosti.

ZAKLJUČEK

Eden največjih uspehov zadnjih desetih let je v tem, da se je okrepilo občje prepričanje o tem, kako pomembno je izobraževanje odraslih, kajti v nekaterih državah tega prepričanja pred tem ni bilo. Tako politika

izobraževanja odraslih zdaj postaja ena glavnih politik v *Strategiji do leta 2020*, še posebej, kar zadeva *mlajše odrasle, priseljence in starejše*. Potrebujemo nadvse izobražene izobraževalce odraslih, prepričati moramo univerze, da delajo na področju izobraževanja odraslih. Potrebovali bi *Grundtvig Mundus*, nekaj takega, kot je že danes *Erasmus Mundus*. Izobraževanje odraslih pa je koncept vitalnega pomena sredi koncepta vseživljenjskega učenja.

LITERATURA IN VIRI

- Balibar, E. (2003). *We the People of Europe; reflections on transnational citizenship*. Princeton: Princeton University Press.
- Church, C. H., Phinnemor, D. (2009). *The Penguin Guide to the European Treaties: From Rome to Maastricht, Amsterdam, Nice and Beyond*. London: Penguin.
- Findeisen, D. (2008). »Kompetence ali kultura izobraževalcev odraslih, to je zdaj vprašanje«. V: Đorđević, N. (ur.), *Izobraževanje in usposabljanje učiteljev odraslih*, Ljubljana.
- Habermas, J. (2009). *Europe The Faltering Project*. Cambridge: Polity.
- Intergenerational Solidarity For Cohesive And Sustainable Societies: Outcomes Of The Slovenian Presidency Conference*. Brdo. Slovenia, 28.-29. april 2008. Dostopno na: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/solidarity_uk.pdf
- Moussis, N. (2007). *Guide to European Policies*. Rixensart: European Study Service.
- 1 Dušana Findeisen v: *Mi vsi smo Evropa. Priročnik za izobraževanje evropskih starejših dejavnih državljanov*. Ur. Michael Schweiger. AESAEC, Auxilium, Graz 2009, v rokopisu.
- 2 Jacques Delors v oddaji radia France Culture: *Les Controverses du progrès*, junij 2009.

- 3 Dušana Findeisen v: *Mi vsi smo Evropa. Priročnik za izobraževanje evropskih starejših dejavnih državljanov*. Ur. Michael Schweiger. AESAEC, Auxilium, Graz 2009, v rokopisu.
- 5 Glej ALPINE - *Adult Learning Professions in Europe, A Study Of The Current Situation Trends And Issues*, v rokopisu.

JAVRH, P. (UR.)

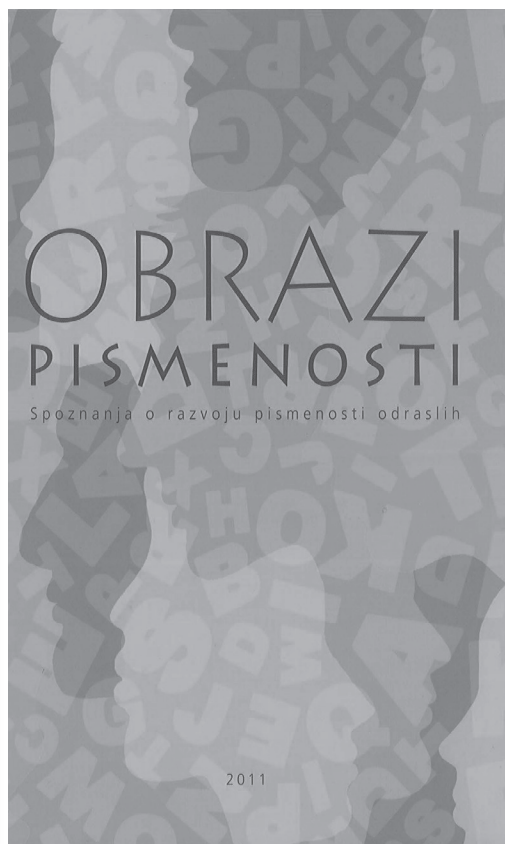
OBRAZI PISMENOSTI

Ljubljana, Andragoški center Slovenije, 2011

Decembra 2011 je izšla zanimiva monografija *Obrazi pismenosti*, ki prinaša razprave 12 avtorjev in avtoric (Estera Možina, Sabina Jelenc Krašovec, Meta Grosman, Mieke van Groenestijn, Olga Drogenik, Mirjana Ule, Natalija Vrečer, Marko Radovan, Manuel Kuran, Milko Poštrak, Natalija Žalec, Petra Javrh) o povezavah med sociokulturnimi praksami pisanja in branja ter učenjem in izobraževanjem.

Nenehno učenje je postalo v sodobni družbi del vsakdanjega življenja in besedna zveza vseživljenjsko učenje je prešla iz oksimorona v pleonazem. Kljub kritičnosti do različnih političnih in kapitalskih vdorov v polje učenja in izobraževanja, ki področji oblikujejo po svojih interesih, moramo ugotoviti, da je ob hitrih spremembah učenje posameznika in skupnosti nujno za ohranjanje kakovosti življenja in razvijanje blagostanja.

Temeljna zmožnost, potrebna za vseživljenjsko učenje v kulturi, ki sloni na pisnih virih, pisnem sporočanju, birokratskih sistemih, je pismenost, njen pomen pa se še povečuje. Opismenjevanje je bilo pomemben del izobraževanja odraslih že po drugi svetovni vojni in v času osvobajanja kolonij. Šestdeseta leta prejšnjega stoletja so bila bogata s prispevki o pismenosti, v katerih so pismenost interpretirali kot nujni pogoj za ekonomski razvoj in uporabljali besedne zveze, kot



je *boj proti nepismenosti*. Razvili so se novi programi, npr. *Regenerated Freirean Literacy Through Empowering*. V osemdesetih letih prejšnjega stoletja se pojavi nov izziv, to je *funkcionalna pismenost* in raziskovanje funkcionalne pismenosti, ki postane del globalnih problemov. O tej temi v svojem prispevku poglobljeno piše Estera Možina in

pokaže tudi na vlogo Ane Krajnc pri raziskovanju pismenosti v Sloveniji.

Vseživljenjsko učenje se lahko uresničuje, če ljudje razvijejo zmožnosti branja in pisanja do take stopnje, da se v odraslosti in starosti te zmožnosti samoregenerirajo in samorazvijajo. Pismenost namreč vpliva na delo in zdravje, saj je npr. delavec, ki ni zmožen prebrati navodil o varnosti, bolj izpostavljen tveganju pri delu. Longitudinalno izobraževanje za vse skupine je mogoče, če vse skupine razvijejo razmeroma visoko stopnjo pismenosti že v mladosti in jo v naslednjih življenjskih obdobjih nadgradijo tako, kot kažejo potrebe in zahteve okolja, v katerem živijo. To vključuje razvoj profesionalne pismenosti ali pismenosti na področju specifičnega profesionalnega znanja in dela ter razvoj pismenosti, ki je potrebna za vsakdanje življenje (npr. pismenost, potrebna za branje in razumevanje navodil za uporabo zdravil, prevoznih sredstev ipd.).

Poleg izobraževalnih razsežnosti pismenosti moramo upoštevati tudi socialne. Razvoj pismenosti ni povezan le s kakovostnim izobraževanjem, temveč tudi s socialnim življenjem. Nižje stopnje pismenosti namreč pogosteje zaznamujejo predvsem tiste skupine na obrobju družbe (t. i. ranljive skupine), ki pisnega jezika ne uporabljajo (branje in pisanje) niti v vsakdanjem življenju pri delu niti pri drugih opravilih. Posebej so upadajo pisnih zmožnosti izpostavljene skupine mlajših odraslih, ki so zapustili šolanje. Slednjim je namenjen velik del razmisleka v monografiji *Obrazi pismenosti*.

Za potrebe spodbujanja funkcionalne pismenosti so se v Sloveniji razvijali novi izobraževalni programi, ki jih je vodil Andragoški center Slovenije. Ti programi so se dopolnjevali in po daljšem obdobju ugotavljajo, da se v Sloveniji vzpostavlja mreža programov, ki

upoštevata specifične potrebe v našem okolju in tvori inovativen model izobraževanja za razvoj funkcionalne pismenosti, ki izhaja iz ugotovitev, da so pisne prakse večdimenzionalne, povezane s spreminjajočim se delom in okoljem. Strokovnjaki in strokovnjakinje z Andragoškega centra Slovenije so v zadnjih 15 letih razvili kar nekaj posebnih izobraževalnih programov, ki so (bili) namenjeni različnim skupinam odraslih in njihovem razvijanju pismenosti in drugih temeljnih zmožnosti. Takšni programi so npr. Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM), Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU), Beremo in pišemo skupaj (BIPS), Most do izobrazbe. Pri razvijanju izobraževalnih programov so nastajali tudi teoretični prispevki, ki kažejo na potrebo po nenehnem prilagajanju programov različnim družbenim skupinam in novih zahtevam. Urednica monografije uvodoma pojasnjuje, da so zbrana besedila nastajala prav kot strokovne podlage za prenavo programov.

Monografija *Obrazi pismenosti* prinaša razmislek o različnih vidikih pismenosti, ki jo avtorji in avtorice pogosto povezujejo s konceptom družbene (ne)pravičnosti in družbeno ranljivih skupin. Teoretična ozadja prispevkov so različna, saj avtorji in avtorice razmišljajo s konceptualnimi aparati različnih strok (andragogike, sociologije, psihologije, socialnega dela, književnosti, jezikoslovja ...), kar jasno izriše pismenost kot kompleksen pojav; probleme, ki nastajajo na področju pismenosti, pa kot probleme, ki jih je treba obravnavati in reševati interdisciplinarno.

Besedila, četudi zelo raznolika, tvorijo celoto, sestavljeno iz teoretičnih pogledov, prikaza vplivov političnih usmeritev, različnih pogledov na koncept pismenosti in analize primerov dobre prakse. Preberemo lahko razpravo o andragoških teorijah in izhodiščih

pri delu z ranljivimi ciljnimi skupinami, kognitivnih teorijah učenja, pomembnih za spoznavanje učenja mlajših odraslih in odraslih, konceptu temeljnih zmožnosti. Temu sledijo prikazi in refleksije o mlajših odraslih in prehodu v odraslost, in sicer o novih podobah mladosti, motivaciji za učenje ter o problemih opuščanja šolanja in izključevanja iz izobraževanja. Prispevka o bralni in matematični pismenosti prinašata spoznanja dveh avtoric, ki se že dlje časa ukvarjata z omenjenima področjema. Hkrati nakažeta tudi problem opredeljevanja pismenosti. Opredelitev pismenosti je več in včasih prihaja do nejasnosti razmejitve med pismenostjo in izobraženostjo, med pismenostjo in temeljnim znanjem, ki ga posameznik potrebuje, da bi lahko deloval v svojem družbenem okolju.

V besedilih lahko zasledimo angažiranost avtorjev in avtoric, da bi z izobraževanjem t. i. ranljivih skupin pripomogli k njihovi vključenosti v družbene sisteme. Pri razvoju pismenosti v odraslosti ločimo dva pristopa. Prvi poudarja razvoj specifično določenih zmožnosti branja in pisanja, ki naj omogočijo, da se posameznik prilagaja sodobni družbi. Drugi pristop izhaja iz predpostavk, da je razvoj pismenosti (lahko tudi) orodje, da skupine z manj družbene moči pridobijo svoj glas, da jih okolje zasliši in omogoči soodločanje. Zdi se, da imajo avtorji in avtorice monografije *Obrazi pismenosti* v svojem zornem kotu predvsem drugi pristop.

Izobraževanje namreč pojmujejo kot dejavnost, ki preprečuje ali zmanjšuje socialno izključenost. Iz teh predpostavk izhajajo tudi temeljne naloge mentorjev v programih za razvijanje pismenosti. Mentorji naj bi pri udeležencih v izobraževanju spodbujali – poleg razvijanja zmožnosti pismenosti – tudi kritično mišljenje o vzrokih za revščino in nizko pismenost ter ohranjanje nekaterih skupin na

družbenem obrobju; spodbujali naj bi razmišljanje o problemih družbene moči in odločanja. S takim pristopom sklenejo lok med Freirejevimi pogledi na vlogo mentorjev v kulturnih krožkih, ki so nastajali kot del gibanja za opismenjevanje v revnih deželah in revnih delih bogatih dežel v prejšnjem stoletju, in najsodobnejšimi teorijami učenja, povezanimi s kognitivnimi znanostmi. Sklepno besedilo Petre Javrh poveže vsa preostala razmišljanja z ugotovitvami iz prakse in rezultati evalvacijskih študij izbranih neformalnih programov za razvoj pismenosti. Teoretična besedila sklene z ugotovitvijo o pomembnosti in nujnosti nenehnega kritičnega spremljanja prakse in evalvacijskih pristopov. Slednji naj zastavljajo tudi vprašanja, ali so izobraževalne prakse le pomoč, ki ohranja razmerja med skupinami, ali pa so prostor opolnomočenja skupin na družbenem robu, kar v času gospodarske krize postaja še poseben izziv.

Monografija je pomemben prispevek k razvoju strokovne razprave na področju pismenosti in bo v veliko pomoč pri pripravi, izboljšavi in inovacijah neformalnih izobraževalnih programov za mlajše odrasle, odrasle in starejše. Prav tako je lahko učinkovito izhodišče za kritično refleksijo o povezanosti med pismenostjo, znanjem in družbenimi praksami.

Nives Ličen

SPLOŠNA NAČELA

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

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

1. **Znanost razkriva** – objavljeni so znanstveni prispevki.
 2. **Za boljše prakso** – objavljeni so strokovni prispevki.
 3. **Pogovarjali smo se** – objavljeni so intervjuji z osebami, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
 4. **Poročila, odmevi in ocene** – objavljene so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
 5. **Knjižne novosti** – objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
- Po potrebi in glede na aktualno problematiko lahko oblikujemo tudi nove rubrike.

PISANJE PRISPEVKOV

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

Dolžina. Znanstveni in strokovni prispevki naj obsegajo besedilo od 20.000 do 40.000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10.000 znakov.

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

Reference. Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način navajanja. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje in stran (Jereb, 1991: 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: 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. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 10 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami.

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

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo. Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja