
IMPRÉSUM

Izdaja: Filozofska fakulteta v Ljubljani

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

Uredniški odbor/Editorial Board:
Jasna Dominko - Baloh, dr. Dušana Findeisen,
dr. Nives Ličen, Mateja Sedej, dr. Boris Dular,
dr. Sonja Kump

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

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

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

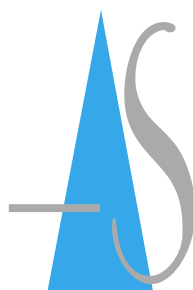
Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:
Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2
telefon 01/241 11 48, poslovni račun/Account:
01100-6030707216, sklic na številko 154005/7626

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

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

Prelom strani: Studio anan d.o.o., www.studio-anan.si
Tisk: Tiskarna Skušek, Ljubljana
Ilustracije: univ. dipl. ing. arh. Alenka Čuk
Glavni pokrovitelj revije je podjetje **MOBITEL**.

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



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

Vsebina

UVODNIK 5

Znanost razkriva

Colin Titmus O IZPOSOJI KULTURE IN O NADVLADI TUJE KULTURE V
DOPOLNILNEM IZOBRAŽEVANJU 8

Sabina Jelenc Krašovec
in Sonja Kump VLOGA IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH ODRASLIH PRI
SPODBUJANJU NJIHOVE DRUŽBENE VKLJUČENOSTI 18

Ana Krajnc KDO SO BILI MOJI MENTORJI? 31
KDO MI JE LAHKO MENTOR?

Barbara Mahnič VIDIK NAVEZANOSTI POMEMBNA KOMONENTA V
IZOBRAŽEVANJU ZA MEDSEBOJNE ODNOSE V DRUŽINI 40

Za boljšo prakso

Sanja Berčnik NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE DIJAKOV IN
IZOBRAŽEVALNE NALOGE DRUŽINE 48

Patrick Vesel IZOBRAŽEVALNI MENEDŽMENT 60

POGOVARJALI SMO SE

Ana Krajnc

**Mentor Igor Bahor razkriva skrivnosti
uspešnega mentorstva**

70

KNJIŽNE NOVOSTI

Sabina Jelenc Krašovec

**Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med
moderno in postmoderno avtorice Nives Ličen**

73

POROČILA, ODMEVI, OCENE

Daniela Brečko

TOP 10 – Izobraževalni management 2006

75

OBRAČAMO KOLEDAR

78

PREGLED PRISPEVKOV IN AVTORJEV

82

ABSTRACTS

85

AVTORJEM NA POT

88

VIŠANJE RAVNI ZNANJA V VSEH ŽIVLJENJSKIH OBDOBJIH

Za Slovenijo so značilne podobne razvojne spremembe in izzivi kot za večino drugih držav članic Evropske unije, kar pomeni, da se prebivalstvo stara, narava trga se zelo hitro spreminja, prav tako se hitro spreminja in razvija informacijska in druga tehnologija, proces globalizacije pa povzroča nenehno spreminjanje pogojev dela in življenja.

To so resni izzivi za vse države članice Unije, saj je konkurenčnost eden od ključnih izzivov za državljane Evropske unije, kajti Lizbonska strategija predvideva prav večjo gospodarsko rast in socialno kohezijo. Izboljšanje konkurenčnosti in povečanje zaposlenosti je v največji meri odvisna prav od kakovostnega sistema izobraževanja in usposabljanja, saj so raziskave pokazale, da pravična porazdelitev znanja in veščin oz. kompetenc znotraj vse populacije ima močnejši vpliv na celotno gospodarstvo kot pa grupiranje na posamezne dele populacije. Poleg tega ne smemo pozabiti na dejstvo, da je v EU 72 milijonov delavcev z nižjo izobrazbo, čeprav se predvideva v letu 2010 samo 15 odstotkov takšnih delovnih mest in kar 50 odstotkov takšnih, ki bodo na ravni terciarne izobrazbe.

Zelo resen izziv so demografske spremembe, s katerimi se bo soočala Evropa v prihodnosti, saj izračuni kažejo (Eurostat Population Projections, 2004), da se bo v naslednjih 30 letih zmanjšal delež populacije v starosti do 24 let za 15 odstotkov. Vsak tretji Evropejec bo star 60 let in več ter vsak deseti bo starejši od 80 let.

Socialna inkluzija je prav tako velik izziv za Evropsko unijo, saj prav vsako poročilo potrjuje, da sta revščina in socialna iz-

UVODNIK



Milan Zver, minister za šolstvo in šport

ključenost resna nevarnost za razvoj sleherne družbe in prav učenje in izobraževanje odraslih ima ključno vlogo pri odpravljanju te socialne izključenosti in tukaj ter na tem mestu je pomemben prispevek področja izobraževanja odraslih. Zlasti zadnji dogodki v Sloveniji so nas, še posebej mene, o tem povsem prepričali.

Vseh teh sprememb se zavedamo in jim sledimo z vso resnostjo in odgovornostjo, kajti z nenehnim izobraževanjem in usposabljanjem v vseh življenjskih obdobjih moramo omogočiti posameznikom osebno rast, zaposlitev, blaginjo in večjo socialno varnost, družbi pa razvoj, napredek in socialno kohezijo.

Izobraževanje odraslih v Sloveniji ima dolgo tradicijo in je umeščeno v sistem izobraževanja kakor tudi v zavest družbe. Skozi zgodovino je to področje doživljalo svoje vzpone in padce, vendar je bilo ves čas prisotno in je oblikovalo družbeno resničnost ter je povsem primerljivo z drugimi državami članicami – še več, na posameznih področjih dosegamo zelo dobro rezultate.

Lastni razvoj in tudi priprava na vstop v EU so spodbudili pripravo nacionalnega programa izobraževanja odraslih, ki je bil sprejet v Državnem zboru leta 2004 pod naslovom Resolucija o Nacionalnem programu za izobraževanje odraslih v RS do leta 2010. Temeljna usmeritev razvoja izobraževanja odraslih, ki je opredeljena v Resoluciji, je omogočiti čim večjemu številu odraslih prebivalcev vključevanje v vseživljenjsko učenje.

Učenje se ne more in ne sme končati ob izstopu iz rednega začetnega izobraževanja, kar pomeni, da bo učenje spremljalo vsakega posameznika skozi vse njegovo življenje in delo ter mu tako zagotavljalo ohranitev konkurenčnosti na trgu delovne sile in tudi v socialni sferi, saj brez znanja na področju informacijske tehnologije komunikacija skoraj ne bo mogoča. Vendar tudi v kasnejšem življenjskem obdobju moramo omogočiti dostopnost do učenja ter mu zagotoviti kakovostne in ustrezno oblikovane programe ter ustrezno usposobljene izvajalce.

Glede na vse navedene izzive je izjemno pomembno, da izboljšamo možnosti za učenje zlasti odrasli populaciji in odstranimo ovire, predvsem tistim, ki so prikrajšani in imajo težji dostop do znanja. Pomembno je, da jim ga približamo s kakovostnimi programi, z novimi pristopi in metodami dela, vrednotenjem že usvojenega znanja, predvsem pa, da jih seznanimo z možnostmi, ki so jim na voljo. V ta namen smo namenili precejšen delež sredstev ter vključili to področje v naslednje razvojno obdobje do leta 2013. Pripravili smo tudi predlog Strategije vseživljenjskega učenja, ki je v javni razpravi, v letošnjem letu bomo oblikovali Akcijski načrt za uresničevanje izobraževanja odraslih. Spodbujamo sodelovanje v raziskavah in v najboljši možni meri sledimo sodobnim tokovom na tem področju, saj se zavedamo pomena in vloge učenja odraslih.

Na ravni Evropske unije so bili sprejeti številni pomembni dokumenti na področju učenja odraslih, s katerimi želi spodbuditi države članice, da pristopijo k reševanju teh izzivov. V preteklem letu so bili sprejeti: Sporočilo Evropske Komisije z naslovom Učenje odraslih: Nikoli ni prepozno za učenje (COM 2006/614); Učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja (COM 2006/481); Program Vseživljenjsko učenje 2007/2013 (Sklep št. 1270 2006/ES); Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživ-

ljenjsko učenje (2006/96/ES). S temi dokumenti se spodbuja države članice, da oblikujejo učinkovit sistem učenja odraslih znotraj strategije vseživljenjskega učenja, izboljšajo dostopnost do trga delovne sile ter pospešijo socialno integracijo in pripravijo ljudi za aktivno staranje. Pri tem mora biti sistem tako naravnan, da bo spodbujal definiranje prioritete, nadzoroval izvajanje in implementacijo ter omogočal merjenje učinkov.

V ta namen je zagotovila tudi sistem finančnih mehanizmov, ki so še posebej za to področje dokaj spodbudni, zlasti sredstva iz Evropskega socialnega sklada, s katerim se spodbuja razvoj človeških virov in vseživljenjsko učenje, pri čemer sta izboljšanje kakovosti sistema izobraževanja in usposabljanja ter izboljšanje usposobljenosti posameznika za delo in življenje v družbi, temelječi na znanju, poglobljeni področji, kateri sta bili prepoznani kot prioritetni v Operativnem programu razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013. Poleg teh še sredstva integriranega Programa za vseživljenjsko učenje, s katerim se med drugim pospešuje medkulturno sodelovanje, mobilnost, pospešuje učenje jezikov in jezikovna raznolikost, prispeva k povečevanju udeležbe ljudi vseh starosti v vseživljenjskem učenju, vključno z osebami s posebnimi potrebami in prikrajšanimi skupinami.

Razvoj izobraževanja in učenja odraslih je torej eden od ključnih dejavnikov za višanje ravni znanja in usposobljenosti za različne življenjske vloge, močno vpliva na izboljševanje kakovosti življenja vsakega posameznika, izenačevanje možnosti in povečevanje socialne vključenosti, kar je vse nujni pogoj za uspešen razvoj gospodarstva in uveljavljanje demokracije.

In tem ciljem bomo tudi v Sloveniji sledili z vso potrebno resnostjo in odgovornostjo.

*dr. Milan Zver
Minister za šolstvo in šport*



ZNANOST RAZKRIVA



prof. dr. Colin
Titmus
School of
Education,
London

O IZPOSOJI KULTURE IN O NADVLADI TUJE KULTURE V DOPOLNILNEM IZOBRAŽEVANJU

POVZETEK

Pisec razpravlja o izposoji kulture med državami ali narodi na področju dopolnilnega izobraževanja odraslih. Poudari, da so nekateri pisci sprva zmotno primerjali model začetnega izobraževanja in prenos kulture, ki se vrši tam z dopolnilnim izobraževanjem. Začetno izobraževanje, ki ga zasnuje država, je moč obravnavati kot celoto in ga tudi kot celoto skupaj s kulturo, na kateri temelji, prenesti na tuja tla. Dopolnilno izobraževanje odraslih zasnuje skupina posameznikov. Še več, dopolnilno izobraževanje ne velja za celo državno področje, tako kot začetno. Pisec dokazuje, da izposoja kulture obstaja, pri čemer gre v novem kulturnem kontekstu bodisi za preprost prenos kulture iz enega izobraževalnega sistema v drugega, za prilagoditev izposojene kulture drugemu sistemu ali za preobrazbo izposojene kulture v nekaj novega. Kulturo si v izobraževanju lahko izposojamo po lastni volji ali pa nam jo vsilijo. V slednjem primeru najpogosteje, a ne vedno, budi odpor pri prejemnikih.

Ključne besede: kultura, izposoja kulture, preobrazba kulture, nadvlada kulture, dopolnilno izobraževanje, začetno izobraževanje

Komunikacija med kulturami ni nova, toda danes zaradi razvoja tehnologije nekatere kulture hitreje in pogosteje prihajajo v stik ter vplivajo ena na drugo. Posledica tega je, da so vse bolj odvisne ena od druge. Pripadniki posameznih kultur si tako želijo izvedeti več o kulturi drugih in želijo si, morda celo bolj kot nekoč, drugim pripovedovati o svoji. Vsi, ki se udeležujemo mednarodnih konferenc, smo tako občasno izpostavljeni predstavitvi tega, kar drugi počno v svojih deželah. »Kaj počnemo pri nas« je torej priljubljena tema mednarodnih srečanj. Vsi smo se že kdaj vpletli v takšno početje, ki ima vrsto

večplastnih, četudi pogosto ne povsem jasnih ciljev. Pravzaprav bi veljalo dodobra raziskati, kakšno funkcijo imajo takšni prispevki in kako jih pripraviti. Takšno raziskovanje bi osvetlilo vprašanje komunikacije med kulturami.

POSNEMANJE KULTURE DRUGIH V ZAČETNEM ŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU IN V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Moj namen ni še nadalje razpravljati o tej temi, kajti želim se posvetiti nekemu dru-

gemu vidiku komunikacije med kulturami in njegovim posledicam. Želim preučiti, kaj se zgodi, kadar zato, ker želimo spoznati neko kulturo, ali zato, ker opazujemo neko kulturo, pričnemo – obdani s svojo lastno kulturo – to kulturo posnemati. To lahko počnemo, ker je takšna naša volja, ali zato, ker so nam drugi tako ukazali, četudi se njihovi nameni pri tem zdijo nejasni. Takšne reči se godijo na vseh področjih družbenega življenja in morda bomo odkrili tudi kakšna splošna načela, po katerih se odvijajo. Ker pa še zdaleč nisem vseved, se bom moral omejiti na razmislek glede tega zgolj na področju dopolnilnega izobraževanja, področju, ki ga edinega bolje poznam in ki sem ga edinega dovolj izkusil, da si lahko dovolim nekaj misli. Pa še te bodo razmišljujoče narave, kajti v njih bo enako število vprašanj kot hipotez.

ZGODOVINA IN NARAVA MEDSEBOJNIH KULTURNIH VPLIVOV

Zgodovina medsebojnih kulturnih vplivov je zelo dolga (Holmes, 1981). V ameriških mestih so že leta 1814 pričeli posnemati *britanske šole za odrasle* (Pole, 1814). Pod močnim vplivom Georgesa Birbecka je nato leta 1824 Charles Dupin pričel z *Večerno šolo za odrasle* na Nacionalnem konzervatoriju umetnosti in poklicev (fr. Conservatoire national des arts et metiers) (Titmus, 1967). V svoji primerjalni študiji o izobraževanju odraslih pa George Bereday celotno 19. stoletje poimenuje »stoletje izposoje«, rekoč, da »so s primerjavo informacij pričeli zato, da bi najboljšo prakso posameznih držav lahko presadili drugam« (Bereday, 1964). Na prelomu iz 19. v 20. stoletje sta Michael Sadler v Veliki Britaniji in William Torrey Harris v Združenih državah Amerike – kasneje so to storili tudi drugi primerjalni andragogi – zanikala, da bi bilo moč poimenovati lastnika posa-

mezne izobraževalne prakse ali da bi si bilo moč takšno prakso celo izposoditi od katere druge države z namenom, da jo vsadimo na tla svoje.

Umni duhovi, kot so Sadler, Friedrich (1961), Isaac Kandel (1933), Nicholas Hans (1958) in Pedro Rossello (1960), pa

so se vendarle o nečem sporazumeli. Namreč, da je izobraževalni sistem proizvod družbe, posledica medsebojnega vpliva med njim in družbo, družbo, sredi katere je in kateri služi. In družba je odločilnega pomena za njegovo čilost. Če bi namreč hoteli posamezen izobraževalni sistem premestiti v neko drugo družbo, bi to pomenilo, da smo mu posekali korenine, mu onemogočili, da se hrani, mu naložili, naj živi od virov, ki jim je le slabo prilagojen in ki jim ničesar ne dolguje. In ker je, tako pravijo, izobraževanje neke države celota, ker je zraslo iz svojih medsebojno tesno povezanih delov, si nikakor ni moč zamisliti, da bi posamezni deli takšne celote lahko samostojno zaživel v neki drugi državi. In če zdaj povzamemo Sadlerjeve besede:

Bliže današnjemu času je Brian Holmes, ki trdi, da ni mogoče in ni prav, če si izobraževalni sistemi ne bi izposojali od drugih kultur, pa vendar ni prepričan, da je selektivna izposoja te vrste utemeljena ali mogoča, opozarjajoč pri tem, da potrebujemo o tem predmetu več znanja, preden se ga dejansko lotimo (Holmes, 1981).

»Med izobraževalnimi sistemi sveta se ni moč sprehajati, kakor se otrok sprehaja po vrtu, nabirajoč cvetje z enega grma in listje z drugega, upajoč pri tem, da bo nabrano moč zlepiti in zasaditi v domača tla in da bo iz vsega pognala živa rastlina« (Sadler, 1900).

Kaj se zgodi, če in ko začnemo posnemati tujo kulturo?

Izobraževalni sistem je vselej proizvod točno določene družbe.

Ponudba učnih priložnosti v izobraževanju odraslih je nekaj povsem posebnega in se, tako kot v formalnem izobraževanju, oblikuje glede na značilnosti in potrebe dežele, pa vendar tudi glede na manjša zemljepisna področja in glede na manj številne populacije. Tedaj, tako se zdi, je izposoja kulture še manj primer- na in zaželena kot v primeru formalnega, šolskega izobraže- vanja.

Domala vsi, ki so to vprašanje preučevali, so primerjali sisteme formalnega začetnega izobraževanja, v katerega vključujemo tudi visokošolsko izobraževanje, toda izobra- ževanja odraslih in dopolnilnega izobraževa- nja odraslih se pri tem skorajda niso dotaknili. Malo primerjalnih raziskovalcev se je pos- vetilo izobraževanju odraslih in še ti se niso dotaknili vprašanja izposoje med kulturami v danem kontekstu (Titmus, 1989). Ker niso imeli na razpolago drugih modelov, so se zatekli k primerjavi formalnega šolanja, pri čemer so dokaj nekritično predvidevali, da bo splošna načela in prakso s tega področja moč prenesti na področje njihovega preučevanja. Glede izposoje kultur pa so morda imeli prav.

Izposoja kulture na področju izobraževanja odraslih ni povsem primerna, saj izobra- ževanje odraslih raste predvsem iz pozna- vanja posebne kulture posameznih ciljnih skupin. Le če zadovoljimo to potrebo, smemo izobraževanje odraslih povezati z drugimi, tujimi kulturami.¹ Spominjam se univerzitet- nega profesorja, ki je nekako pred tridesetimi leti na neki konferenci trdil, da je britansko

izobraževanje odraslih tako močno povezano z lastno kul- turo, da bi bilo nevedno, če bi izobraževalci odraslih ka- korkoli preučevali tuje kulture, kaj šele, da bi si jih izposojali.

Še manj je omenjal, da bi se tujci lahko učili od Britancev.

Če torej izposoja kulture v šolskem in visokošolskem izobraževanju, pa tudi v

izobraževanju odraslih, ni primerna, velja upoštevati dejstvo, da ni v vseh primerih tako. Trditvi, da je izposojanje kulture neprimerno, nasprotuje med drugim dejstvo, da so se uni- verze za tretje življenjsko obdobje – prvo so zasnovali v Toulousu – razširile po Evropi in to z večjim ali manjšim uspehom (Withnall in Kabwasa, 1985, str. 1651–1654). Po tistem, ko so na Nizozemskem ugotovili, da imajo ve- liko funkcionalno nepismenih, so Nizozem- ci, da bi rešili to vprašanje, našli rešitev pri Britancih in so uvedli metodo poučevanja »eden z enim« (angl. one-to-one). Dejstvo, da so tak način poučevanja na Nizozem- skem kmalu opustili in ni bil več prevladujoč način poučevanja funkcionalno nepismenih, pa ni posledica nizozemskih ali britanskih kulturnih posebnosti, četudi so tudi Britanci kmalu opustili tak način poučevanja. V obeh državah pa so namreč hitro ugotovili, da so se pre naglilili in da njihova ciljna skupina pravzaprav dokaj dobro sprejema to metodo poučevanja.

Glede na to, da se izposoja kulture dogaja, la- hko domnevamo, da tisti, ki si jo izposojajo, najverjetneje res – žal – niso brali Sadlerja in drugih, ali pa se s temi pisci ne strinjajo oziroma so prišli pod vpliv drugačnih trditev. Vse je mogoče. Zdi pa se, da izposoje kulture ni moč preprečiti. Kolikor vem, ni evropske države, ki bi jo preprečevala z zakoni in pravi- li. Prav nasprotno. Ko se izposoja ustali, je zakonodajalci in šolske oblasti ne morejo več zaježiti. Andragogi in izobraževalci odraslih pa so se tudi sami zavzeli za to, naj se tuja kultura pretaka v domače izobraževanje teht- no in razsodno, kolikor je le mogoče. Vseka- kor s premislekom!

Primerjalne študije izobraževanja odraslih načeloma vplivajo na izobraževalno prakso in tako je ena pomembnih nalog raziskova- nja, da opozarja na procese izposoje kulture in na dejavnike, ki vplivajo nanje. Na takšni podlagi je mogoče oblikovati tudi učinkovito politiko izobraževanja.

Izposoje kulture v izobraževanju ni več moč preprečiti.

OPREDELITEV KONCEPTOV RAZPRAVE

V tem prispevku obravnavam *izposojjo kulture in nadvlado tuje kulture v dopolnilnem izobraževanju*, pri čemer soglasja o konceptih te razprave, kot so »kultura«, »dopolnilno izobraževanje«, »izposoja« in »nadvlada«, nismo dosegli. Zatorej bi veljalo najprej razjasniti to semantično polje. Vernon Mellisson glede kulture navaja Michaela Leirisa (1951), ki pravi: »Kultura neke družbene skupnosti je seštevek načinov življenja te družbe ... Zajema vse, kar je družba podedovala, ali vse, kar je bilo njenim članom s pomočjo družbene skupnosti predano ...« (Mellisson, 1975).

Po neki drugi opredelitvi je kultura »skupni seštevek kolektivnih duševnih in duhovnih artefaktov, tj. sistemov simbolov, idej, prepričanj, estetskih zaznav, vrednot itd. ter prepoznavnih načinov obnašanja, kot so združevanje in delovanje v ustanovah, skupinah, opravljanje obredov, organiziranje itd. Do načinov obnašanja pride sredi sprememb, ki jih sleherni narod nenehno doživlja, zaradi tega spremenjene načine obnašanja pa predaja naslednjim rodovom. Prihaja pa tudi tako, da se sredi dlje časa trajajočih dejavnosti in življenjskih razmer naključno povežemo in delujemo, pri čemer prihaja do naključnih posledic (Fletcher, 1988).

Obe opredelitvi sicer vsebujeta niz sestavin, ki skupaj tvorijo kulturo, a vendar sta pomanjkljivi, kajti bralcu prepuščata, da se odloči, kaj pravzaprav pomeni »družba« in kdo so pravzaprav »mi«. Zaradi tega trditve primerjalnih andragogov glede kulturnih posebnosti izobraževalne prakse niso dovolj tehtne. Sadler, denimo, pravi: »Če naj bo izobraževanje odraslih dobro, mora zrcaliti življenje naroda in njegov značaj« in še »Noben narod, ki malce posnema nemško organiziranost, ne more upati, da bo s tem lahko poustvaril nemške institucije« (Sadler, 1902, str. 162, 44). Še več, za Sadlerja je država enaka naro-

du. To istovetenje obeh pojmov je že v njegovih časih zbuvalo dvom, danes pa še toliko bolj, če pomislimo na primer na spremembe v Vzhodni Evropi ali pa na vprašanje izgradnje narodov v državah tretjega sveta.

Kasneje so bili Hans, Kondel, Schneider in Sadler prepričani, da izobraževalnemu sistemu vdihne življenje nacionalni duh, različen od nacionalnega duha drugih držav. Brez takšnega duha izobraževalni sistemi zgubijo vrednost, tako da niti njihove celote niti posameznih delov ni mogoče presaditi drugam in jih tam uporabiti. Našteti pisci so očitno verjeli v pomen nacionalnih držav, koncept, ki je pogosto zgrajen na trhljih temeljih (glej Hobsbaum, 1990), a so ga v njihovem času dobro razumeli. Njihova napaka je bila v tem,

da so mislili, da je ta koncept univerzalen, četudi mnoge države tudi tedaj niso bile tako organizirane, denimo Avstro-Ogrsko cesarstvo ali Turčija. Ti misleci so posplošitve izvedli iz prakse evropskih in

severnoameriških držav. Za svojo obravnavo so izbrali predvsem države z naprednim izobraževalnim sistemom in izobraževalnimi ustanovami. Čeprav so bile njihove posplošitve uporabne za te države, pa bi, preden njihove trditve sprejmemo kot splošno veljavne in preden sprejmemo njihov vpliv na izposojjo kulture – ti misleci tega namreč niso storili –, vendarle bilo smiselno preveriti, v kolikšni meri se njihove teorije lahko nanašajo tudi na države z manj razvitim izobraževalnim sistemom bodisi v Evropi ali v tretjem svetu.

Če sprejmemo trditev, da vse dobro izobraževanje preveva kultura, sredi katere izobraževanje obstaja, morda prenašamo, da je kultura pravzaprav kultura posamezne države, in če ne države, pa naroda.

V muslimanskih pokrajinah Srednjega Vzhoda in Severne Afrike, denimo, so meje kulture hkrati tudi meje držav, kot so Libija, Tunizija, Maroko, Egipt, Savdska Arabija itd., ali meje

Izobraževalnemu sistemu vdihne življenje šele nacionalni duh.

naroda ali islama. V francosko ali angleško govorečih deželah Afrike so morda kulture, ki so jih sem zanesli kolonizatorji, tu danes manj navzoče kot muslimanska kultura Srednjega Vzhoda, vendar še zmeraj dovolj močno in skupaj z izvorno kulturo vsake posamezne države. Podobno je kubansko izobraževanje morda bolj proizvod marksizma kot kulture kubanskega naroda.

Vse kaže, da lahko vztrajamo pri trditvi, da je v katerikoli družbi izobraževanje proizvod in hkrati sestavni del različnih kultur, kulture države ali njenega dela – kot denimo na Škotskem – ali nacionalne zavesti pa tudi ideologije ali religije. V posameznih družbah

je delež vpliva različnih kultur različen, pri čemer je v nekaterih najmočnejši vpliv države, v drugih narodna zavest, spet v drugih religiozno ali ideološko verovanje. Vpliv je čutiti na različnih ravneh, npr. na duhovni ali materialni ravni, ali pa je vpliv kulture

pomenljiv v različnih sferah družbenega življenja in ga je tako čutiti tudi v organizaciji izobraževanja in v pedagogiki.

V načinu, kako je organizirano izobraževanje, se v večini družb kaže vpliv države in njene kulture, ki prevladuje. Ta določa izobraževalno prakso in strukturo. Kadar primerjalni andragogi pišejo o izposoji kulture, imajo v mislih prenos enega državnega sistema v drugega, četudi države ne omenjajo in tudi o narodu ne govorijo. Državna kultura ima svoje posebnosti, če je hkrati proizvod in izraz drugih kultur, ki so se razlile prek meja posamezne države, potem je morda izobraževalna praksa, ki tam nastane, manj posebna, kot se na prvi pogled zdi, in tedaj izposojanje kulture med državami ni tako močno nenaravno.

Koliko je takšno izposojanje kulture izvedljivo, je odvisno od tega, kako pojmujeemo izposojanje. Lahko rečemo, da oni, ki pričnejo z izposojjo kulture, nameravajo to početi

dolgo in ne zgolj začasno. Izposojenega niso voljni vrniti, četudi v vsakdanji govorici izposoja pomeni nekaj začasnega, nekaj, kar je treba vrniti. Pa vendar si glede izposoje kulture postavljamo vsaj eno pomembno vprašanje: Ali bosta kljub presaditvi kultura ali institucija ostali nespremenjeni? Različni misleci so bili mnenja, da je izobraževanje treba ohraniti v celoti ali pa se bo značaj izobraževanja, ki temelji na posamezni kulturi, ob presaditvi spremenil. Tako naj bi izposoja tekla tako, da kljub presaditvi izobraževanje ostane nespremenjeno, če ne želimo, da pride do izničenja kulture, na kateri temelji (Holmes, 1951). Ti pisci so mnenja, da bi izposoja, če bi bila mogoča, morala potekati tako, da izobraževanje ostane nespremenjeno. V nasprotnem primeru je, po njihovem mnenju, prizadeta njegova bit, ta bit izgine ali pa se izobraževanje spremeni tako, da ga ni več moč prepoznati.

Sam sem mnenja, da ob izposoji kulture in ob presaditvi te v nov kulturni kontekst zmeraj prihaja do sprememb. Pri tem se sprašujemo, katere spremembe so mogoče in kako daleč lahko s spremembami gremo. Skrajno mnenje je, da so spremembe lahko kakršnekoli vrste in da so lahko velike, kolikor želimo, da le služijo interesom sistema, ki si kulturo izposoja in da nam pri tem ni pomembno, če se s tem sistem spremeni, spremeni tako

Izposoja kulture pojmujeemo hkrati kot proces in kot njegov nasledek. Proces pomeni, da gre za presajanje izobraževanja in seveda kulture, ki je v takšnem izobraževanju zajeta, iz ene družbe v drugo. Če gre za presajanje brez kakršnegakoli prilagajanja kulture, tedaj teoretična vprašanja o utemeljenosti takega početja ali o pomenu izgube duha kulture navadno ne vzniknejo. Bolj pa se zastavljajo povsem organizacijska vprašanja, če drugega ne, vprašanje o financiranju izobraževanja, ki je od dežele do dežele drugačno.

Skozi način organiziranosti izobraževanja se izraža vpliv države in njene kulture.

močno, da ga ni več mogoče prepoznati. V takšnem primeru je proces izposoje pravzaprav nekakšna preobrazba, ki teče pod vplivom različnih kultur, pri čemer sta neka izobraževalna praksa ali institucija v neki družbi služili temu, da se je izposoja sploh lahko pričela in da se je v družbi ustvarilo nekaj novega. Mislim, da nihče od že omenjenih piscev, od Sadlerja do Holmesa, tej ugotovitvi ne bi nasprotoval. V njihovih očeh pa to ne bi bila več izposoja, marveč bi jih to le potrdilo v razmišljanju, da si kulture pač ni mogoče izposoditi.

Takšna izposoja se godi pogosto. Proces izposoje kulture lahko privede do nečesa, kar je pravzaprav v marsičem podobno izvorni kulturi. V novem kulturnem kontekstu lahko izposojena kultura služi enakim namenom, kot jim služita praksa ali institucija, od koder je bila kultura izposojena, pa čeprav ni zmeraj tako. Lahko pa se zgodi, da ne služi namenu, zaradi katerega so kulturo presadili v nov kontekst. V osvetlitev te trditve navajam primer Grundtvigovih ljudskih visokih šol. Šlo je za izposajo iz rezidenčnega kolegija Oxbridge, ki je na Grundtviga naredil močan vtis, četudi so ljudske visoke šole močno drugačne, imajo drug namen oziroma so imele drug namen v Grundtvigovem času. Ko so ljudske visoke šole vzniknile na Danskem, pa lahko rečemo, da niso povsem izpolnile pričakovanj. Izposoja kulture tako lahko vodi v dve skrajnosti, bodisi v popolno preobrazbo sposojene kulture ali do nečesa, kar je bolj malo podobno izvorni izposojeni kulturi, ali pa v danem kulturnem kontekstu privede do izobraževanja, ki vrši enake funkcije, kot jih je vršilo izobraževanje v prvotnem kulturnem kontekstu. Resnično gre za dve skrajnosti, a ne tudi edini možnosti. Med njima je še mnogo vmesnih rešitev.

Izposoja kulture ni zmeraj zavedna ali namenska, četudi v primeru, ko si želimo doseči, da bi proces dosegel najboljše rezultate, zavestno usmerjamo napore proti cilju in tedaj gre za

zavesten proces izposojanja kulture. Lahko pa se zgodi, da tisti, ki si kulturo izposoja, ne ve, od kod kultura izvira. V primeru, da gre za nadvlado oziroma vsiljevanje tuje kulture, je še več možnosti, da izposojevalec izvora kulture ne pozna. Najnazornejši primer tega so kolonije, ki jim je kolonizator – najpogosteje Francija ali Anglija – vsilil tujo izobraževalno prakso, navadno svojo lastno. To so morali sprejeti domačini na svojem ozemlju. Pri tem velja poudariti, da fizična zasedba nekega ozemlja ni bistvenega pomena za kulturno nadvlado. ZDA so se na primer podale v Latinsko Ameriko in drugam tako, da so uporabile gospodarsko premoč. Bivša Sovjetska zveza je naredila nekaj podobnega znotraj svoje države pa tudi znotraj držav zaveznic. Vsiljevanje kulture pa je lahko tudi človekoljubno dejanje, če pri tem sledimo interesom prejemnika kulture.

S Tomom Steelom sva opravila študijo o uvažanju Britanske univerze za izredne študente v Zahodni Afriki. Izkazalo se je, da se s takšno uvedbo poveča kulturna hegemonija močnejšega, tistega, ki v njihovem kulturnem kontekstu drugim vsiljuje svojo ali neko drugo kulturo. Lahko bi dejali, da gre za neke vrste kulturni imperializem.

Vsiljevanje kulture drugim v njihovem kulturnem kontekstu pomeni tudi nasilje in sproža odpor. Dogodki, ki so se odvijali po zlomu Sovjetske zveze zato, ker ni bilo več represije, so pokazali, kako velika je bila kulturna prisila v državah Vzhodne Evrope in kako močno so bile te države pripravljene upreti se vsiljeni jim kulturi, takoj ko je bilo mogoče. V drugih predelih sveta, na primer v kolonialni Afriki, bi bilo lahko podobno. Vendar so v kolonijah z navdušenjem sprejeli zahodno izobraževanje, saj se jim je zdelo, da

Izposoja kulture lahko poteka tudi nenamensko.

Imamo tudi v izobraževanju odraslih opraviti s kulturnim imperikalizmom?

Razlog za dolgoročno izposojanje kulture razvitejših držav se kaže v trdovratnem prepričanju, da obilje in bogastvo zahodnega sveta izvirata predvsem iz izobraževanja. Podobno izobraževanje naj bi torej povzročilo podobne učinke tudi v tretjem svetu. V takšnih razmerah je kritika kulturne nadvlade navadno usmerjena zgolj k motivom tistih, ki kulturno nadvlado vršijo, k praksi nadvlade, k neobčutljivosti nadvladovanja, proti nadvladi v celoti, a ne tudi proti izposoji kulture po lastni izbiri in iz lastne volje. Naloga raziskovalcev izposoje kulture je, da preučijo vlogo še vseh drugih dejavnikov, ki vplivajo nanjo.

jim bo zagotovilo družbeni položaj in bogastvo, kakršnega so uživali kolonizatorji. Ko pa so se ti umaknili, so nove neodvisne države močno kritizirale njihovo izobraževanje, o čemer pričajo tudi prispevki v številnih revijah s področja izobraževanja. Ko so bile bivše kolonialne države osvobojene političnih pritiskov in so lahko izbirale, pa so zelo pogosto nadaljevale z izposojanje kulture od razvitejših držav.

Četudi sem vprašanje izposoje kulture načel z vidika izobraževanja odraslih, pa svoja razmišljanja lahko uporabim tudi v povezavi z drugimi področji izobraževanja. Nočem sicer zapisati, da v povezavi z vsem izobraževanjem, četudi bi izobraževanje konceptualno lahko obravnavali kot celoto. Zdi se mi bolj uporabno, če izobraževanje preučujemo z vidika tega, kar ga je navdihnilo, z vidika namenov, ki jih želi izpolniti, z vidika organizacije in procesov izobraževanja. Pa tudi ne poznam družbe, kjer bi izobraževanje delovalo kot celota. Če bi hoteli ustvariti posplošitve o »celoti izobraževanja«, kot da takšna celota obstaja, bi to pomenilo, da prikrivamo raznolikost in neuskkljenost izobraževanja ter povezanost tega z drugimi področji človekovega delovanja.

Povedano se tako nanaša bolj na dopolnilno kot na začetno izobraževanje. Oba izraza uporabljamo za poimenovanje tako procesa izobraževanja kakor tudi za poimenovanje vseh dejavnosti in organizacijskih načinov, ki

proces omogočajo. Dopolnilno izobraževanje pojmem kar se da široko in kot sopomenko izobraževanja odraslih, pa tudi kot proces, ki ga je UNESCO najbolje opredelil z naslednjimi besedami:

»... To je celota organiziranih izobraževalnih procesov, ne glede na vsebino, stopnjo in metodo izobraževanja, ne glede na to, ali je izobraževanje formalno ali ne, če je podaljšek ali nadomestek začetnega izobraževanja, ki poteka v osnovni šoli, srednji šoli ali na univerzi. To je tudi vajeništvo, kjer tisti, ki jih družba vidi kot odrasle, razvijajo sposobnosti, plemenitijo znanje, si pridobijo višje strokovne in poklicne kvalifikacije, ali pa so deležni usmeritve na novo pot, kar povzroči, da se spremenijo njihova stališča ali obnašanje, in kar pripomore k dvojnemu cilju: k vsestranski osebnostni rasti in k sodelovanju v uravnoteženem, neodvisnem družbenem, ekonomskem in kulturnem razvoju.« (Titmus in drugi, 1979)

ZNAČILNOSTI DOPOLNILNEGA IZOBRAŽEVANJA

Ciljna skupina v dopolnilnem izobraževanju zajema odrasle različne starosti, različno izkušene odrasle, ki so različnega socialnega porekla, odrasle z različnimi družbenimi funkcijami, kar je drugače kot v začetnem izobraževanju. Zato so tudi dejavnosti in načini, kako zadovoljimo njihove potrebe, različni od onih v začetnem izobraževanju. Res pa je, da postaja tudi dopolnilno izobraževanje vse bolj strukturirano, še zlasti zaradi vpliva države. Država sili ustanove začetnega izobraževanja, še posebno univerze, da uvedejo dopolnilno izobraževanje. Kljub vsemu pa je dopolnilno izobraževanje dosti manj vključeno kot začetno izobraževanje v šolah. Število študentov je nestalno, saj odrasli prihajajo v vlogi študenta in jo zapuščajo, različno dolgo ostajajo študenti. Učne izkušnje so različno dolge in so različnih oblik, da bi tako lahko zadovoljili tudi različne potrebe ponudnikov

izobraževanja in študentov. Mnoge ustanove dopolnilnega izobraževanja so nestalne,časne, veliko njihovega dela je nestrukturiranega in poteka zunaj uradnih izobraževalnih ustanov. Za mnoge med njimi je dopolnilno izobraževanje obrobno. Mnoge se ga ne lotijo. V sleherni državi seveda obstajajo jedrne vsebine, ki jih ponujajo odraslim, kar kaže na delno trajnost potreb in namena tega izobraževanja, a kadar se intelektualna moda, ekonomska in družbena vprašanja spremenijo, se obseg dopolnilnega izobraževanja močno poveča (glej Stock in Titmus, 1990).

Nacionalni sistemi začetnega izobraževanja so bolj strukturirani – ali vsaj naj bi bili bolj strukturirani! Njihova izobraževalna ponudba je manjša in bolj celovita, zato trditev, ki se nanašajo nanje – še posebno trditev glede odnosov med posameznimi deli začetnega izobraževanja in celoto –, nikakor ni moč uporabiti za to, da bi si z njimi razložili dopolnilno izobraževanje.

Ponudba dopolnilnega izobraževanja na univerzah je velika. Namen tega izobraževanja je, da pomaga reševati težave, da informira o posameznih vprašanjih, ne more pa se kaj dosti povezovati s preteklostjo ali s posebnostmi posameznih stanj. Vloga žensk, izobraževalne potrebe etničnih manjšin, dolgoletno brezposelnih, preprečevanje jemanja mamil ali zlorabe mamil, manjšanje obsega obolenj z aidsom, vse to so vprašanja, ki jih srečujemo v dopolnilnem izobraževanju v večini držav. Seveda pa je ponudba dopolnilnega izobraževanja v vseh državah hkrati omejena in odprta, pri čemer upošteva indi-

vidualne in kolektivne potrebe.

Toda če so si vprašanja dopolnilnega izobraževanja res povsod podobna, ali ni mogoče izobraževanja prilagoditi posameznikom? Že zdrava pamet pove, da bi to moralo biti mogoče, četudi ne zmeraj in povsod. Do kakšne mere so si dejavniki, ki v posamezni državi privedejo do nekega problema, podobni in do kakšne mere so enaki, je nadaljnje vprašanje. Pričakovali bi, da bo izobraževanje o takšnih skupnih vprašanjih v posameznih državah podobno, kot posledica tega pa bo podobna tudi izposoja kulture v izobraževanju. Pričakovali pa bi tudi, da bo izposoja toliko več, kolikor manj je kultura posamezne države posebna.

Če se strinjamo, da so izobraževanje, deli izobraževanja in celota izobraževanja izraz kulture, tedaj je mogoče sklepati, da skupni elementi, kažejo na to, da obstaja neka kultura. Ta kultura, pri čemer ne gre nujno za religiozno ali ideološko kulturo, preveva stanja posameznikov in zajema vsa stanja, v katerih se pojavljajo elementi izobraževanja. Primerjalna študija organizacije in strukture izobraževanja odraslih v Evropi (CRDASAE) tako izkazuje močan vpliv evropske kulture na izobraževanja odraslih, tako v Zahodni kakor tudi v Vzhodni Evropi. Tudi druge regionalne kulture in kulture v deželah v razvoju lahko podobno delujejo. Po vsem svetu razpredene sisteme osnovnih, srednjih in visokih šol je pojmovati kot izraz svetovne kulture. Dejstvo, da so ti sistemi bolj malo prilagojeni družbam, v katerih so, kaže na to, da ni skladnosti med svetovno in drugimi

Začetno izobraževanje naj bi pripravljalo na življenje v posamezni družbi. Četudi se je mnenje o tem izobraževanju precej spremenilo, pa nemalokrat še zmeraj verjamemo, da začetno izobraževanje daje osnovo za vse življenje, enkrat za vselej. Njegov namen je namreč ustvariti takšne ljudi, da se bo z njimi ohranjala kultura države, v kateri sistem deluje. Dejavnosti dopolnilnega izobraževanja, ki so kompenzacijske narave in nadomeščajo tisto, kar je začetno izobraževanje »izpustilo«, služijo podobnim namenom kot začetno izobraževanje in so proizvod kulture, četudi v nekaterih državah velja, da je vse izobraževanje isto kot kultura sama.

kulturami države, naroda, regije, religije ali ideologije, ki tudi imajo pomembno vlogo pri oblikovanju izobraževanja.

Če povzamemo: že samo dejstvo, da v dopolnilnem izobraževanju resnično obstaja izposoja kulture med državami in da je razmeroma uspešna, je dovolj za zavrnitev trditve, da ni mogoča. In še več, trditve, ki so bile dolga leta v veljavi in so nasprotovale dejstvu, da izposoja kulture obstaja, so izkazovale poenostavljen pogled na vpliv kulture na izobraževanje; da je izobraževanje pod vplivom zgolj ene kulture, ki je omejena z mejami posamezne države, kar največkrat napak pojmuje kot kulturo naroda. To je velika napaka! Pogled na posebnost državne kulture je pretiran, povezava z drugimi kulturami pa prezrta. Trditve, da je izobraževanje v neki državi celota, da ga preveva skupen duh in da posameznih delov tega izobraževanja ni moč brez škode ločiti od celote, je neutemeljena, ko gre za začetno izobraževanje, in je še bolj vprašljiva, ko gre za dopolnilno

izobraževanje. Če pojmuje izposajo kulture kot poskus, da značilnosti ene države prelijemo v drugo, pri čemer naj bi te značilnosti ostale nespremenjene, to pomeni, da imamo na ta pojav silno ozek pogled in da ne razumemo, kaj se v resnici dogaja.

Zdi se, da v nobeni državi dopolnilno izobraževanje v praksi ne more biti celota. Povezave med izobraževalnimi ustanovami in povezave

med funkcijami izobraževanja so rahle. Sestavine izobraževanja oblikuje država, v kateri se izobraževanje odvija, vendarle so lahko, in morda so vse bolj in bolj, pod vplivom

drugih kultur. Te se prelivajo prek meja posameznih držav in narodov, kjer so nastale, pri čemer vpliva tega morda ni čutiti na natanko opredeljenem zemljepisnem področju. Kul-

ture se prekrivajo, vplivajo druga na drugo in različni vidiki dopolnilnega izobraževanja so ob različnem času lahko različno pod vplivom različnih kultur, katerih izraz so. Te spremenljivke najverjetneje pomembno določajo naravo in obseg izposoje kulture.

SKLEPNA BESEDA

Dobro je, če izposajo obravnavamo kot proces in kot nasledek. Proces je lahko zgolj preprosto prenašanje izposojenega, lahko pa pomeni prilagajanje izposojenega novim kulturnim razmeram, pri čemer je prilagajanje lahko tako veliko, da se pojavi *preobrazba ali asimilacija izposojenega*. V nekaterih primerih izposojanja ni več čutiti in nova kultura prežame organizacije in ustanove. Zdi se, da stopnja in narava delitve kulture med družbami darovalkami in družbami prejemnicami v marsičem določita, koliko mora biti prilagajanje poglobljeno, da bi bil prenos od ene do druge družbe uspešen. Nedvomno je medsebojno prilagajanje posameznih zahodnih evropskih držav in medsebojno prilaganje vzhodnih evropskih držav manjše, medtem ko je medsebojno prilagajanje zahodnih in vzhodnih evropskih držav že večje, prilagajanje evropskih in afriških držav pa še večje in še bolj poglobljeno.

Podobno kot druge dejavnosti dopolnilnega izobraževanja so tudi izposajo kulture zasnuili posamezniki ali skupine, nikakor pa ne država. Zdi se, da posegi države v dopolnilno izobraževanje niso vplivni, vendar je zmožnost države, da stvari spreminja, velika, in je do slej še nismo dovolj obravnavali. Lahko predvidevamo, da bodo nove članice Evropske unije vplivale na vse večjo izposajo kulture med državami. Primerjalni andragogi lahko s svojimi študijami pripomoremo k temu, da ta poteka bolj sistematično in bolj utemeljeno. Če bodo države našo pomoč hotele uporabiti, pa je že drugo vprašanje.

S procesi globalizacije se vse bolj približujemo globalni oz. svetovni kulturi.

Izposoja kulture lahko vodi tudi v preobrazbo in rast.

LITERATURA IN VIRI

- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart in Winston.
- Bullock, A., Stallybrass, O., Trombley, S. (ur.) (1988). *The Fontana Dictionary of Modern Thought*. Ponatis. London: Fontana.
- ECLE 1977–1981. *Adult Education in Europe: Studies and Documents*, 25 zvezkov. Praga: European Centre for Leisure and Education.
- Fletcher, R. (1988). *Culture*. V Bullock, A., Stallybrass, O., Trombley, S. (ur.). London: Fontana.
- Hans, N. (1958). *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*. Drugi ponatis. London: Routledge in Kegan Paul.
- Holmes, B. (1981). *Comparative Education: Some Considerations of Method*. London: George Allen in Unwin.
- Husen, T., Postlethwaite, T. N. (ur.) (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Dodatni zvezek 2. Oxford: Pergamon.
- Kandel, I. L. (1933). *Comparative Education*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Mallinson, V. (1975). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. Tretji ponatis. London, Heinemann.
- Pole, T. (1814). *History of the Origin and Progress of Adult Schools*. Bristol.
- Rama, G. W. (1985). *Dependency Theory in Education*. V Husen, T., Postlethwaite, T. N. (ur.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.
- Rossello, P. (1960). *La teoria de las corrientes educativas*. Pariz: UNESCO.
- Sadler, M. (1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* V Higginson, J. H. (ur.) (1979) *Selections from Michael Sadler: Studies in World Citizenship*. Liverpool: DeJall in Meyorre.
- Sadler, M. (1902). *The unrest in secondary education in Germany and elsewhere*. V Board of Education *Special Reports on Education Subjects*. Zvezek 9, *Education in Germany*. London: HMSO.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle in Meyer.
- Stock, A., Titmus, C. (1990). *Adult Education: Questions of Data*. V Husen, T., Postlethwaite, T. N. (ur.) (1985), *The International Encyclopedia of Education*. Dodatni zvezek 2. Oxford: Pergamon.
- Titmus, C. (1967). *Adult Education in France*. Oxford: Pergamon.
- Titmus, C. (1989a). *Comparative Studies in Lifelong Education*. V Titmus, C. (ur.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*. Oxford: Pergamon.
- Titmus, C., Buttendahl, P., Ironside, D., Lengrand, P. (1979). *Terminology of Adult Education*. Pariz: UNESCO.

Withnall, A. M. E., Kabwasa, N. O. (1985). *Education of the Elderly*. V Husen, T., Postlethwaite, T. N. (ur.) (1985), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.

Besedilo je prevedla in priredila doc. dr. Dušana Findeisen.

¹ V ponazoritev te trditve navajamo »izobraževanje odraslih po franšizni pogodbi«, ki se vse bolj širi v Sloveniji in kjer gre za natančno, grobo in za našo kulturo neobčutljivo prenašanje tuje kulture v naše okolje (op. prevajalke).

Dr. Sabina
Jelenc
Krašovec
in dr. Sonja
Kump
Filozofska
fakulteta
Univerze
v Ljubljani

VLOGA IZOBRAŽEVANJA STAREJŠIH ODRASLIH PRI SPODBUJANJU NJIHOVE DRUŽBENE VKLJUČENOSTI

POVZETEK

V prispevku avtorici predpostavljata, da ima izobraževanje starejših odraslih pomembno vlogo pri zmanjševanju njihove družbene izključenosti. S pomočjo izobraževanja narašča število virov socialne opore, hkrati pa izobraževanje spodbuja različne razsežnosti socialne opore, saj starejšim odraslim omogoča druženje, emocionalno oporo, instrumentalno in informacijsko oporo. Avtorici v prispevku ugotavljata, da je v Sloveniji – kljub boljši ponudbi izobraževanja za starejše odrasle – njihova udeležba v izobraževanju med leti 1987 in 2004 upadla. Podatki treh raziskav kažejo, da se je število zaznanih ovir, ki starejše odrasle odvrtačajo od izobraževanja, zmanjšalo v letu 1998 in še bolj v letu 2004, če se podatke primerja s podatki iz leta 1987, kar lahko pomeni, da bi se ob ustrežnejši ponudbi izobraževanja starejši odrasli gotovo v večji meri odločali za izobraževanje. Da bo potrebno izobraževanje za starejše odrasle drugače zasnovati, dokazuje tudi v letu 2004 pri starejših odraslih najmočnejše izraženi motiv za izobraževanje – potreba po socialnih stikih.

Ključne besede: starejši, družbena vključenost, socialna omrežja, udeležba v izobraževanju

V družbi, ki se vedno bolj stara, je pomembno spreminjati odnos do starosti, staranja in starih ljudi. S pomočjo izobraževanja naj bi prišlo do premika v razumevanju starosti kot »preostanka« neaktivnega, družbeno marginalnega življenja do iskanja pozitivnih potez in pogojev, t. i. »uspešnega staranja«, možnosti za razvoj potencialov starejših odraslih in za njihovo sodelovanje v ekonomskem, kulturnem, političnem in družbenem življenju v skupnosti. Raziskave, ki se ukvarjajo s staranjem in z vlogo različnih

dejavnosti v tem procesu, kažejo, da dobiva učenje in izobraževanje vse pomembnejše mesto v celoviti ponudbi za starejše. Poleg antropoloških, andragoških in socioloških raziskav tudi medicinske raziskave potrjujejo pozitivni vpliv izobraževanja v starosti na zdravje, socialno dejavnost starejše osebe in njene možnosti pridobivanja ter ohranjanja moči in vpliva (Glendenning, 2000; Cusack in Thompson, 1998; Cusack, 1999).

V okviru raziskovalnega projekta Socialna integracija starostnikov v Sloveniji¹ proučujemo

stopnjo socialne integracije starostnikov (v nadaljevanju starejših odraslih) s pomočjo analize socialnih omrežij; ti so vir socialnih opor starejših odraslih na ravni lokalne skupnosti in na individualni ravni. V metodološko kompleksno zasnovanem raziskovalnem projektu bomo identificirali potrebe po zagotavljanju socialne opore in vzpostavljanju socialnih omrežij tudi skozi alternativne možnosti izobraževanja starejših odraslih. Da bi lahko v nadaljevanju raziskave pripravili model širjenja socialnih omrežij s pomočjo izobraževanja, moramo dobro poznati izobraževalno ponudbo in dejansko vključevanje starejših odraslih v izobraževanje.

V prispevku želimo proučiti stanje in možnosti izobraževanja starejših odraslih v Sloveniji. Predstavili bomo ugotovitve treh raziskav o udeležbi odraslih prebivalcev Slovenije v izobraževanju, še posebej bomo izpostavili značilnosti izobraževanja starejših odraslih. Na osnovi sekundarne analize podatkov treh raziskav, ki so potekale v razmiku sedemnajstih let (leta 1987, leta 1998 in leta 2004), bomo preverjali tezo, da so se starejši odrasli leta 1998, še bolj pa leta 2004 pogosteje udeleževali organiziranih oblik izobraževanja, da so imeli pri tem manj ovir in so bili bolj intrinzično motivirani kot leta 1987. Te predpostavke izhajajo iz dejstva, da je postala ponudba izobraževalnih možnosti za starejše po osamosvojitvi Slovenije pestrejša in številčnejša. Menimo tudi, da lahko samo izobraževanje, ki udejanja načela kritične izobraževalne gerontologije, zmanjšuje marginalnost in povečuje vpliv in moč starejših odraslih v družbi.

SOCIALNA OMREŽJA STAREJŠIH ODRASLIH IN IZOBRAŽEVANJE

V novejših razpravah lahko zasledimo razločevanje socialnih omrežij na dva tipa: omrežja socialne opore in skupnostna omrežja (Mandič, Hlebec, 2005, str. 265). Omrežja so-

cialne opore ali osebna omrežja nudijo posamezniku različne vrste neformalne pomoči in opore. Skupnostna omrežja pa so usmerjena na kolektivno oz. skupnostno raven, k artikuliranju skupnih kolektivnih problemov in rešitev. Pomembno vlogo pri vzpostavljanju in krepitvi socialnih omrežij ima kolektivno učenje, zlasti učenje drug od drugega, ko lahko udeleženci tega učenja izrazijo, izmenjujejo in širijo svoje izkušnje in znanje ter na osnovi tega delujejo. V istem interaktivnem procesu, v t. i. »procesu socialnega učenja«, se oblikujejo individualne in kolektivne identitete. Teorija kolektivnega učenja (in razvoja kolektiva, skupnosti) torej vključuje individualne in skupinske komponente (Kilgore, 1999). Individualne komponente so identiteta, občutek povezanosti in zavest. Komponente kolektivnega razvoja pa vključujejo kolektivno identiteto, skupinsko zavest, solidarnost in organiziranost. Po mnenju Kilgorea moramo individualno in kolektivno videti kot dialektično totalnost. Na podoben način se v kontekstu skupnostnega izobraževanja (*community education*) obravnava izobraževanje starejših prebivalcev, ki naj bo usmerjeno na krepitev moči posameznika in lokalne skupnosti (Crowther, Galloway, Martin, 2005).

Vigotski in Wenger ugotavljata, da je učenje kot interaktivna in kontekstualno umeščena dejavnost oblika socialnega kapitala (v Strawn, 2003, str. 5). Teorije socialnega kapitala (tu jih ne bomo podrobneje obravnavali) izhajajo iz podmene, da so za ustvarjanje socialnega kapitala pomembna socialna omrežja. Odnosi, ki se jih ljudje učijo pri najbližjih, so pomembni za njihovo delovanje v vsakdanjem življenju, za sodelovanje z drugimi in tako posledično za ohranjanje širše socialne kohezije in stabilnosti (Field idr., 2000, str. 251). Posameznikove vezi torej vplivajo na

Raziskave potrjujejo pozitivni vpliv izobraževanja v starosti na zdravje in socialno dejavnost starejših.

Zadnje raziskave kažejo, da je v populaciji starejših v Sloveniji še vedno najpomembnejše neformalno socialno omrežje, še posebej pomembna pa socialna omrežja, ki jih sestavljajo sorodniki in partner (Hlebec, Kogovšek, 2003; Hlebec, 2004); raziskave tudi kažejo, da izginjajo skupnostne vezi (Dragoš, Leskošek, 2003; Mandič, Hlebec, 2005), ki jih bo potrebno v prihodnosti spet okrepiti. Prav zato bodo verjetno programi skupnostnega izobraževanja in drugih oblik izobraževanja za starejše v prihodnosti pridobivali na pomenu, saj lahko pomembno zmanjšujejo družbeno izključenost starejših odraslih.

Posameznikov socialni kapital vpliva na njegovo dobrobit.

njegovo dobrobit (bogastvo, zdravje, izobraževanje, relativno imunost za zločine itd.), pomembne pa so tudi za demokratično življenje širše družbe (Field, 2005, str. 19). Ena od vrednosti socialnega kapitala je to, da je

pozornost usmeril od zgolj individualnih akterjev k vzorcem odnosov med akterji, med družbenimi enotami in institucijami. Tako pomeni povezavo med mikro-, mezo- in makroravnijo analize, to

pomeni med posamezniki, majhnimi skupinami in širšo socialno strukturo.

Strawn dokazuje, da ima socialni kapital lahko različen vpliv glede na različne tipe socialnih omrežij. Struktura omrežij kot pokazatelj socialnega kapitala močno vpliva na izobraževalne strategije posameznika (Strawn, 2003, str. 53). Ljudje z močnim in tesnim omrežjem ter z izstopajočim družinskim omrežjem se redkeje vključujejo v organizirano izobraževanje. Obratno pa se odrasli z velikim in bolj ohlapnim omrežjem rajši vključujejo v organizirano formalno in neformalno izobraževanje (Strawn, 2003, str. 43). Priložnostno učenje in samostojno učenje po drugi strani spodbuja bližina povezav med ljudmi. Glede povezanosti med socialnimi omrežji in udeležbo v formalnem izobraževanju ugotavlja Strawn sledeče: bolj ko so omrežja povezana, tesna in družinska, manjša je možnost, da se bo posameznik udeleževal formalnega izobraževanja. Tako močno družinsko omrežje napoveduje 70-odstotno manjšo udeležbo v formalnem izobraževanju odraslih kot pri tis-

tih, ki imajo majhna omrežja (Strawn, 2003, str. 42). Hkrati pa izključno družinska omrežja napovedujejo petkrat večjo dejavnost na področju priložnostnega samostojnega učenja (Strawn, 2003, str. 45). Strawn tudi ugotavlja, da tesna omrežja napovedujejo majhno udeležbo v kakršnemkoli izobraževanju in učenju, torej zaprtost, samozadostnost.

Če želimo vplivati na boljšo kohezivnost družbene sredine s pomočjo izobraževanja, je po mnenju Alheita (1999, str. 67) potrebno razvijati izobraževalne dejavnosti na srednji ravni družbe, na mezoravni. Ta raven omogoča, da se posamezniki v spodbudnem okolju, s pomočjo socialnih omrežij, dejavno vključijo v okolje. Tu gre za pomembne funkcije socialnega omrežja, ki jih navaja Alison Gilchrist (2004), med katerimi je potrebno izpostaviti izmenjavo in obdelavo informacij oziroma znanja med člani omrežja ter artikuliranje in skupno reševanje problemov. Alheit govori o sferi civilne družbe kot novem učnem okolju, ki spodbuja predvsem neformalno izobraževanje in samostojno učenje odraslih, to pa pomeni senzibilizacijo in deformalizacijo področja izobraževanja odraslih. Neformalno izobraževanje in priložnostno učenje odraslih je v moderni družbi lahko kvalitetno le, če se posredniki učenja (društva, prostovoljske organizacije in izobraževalne institucije) ustrezno spreminjajo v smislu zagotavljanja novega, demokratičnega in spodbudnega učnega okolja. To še posebej velja za izobraževanje starejših odraslih, ki so prešibko včlenjeni v dejavnost skupnosti. Vse te težnje so povezane z novejšimi pogledi na učenje

posameznika, ki zagovarjajo vseživljenjsko učenje in dejavno vlogo učečega se v njem.

POMEN KRITIČNE IZOBRAŽEVALNE GERONTOLOGIJE

Izobraževalna gerontologija poudarja pomen izobraževanja pri zmanjševanju marginalizacije starejših odraslih, ki nastaja pod vplivom ekonomskih, socialnih, političnih in kulturnih dejavnikov v družbi; povezuje področje izobraževanja odraslih in socialne gerontologije ter pojasnjuje, da je izobraževanje v starosti odvisno od posameznikovega izobraževanja skozi celoten življenjski cikel (Erikson, 1994; Sugerman in Woolfe, 1997; Glendenning, 2000). Reakcijo na nekritično in apolitično držo splošno sprejetih načinov mišljenja in delovanja na področju izobraževalne gerontologije predstavlja kritična izobraževalna gerontologija, ki izhaja iz radi-

kalnega prizadevanja, da se preseže zatiranje, ki spravlja starejše v nevednost, revščino in neboljnost. Začetki kritične izobraževalne gerontologije so povezani z Allmanovim političnim pozivom glede izobraževanja starejših odraslih, v katerem trdi, da do dviga kakovosti življenja starejših ljudi ne bo prišlo s kakršnokoli učno izkušnjo, ampak le s pomočjo osvobajajočega izobraževanja (Allman, 1984). Ena od paradigem kritične izobraževalne gerontologije je kritična gerontogogika, ki je opredeljena kot izobraževalna praksa, katere namen je emancipacija in pridobitev moči in vpliva starejših odraslih (Glendenning in Battersby, 1990). Kritična izobraževalna gerontologija v nasprotju s funkcionalistično ali psihološko paradigmo zagovarja »kritično« gerontogoško prakso, v okviru katere starejši odrasli sami nadzirajo svoje mišljenje in

*Izobraževanje
starejših spodbuja
medgeneracijsko
tolerantnost.*



učenje, poleg tega pa imajo možnosti za nadaljnji razvoj, razmišljanje, spraševanje in reflektiranje o tistem, kar že vedo, ali pa o novih vsebinah učenja.

Perspektiva kritične izobraževalne gerontologije vključuje širjenje družbene zavesti o starejših odraslih kot kolektivnem telesu, ki ni le sprejemnik pomoči, ampak je tudi subjekt procesa socialne transformacije. Danes prevladujoče intervencijske strategije ne vključujejo premisleka o potencialih starejših odraslih; obravnavajo jih bolj kot problem, kot osebe, ki potrebujejo pomoč.

Elmore (*prav tam*) ugotavlja, da ima izobraževanje starejših odraslih podoben moralni status kot zdravstveno varstvo starejših, zato predstavlja javno dobro. Izobraževanje starejših odraslih pomaga razumeti spreminjanje medgeneracijskega vrednostnega sistema in spodbuja medgeneracijsko tolerantnost, zmanjšuje socialno diskriminacijo in izključevanje ter krepi večšine starejših odraslih za politično, socialno in skupnostno delovanje. Izboljšanje izobraževalnih in kulturnih pogojev za starejše je potrebno pred-

vsem zato, ker izobraževanje predpostavlja izboljšanje kakovosti posameznikovega življenja in ohranjanje njegove dejavne vloge v družbi.

Izobraževanje starejših odraslih je ta čas v političnem smislu le obrobna dejavnost, kar se kaže tako glede financiranja kot sistemske ureditve tega vprašanja. Zato bi bilo nujno zagotoviti večstransko

strokovno in politično podporo izobraževanju starejših odraslih. Formosa (2002) poudarja pomen uresničevanja načel kritične gerontologije, med katerimi je poudarek na izvajanju ustrezne politike ter na zavračanju stališč, da lahko starejše osebe pridobivajo moč s katerokoli vrsto izobraževanja. Formosa opozarja, da je potrebno z izobraževa-

njem doseči vse različne segmente starejših ljudi, poudarek naj bi bil na spodbujevalcih izobraževanja, ki so sami starejše osebe, poleg tega bi bilo potrebno vključevati tudi kulturo samopomoči. Končno je v prakticanju kritične gerontologije potrebno zavzeti vlogo »progresivnega« gibanja, vključno s kontra hegemonskimi dejavnostmi.

ALI SE STAREJŠI ODRASLI V SLOVENIJI UČIJO IN IZOBRAŽUJEJO?

Odpira se nam vprašanje, ali so možnosti učenja in izobraževanja, ki jih imajo starejši odrasli v Sloveniji na voljo, ustrezne in zadostne ter kolikšen delež starejših odraslih se v ponujene programe vključuje.

V ta namen smo analizirali podatke treh raziskav o udeležbi odraslih v izobraževanju v Sloveniji. Prvo raziskavo *Izobraževanje odraslih kot strateški dejavnik pospeševanja našega družbenega in tehnološkega razvoja* je v okviru širšega projekta *Slovensko javno mnenje* leta 1987 izvedel Pedagoški inštitut (Jelenc, 1989). Drugo in tretjo raziskavo, ki sta bili izvedeni leta 1998 in leta 2004 – obe raziskavi z naslovom *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*² sta bili del mednarodnega projekta *International Adult Literacy Survey* –, pa je izvedel Andragoški center Republike Slovenije (Mohorčič Špolar, 2001; Mirčeva, 2005). Med omenjenimi raziskavami je kar nekaj razlik v vsebini in izboru kazalcev ter uporabljeni metodologiji,³ kar zmanjšuje možnost primerjave zbranih podatkov. Raziskave niso bile zasnovane z namenom longitudinalne analize, vendar dajejo vsaj nekaj delno primerljivih podatkov o izobraževanju starejših odraslih v Sloveniji.

V raziskavo leta 1987 je bilo vključenih 1934 odraslih, starih več kot 18 in manj kot 70 let, medtem ko so bili v drugo in tretjo raziskavo vključeni odrasli, stari več kot 16 in manj kot

Struktura upokoјencev v Sloveniji zahteva ponovni razmislek o izobraževalnih dejavnostih za starejše.

65 let (leta 1998 je bilo v raziskavo zajetih 2558 odraslih, leta 2004 pa 2457 odraslih). V vseh treh raziskavah gre za reprezentativni vzorec slovenske populacije; vključeni so bili odrasli prebivalci Slovenije, ki v tistem času niso bili učenci, dijaki ali študentje začetnega izobraževanja. Za potrebe naše analize smo v primerjave vključili vse osebe, starejše od 60 let (ne glede na zgornjo starostno mejo anketiranih v raziskavah).

Če primerjamo delež starejših od 60 let med vsemi respondenti v treh raziskavah vidimo, da je njihov delež v vzorcu prve raziskave (leta 1987) 12-odstoten, v vzorcu druge raziskave (leta 1998) 7,4-odstoten, v vzorcu tretje raziskave (leta 2004) pa je starejših od 60 let 8,7 odstotka vseh anketirancev.

Za interpretacijo podatkov je pomembno tudi dejstvo, da je veliko upokojencev mlajših od 60 let. Leta 1998 je tako obsegal delež upokojencev 15,3 odstotka celotnega vzorca; 39,4 odstotka vseh upokojencev je starih 61 let in več, 35,5 jih je starih 56–60 let, kar 24,8 odstotka upokojencev pa je starih 55 let in manj. V letu 2004 je delež upokojencev v celotnem vzorcu narasel na 18,4 odstotka; 45,8 odstotka upokojencev je starejših od 60 let, kar 24,8 odstotka anketirancev pa je bilo tudi v tem letu starih 55 let ali manj. Leta 2004 je v skupini starejših od 60 let 95,2 odstotka upokojencev. Ti podatki kažejo na počasno dvigovanje starosti upokojencev, po drugi strani pa na povečevanje deleža upokojencev v slovenski družbi. V preteklem obdobju je bilo za Slovenijo značilno zgodnje ali predčasno upokojevanje nekaterih skupin prebivalstva, ki so v procesu prestrukturiranja gospodarstva v času tranzicije postali odvečna ali težko zaposljiva delovna sila. Struktura upokojencev v Sloveniji zahteva ponovni razmislek o zasnovi in organizaciji izobraževalnih dejavnosti za starejše in upokojence, ki so še zelo dejavna ciljna skupina z možnostjo za kvalitetno preživljanje prostega časa.

PRIMERJAVA UDELEŽBE STAREJŠIH ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJU MED LETI 1987, 1998 IN 2004

Delež odraslih in tudi delež starejših odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje⁴ v Sloveniji, se je od leta 1987 do leta 2004 precej spreminjal. Podatki raziskave iz leta 1987 kažejo, da je med vsemi odraslimi, dejavnimi v izobraževanju (26,8 odstotka celotnega vzorca) delež starejših od 60 let le 5,3 odstotka. Še pomembnejše za nas pa je dejstvo, da je med starejšimi od 60 let v letu 1987 dejavnih udeležencev izobraževanja 15,6 odstotka, morebitnih udeležencev 2,6 odstotka, nedejavnih pa kar 81 odstotkov vseh starejših odraslih. V letu 1998 je bilo med vsemi dejavnimi (31,1 odstotka celotnega vzorca) starejših od 60 let le 1 odstotek. Po drugi strani vidimo, da je bilo istega leta med starejšimi od 60 let takih, ki so se izobraževali, le 3,6 odstotka anketirancev, morebitno dejavnih starejših je bilo 21,7 odstotka in izobraževalno nedejavnih starejših 74,7 odstotka. Leta 2004 pa je bilo med starejšimi od 60 let dejavnih 12,1 odstotka respondentov, 21,4 jih je bilo morebitno dejavnih, še vedno pa je bilo med vsemi starejšimi od 60 let kar 66,5 odstotka takih, ki se niso izobraževali.

Ti podatki kažejo, da se odrasli s starostjo vse manj izobražujejo, kajti za druge starostne skupine odraslih (mlajše od 60 let) je značilno, da je delež dejavnih v izobraževa-

Tabela 1: Starejši od 60 let glede na dejavnost, morebitno dejavnost ali nedejavnost v izobraževanju odraslih v letih 1987, 1998 in 2004.

	Dejavni v %	Morebitno dejavni v %	Nedejavni v %
1987	15,6	2,6	81,8
1998	3,6	21,7	74,7
2004	12,1	21,4	66,5

Viri: Jelenc, Z., 1989; Mohorčič Špolar, 2001; Mirčeva, 2005

nju le malo manjši kot delež nedejavnih. Na osnovi rezultatov vseh treh raziskav vidimo, da se je delež dejavnih starejših odraslih v izobraževanju od leta 1987 do leta 1998 precej zmanjšal, nato pa spet nekoliko povečal. Iz tega lahko sklepamo, da poleg drugih dejavnikov na odločitev starejših odraslih, da

Izobrazbena struktura starejših odraslih se iz leta v leto izboljšuje.

se izobražujejo, gotovo vpliva tudi obstoječa ponudba izobraževanja za starejše, ki še vedno ni ustrezna – bodisi da s svojimi vsebinami pa tudi z organiziranostjo ne pritegne zadostnega števila starejših odraslih bodisi se ne odziva dovolj na izražene in predvidene potrebe starejših odraslih. S pregledom možnosti izobraževanja za starejše v Sloveniji smo ugotovili, da se je med letoma 1987 in 2004 ponudba izobraževanja za starejše sicer nekoliko izboljšala, očitno pa bo potrebno razmišljati tudi o drugih dejavnikih, ki vplivajo na vključevanje starejših odraslih v izobraževanje; tu mislimo predvsem na upoštevanje izkušenj in znanja starejših odraslih, starejšim primeren način dela, ustrezno postavljene cilje izobraževanja, dostopnost izobraževanja, upoštevanje razlik med starejšimi tako glede stopnje izobrazbe kot tudi motiviranosti in drugo.

Starejši odrasli se najpogosteje odločajo za izobraževanje, ki zvišuje kakovost njihovega življenja.

Stopnja izobrazbe je pomemben dejavnik udeležbe v izobraževanju odraslih. Podatki o izobrazbeni strukturi starejših odraslih v programih izobraževanja v Sloveniji v letu 1998 kažejo, da ima več kot polovica anketirancev, starejših od 60 let, končano le osnovno šolo ali manj. Skoraj tretjina starejših od 60 let (29,8 odstotka) ima le 5–8 razredov osnovne šole, kar predstavlja skupino z največjim deležem glede na ostale starostne skupine. Približno četrtnina starejših ima 2- ali 3-letno srednjo šolo (24,3 odstotka),

15,6 odstotka jih ima končano 4-letno srednjo šolo, 7,3 odstotka starejših pa ima višjo šolo ali več. Podatki za leto 1998 kažejo, da je delež starejših odraslih, ki imajo končano zgolj osnovno šolo ali manj, bistveno višji od deleža odraslih s tako stopnjo izobrazbe v drugih starostnih skupinah.

Do leta 2004 je delež starejših odraslih s končano osnovno šolo ali manj upadel na 35,2 odstotka; delež starejših odraslih, ki so končali poklicno šolo, ostaja skoraj enak (27,2 odstotka starejših), narasel pa je delež starejših odraslih s štiriletno srednjo šolo (22,1 odstotka) in višjo oz. visoko šolo ali več (15,5 odstotka). Vidimo, da se je izobrazbena struktura starejših odraslih v zadnjih letih izboljšala, kar bi lahko razumeli kot boljšo pripravljenost starejših odraslih za izobraževanje. Delno se je to sicer pokazalo s ponovnim porastom udeležbe od leta 1998 do 2004, vendar pa delež izobraževalno dejavnih starejših odraslih še vedno ni dosegel ravni izpred sedemnajstih let, kar nas opozarja na kompleksnost problematike. Pričakujemo lahko, da se bo izobrazbena struktura starejših odraslih v prihodnosti še izboljševala.

Podatki iz vseh treh raziskav kažejo, da se starejši odrasli najpogosteje odločajo za izobraževanje, ki je bodisi povezano z njihovimi hobiji bodisi zvišuje kakovost njihovega življenja. Formalno izobraževanje in izobraževanje za delo bolj privlačita mlajše, starejši pa se bolj vključujejo v programe neformalnega izobraževanja in v splošne programe (Jelenc, 1989, str. 57); med tistimi, ki so se izobraževali preko radia in televizije ali se odločali za izobraževanje v društvi in klubih, je bil velik delež starejših od 60 let.

To lahko pojasnimo tudi z dejstvom, da je bilo pred tranzicijo malo izobraževalnih programov (predvsem neformalnega izobraževanja), ki bi bili namenjeni starejšim odraslim oz. bi zadovoljevali predvsem potrebe starejših odraslih. Prvenstveno je bilo poskrbljeno za socialno oskrbo starejših odraslih,

če so jo potrebovali, pri tem pa izobraževanje ni imelo pomembne vloge. Izobraževanje je lahko pomemben dejavnik vzpostavljanja socialne opore starejšim, če je seveda ustrezno zasnovano in organizirano. Prav v tej fazi je pomembno sodelovanje različnih strok, saj lahko le s timskim pristopom upoštevamo vse izražene in zaznane potrebe starejših odraslih po izobraževanju, ki se povezujejo tudi z drugimi potrebami starejših odraslih.

Med starejšimi od 60 let, ki so se v času anketiranja izobraževali, se jih je v letu 1998 kar 61,3 odstotka izpopolnjevalo in usposabljal; 91,4 odstotka starejših od 60 let je navedlo, da so se izobraževali zaradi osebnega interesa in ne poklicne kariere oz. dela. Anketiranci, starejši od 60 let, se v anketi niso mogli odločiti med programi in organizacijami, ki se ukvarjajo z izobraževanjem starejših odraslih, ker vprašalnik ni vključeval te ponudbe. Ščasoma, še posebno pa po 60. letu starosti, se dejavnost starejših odraslih pomembno spremeni, večina njihovih interesov pa se preseli iz delovne v zasebno sfero. To narekuje pripravo ustreznih izobraževalnih dejavnosti za starejše, ki naj bi bile drugačne od tradicionalne ponudbe programov za izobraževanje odraslih.

KAJ STAREJŠE ODRASLE SPODBUJA K IZOBRAŽEVANJU IN KAJ JIH OD NJEGA ODVRAČA?

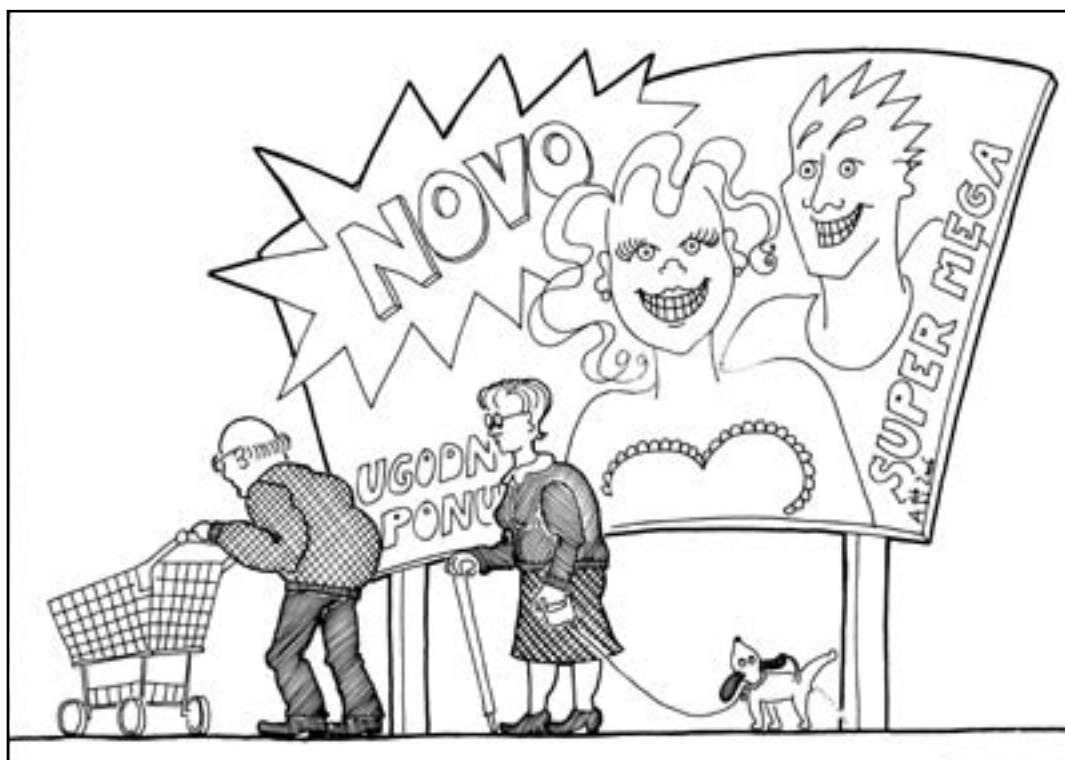
Med pomembne dejavnike udeležbe v izobraževanju odraslih lahko prištevamo stopnjo predhodne izobrazbe, izkušnje iz začetnega

ter nadaljevalnega izobraževanja, pomemben je vpliv poklica oz. zaposlitve posameznika, zelo pomembno vlogo pa imajo tudi različni psihološki dejavniki, kot npr. motivacija za izobraževanje, ovire, s katerimi se posameznik sooča pri svojem izobraževanju, pa tudi posameznikove osebnostne lastnosti in drugi dejavniki. Raziskave kažejo, da se starejši odrasli v izobraževanje vključujejo predvsem zaradi notranje motivacije, saj pomeni vključevanje v te dejavnosti poleg samouresničevanja, zadostitve intelektualne radovednosti ter obvladovanja lastnega življenja tudi možnost za vzpostavljanje novih prijateljskih vezi in medsebojno pomoč – zadovoljevanje potrebe po varnosti in stabilnosti (Fisher in Woolf, 1998; Gaskell, 1999; Findeisen, 1999).

Večina starejših od 60 let je kot temeljne motive za izobraževanje tako v raziskavi leta 1987 kot leta 1998 navajala motive, ki tvorijo skupni motiv »povečati uspešnost svojega delovanja«. Med te motive so vključeni odgovori, kot npr. »pridobiti znanje, omogočiti si svoj razvoj«, »izboljšanje svojega položaja«, »uspešnost pri delu, poklicu, stroki«, »obvladovanje odnosov v družbi, uveljavitev« ipd. Za motiv »povečati uspešnost svojega delovanja« se je leta 1987 opredelilo 57 odstotka starejših od 60 let, leta 1998 pa 61 odstotka vseh v tej starostni skupini. Pri obeh raziskavah so bili pomembni tudi drugi motivi, ki jih ni bilo mogoče uvrstiti v nobeno od kategorij – npr. »doseči cilj«, »imeti urejeno okolje«, »veselje do narave«, »veselje do

*S starostjo se
večajo tudi ovire
za izobraževanje.*

Motivacija za učenje in izobraževanje je v starosti pogosto šibka in je odvisna zlasti od ustreznih spodbud v okolju, še posebno, če izobraževalna ponudba ni osmišljena in poleg novega znanja ne vzpostavlja drugih razsežnosti socialne opore in pomoči starejšim odraslim. Prav zaradi tega je potrebno vlogo izobraževanja za to ciljno skupino osmisliti predvsem z vidika povezovanja in aktiviranja starejših odraslih ter čim dejavnejšega vključevanja vseh udeležencev v učne dejavnosti. To daje učenju smisel in učečim se zadovoljstvo; s tega vidika moramo tudi presojati obstoječo ponudbo izobraževanja za starejše.



določenega znanja« ipd. Pomemben razlog za vključitev starejših od 60 let v izobraževanje je »veselje do učenja«, ki je pri obeh raziskavah pri starejših od 60 let glede na ostale starostne skupine tudi najmočnejše zastopan motiv. Leta 1998 je kar 17 odstotkov starejših odraslih ta motiv izbralo kot pomemben. To ne preseneča, saj s starostjo motive, povezane z delom in zaposlitvijo – še posebno pri bolj izobraženih – nadomeščajo motivi, povezani z željo po samouresničevanju ter večjo kakovostjo bivanja.

Raziskava iz leta 2004 je bila metodološko nekoliko drugačna kot prejšnji dve raziskavi, ko so anketiranci med vsemi navedenimi motivi izbirali najpomembnejše; v letu 2004 pa so respondenti vsakemu od navedenih motivov določali za njih ustrezno vrednost (nepomemben, pomemben, zelo pomemben). Starejši od 60 let so v letu 2004 kot zelo pomembne izbrali naslednje razloge: »družabni stiki« (64 odstotkov starejših anketirancev), »veselje

do učenja in izobraževanja« (61 odstotkov), »uspešnost pri delu, v stroki« (32 odstotkov respondentov). Ostali navedeni motivi se starejšim od 60 let niso zdeli pomembni, kar pa ni presenetljivo, saj so bili predvsem povezani z delom in zaposlitvijo.

Rezultati raziskave iz leta 1987 kažejo, da se s starostjo večajo ovire za izobraževanje. Pri vseh enajstih ovirah, ki so jih udeleženci navajali za izobraževanje v preteklosti, se je izkazalo, da so zaznavali starejši odrasli že od 40. leta starosti dalje več ovir pri svojem izobraževanju kot mlajši (Jelenc, 1989, str. 164). Pri skupini odraslih, starejših od 60 let, sta se v letu 1987 kot najbolj izraziti oviri v preteklem izobraževanju⁵ izkazali prezaposlenost (36,4 odstotka starejših) in družinske obveznosti (36,4 odstotka). Starejši odrasli nato kot oviro navajajo prevelike stroške (31,2 odstotka) in oddaljen kraj izobraževanja (25,1 odstotka), sledijo pa težave, ki so jih imeli zaradi neustrezne prejšnje izobrazbe (19 odstotkov). Ista

skupina pri svojem izobraževanju v prihodnosti kot največjo oviro vidi starost (to oviro navaja 61,9 odstotka anketirancev), skrbi pa jih tudi, da jim bo izobraževanje oteževala prejšnja izobrazba (19,5 odstotka). Kot pomembno oviro pri izobraževanju v prihodnosti navajajo tudi zahteven program izobraževanja (16,9 odstotka) ter prevelike stroške (13 odstotkov), izpostavljajo pa tudi strah pred izpiti (12,1 odstotka).

V raziskavah leta 1998 in 2004 so po razlogih, ki so anketirance odvrčali od izobraževanja, spraševali le dejavne in morebitno dejavne odrasle (v letu 1987 pa tudi nedejavne odrasle), in sicer glede izobraževanja, usposabljanja ali izpopolnjevanja, ki se ga v preteklosti niso udeležili, a bi se ga želeli (Mohorčič Špolar, 2001, str. 135). Pri tem starejši od 60 let kot najpomembnejšo oviro, ki jih je odvrnila od izobraževanja, navajajo prezaposlenost (35 odstotkov). Precej manjši delež starejših od 60 let navaja kot pomembno oviro neustrezne programe izobraževanja (16 odstotkov) ter družinske obveznosti (14 odstotkov). Od izobraževanja so starejše odvrčali tudi preveliki stroški (11 odstotkov anketirancev), medtem ko prejšnja izobrazba ni bila več ovira.

Podobno kot pri ugotavljanju razlogov za udeležbo je bila v letu 2004 tudi pri ugotavljanju ovir za izobraževanje metodologija zbiranja drugačna kot v prejšnjih dveh raziskavah, kar otežuje neposredno primerjavo s prejšnjima raziskavama. Anketiranci so navedenim oviram določali pomembnost (zame nepomembna, pomembna ali zelo pomembna ovira). V letu 2004 so starejši od 60 let kot zelo pomembne navedli naslednje ovire: »pomanjkanje časa« (45,5 odstotka respondentov), »družinske obveznosti« (28,9 odstotka), »zdravstveni razlogi« (26,7 odstotka) in »izobraževanje je bilo predrago« (20,5 odstotka starejših od 60 let).

Če primerjamo podatke vseh treh raziskav, vidimo, da so pomanjkanje časa kot največjo oviro ocenili starejši odrasli tako leta 1987

kot tudi v letih 1998 in 2004. Družinske obveznosti, stroški izobraževanja in prejšnja izobrazba starejših odraslih v letu 1998 ne ovirajo več tako kot desetletje prej. Ta premik lahko pojasnimo z dejstvom, da je leta 1998 večino izobraževanja, v katerega so se vključevali starejši odrasli, financirala bodisi država bodisi organizacije, v katerih je potekalo izobraževanje. Morda lahko odgovore starejših odraslih leta 1998, da stroški izobraževanja ne predstavljajo pomembne ovire za vključitev, razložimo tudi z dejstvom, da se izobražujejo predvsem tisti starejši odrasli, ki imajo dovolj visoke prihodke (to pa so večinoma bolj izobraženi).

SKLEPNE MISLI

Poleg skrbstvenih dejavnosti so za vzpostavljanje omrežja socialne opore pomembne tudi druge dejavnosti za starejše, ki se jim do sedaj ni namenilo zadostne pozornosti. Z uveljavljanjem strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja postaja vse bolj pomembno izobraževanje za odrasle v t. i. tretjem življenjskem obdobju, ki zmanjšuje družbeno izključenost starejših. Možnosti izobraževanja starejših odraslih so v Sloveniji še vedno relativno skromne, saj je

izobraževalna ponudba za odrasle v vseh starostnih obdobjih večinoma namenjena bolj motiviranim in tudi bolj izobraženim odraslim, vsebinsko pa prevladuje izobraževanje za potrebe dela in zaposlitve.

Na osnovi rezultatov zgoraj predstavljenih raziskav lahko sklepamo, da bo v Sloveniji potrebno okrepiti obstoječe možnosti izobraževanja za starejše (univerza za tretje življenjsko obdobje kljub stalnemu povečevanju števila programov izobraževanja ne more zadostiti vsem potrebam starejših), potreben pa bo tudi razmislek o vzpostavljanju drugačnih strate-

V Sloveniji bo potrebno okrepiti izobraževalno ponudbo za starejše odrasle.

Podatki treh raziskav o udeležbi v izobraževanju kažejo, da se starejši odrasli pri nas vključujejo predvsem v programe neformalnega izobraževanja, ki jih organizirajo različne, tudi neizobraževalne institucije. Nove možnosti za izobraževanje starejših odraslih se ponujajo predvsem z razširitvijo programov univerze za tretje življenjsko obdobje po Sloveniji ter z razvejanim omrežjem študijskih krožkov, dopolnitev pa pomenijo tudi medgeneracijski programi in skupine starejših za samopomoč, ki jih izvajajo nekatere organizacije (npr. Inštitut Antona Trstenjaka, Združenje za socialno gerontologijo in gerontagogiko Slovenije, Gerontološko društvo, Zveza medgeneracijskih društev za kakovostno starost).

gij pridobivanja stalnih neudeležencev izobraževanja, ki trenutno predstavljajo največji delež starejših odraslih. Tudi podatki treh omenjenih slovenskih raziskav o udeležbi odraslih v izobraževanju, kjer so izpostavljeni dejavniki, ki starejše odrasle odvrčajo od izobraževanja (prezaposlenost, družinske obveznosti, oddaljenost od kraja izobraževanja ter neustrezni programi), kažejo, da bo v prihodnosti pri zagotavljanju izobraževanja za starejše odrasle potrebno bolj upoštevati dejanske interese, potrebe in možnosti starejših. Ker gre pri izobraževanju starejših za povsem drugačne cilje izobraževanja, ki so bolj povezani s socialnimi in družbenimi cilji ter manj s kognitivnimi in poklicnimi cilji, bi bila za razvoj različnih vrst izobraževalnih dejavnosti za starejšo populacijo nujno potrebna jasnejša strategija razvoja izobraževalnih možnosti, ki bi vključevala tudi mehanizme spodbujanja udeležbe ter večjo finančno podporo s strani države.

Čeprav so starejši odrasli skupina, ki se glede na druge starostne skupine v večjem deležu vključuje v izobraževanje zaradi »veselja do učenja«, preseneča njihova nizka udeležba. Očitno so možnosti za izobraževanje, ki bi pritegnile starejše, še vedno nezadostne, saj se starejši odrasli kljub intrinzični motivaciji vanje ne vključijo. V nadaljevanju raziskave bomo s kvalitativnim pristopom podrobneje preučili značilnosti izobraževanja starejših odraslih in globlje vzroke za njihovo nizko udeležbo v izobraževanju. V luči kritične izobraževalne gerontologije bi bilo potrebno

premisлити tudi o možnostih, ki jih nudi izobraževanje za vzpostavljanje socialnih omrežij starejših ter možnosti za dejavnejšo integracijo starejših odraslih v njihovo okolje. Z izobraževanjem bi naraščalo število virov socialne opore, hkrati pa bi izobraževanje spodbujalo vse štiri razsežnosti socialne opore, saj starejšim odraslim omogoča druženje, emocionalno oporo, instrumentalno in informacijsko oporo.

V svetu dopolnjujejo socialna omrežja starejših odraslih različni medgeneracijski ali mešani programi izobraževanja, s katerimi se povečujeta sodelovanje in interakcija med generacijami (tako obstajajo »co-learning« programi – delo s šolskimi otroki; »helping« programi – mlajši in starejši si medsebojno pomagajo; »mentoring« programi – starejši so v vlogi svetovalca; medgeneracijski »child-care« programi – sodelovanje predšolskih otrok in starejših) (Manheimer, 1995; Midwinter, 1997; Granville in Ellis, 1999). Primeri takih programov so v svetu pogosti, dopolnjujejo pa jih različne oblike skupnostnega izobraževanja in prostovoljnega dela – raziskave v Veliki Britaniji poudarjajo pomen obeh tudi za uspešno vzpostavljanje socialne opore starostnikov v skupnosti in zmanjševanje njihove socialne izključenosti (Bowman in Burden, 2002). Tudi v Sloveniji naj bi v prihodnosti več pozornosti namenili takim programom, ki spodbujajo dejavno udeleževanje starejših odraslih na različnih ravneh družbenega življenja. Zlasti z različnimi izobraževalnimi projekti bi bilo potrebno razviti

takšne modele, ki bi bili najbolj ustrezni za družbo, ki se vedno bolj stara. Takšni modeli naj bi vključevali dinamične možnosti vloge starejših odraslih, predvsem naj bi vključevali izobraževalne dimenzije. To pa pomeni, da se s pomočjo izobraževanja spreminja odnos vseh do starih ljudi v družbi in odnos starih ljudi do samih sebe, da se aktivirajo zaloge znanja in izkušnje starejših, da si starejši pridobivajo nova znanja in sposobnosti zaradi prilagajanja na nove okoliščine ter da se spodbujata njihov individualni razvoj in osebna rast. Pri tem je izredno pomembno, da so starejši sami gonilo in izvor vsebinskega in izvedbenega načrta izobraževalnih dejavnosti. V ponudbi programov za izobraževanje starejših so pomembni tudi programi in organizacije za zaposlitev in delo. Njihova vloga je lahko nadaljevanje zaposlitvene dejavnosti starejšega, ki lahko poteka z delnim delovnim časom, lahko pa ti programi podpirajo prostovoljsko delo v organizacijah v skupnosti, ljubiteljsko delovanje, povezano s hobiji ali pa domača in gospodinjstva dela, ki jih starejši opravljajo zase ali za druge (svoje otroke, sosede ipd.). V sodobni družbi ljudje kljub vsemu ne pripadajo nespremenljivemu krogu sorodnikov, sosedov in prijateljev, temveč običajno mnogovrstnim socialnim omrežjem in pogovornim skupnostim, med katerimi se gibljejo, izbirajo in medsebojno sodelujejo, če imajo za to ustrezne možnosti.

LITERATURA IN VIRI

- Bowman, H., Burden, T. (2002). Ageing, Community Adult Education, and Training. *Education and Ageing*, 2–3, str. 147–167.
- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the »Learning Society«: A critical approach. *International Journal of University Adult Education*, let. 31, 1, str. 66–82.
- Allman, P. (1984). Self-help Learning and Its Relevance for Learning and Development in Later Life. V Midwinter (ur.), *Mutual Aid Universities*. Beckenham: Croom Helm.
- Crowther, J., Galloway, V., Martin, I. (ur.) (2005). *Popular Education: Engaging the Academy*. International Perspective. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Cusack, S. A. (1999). Critical Educational Gerontology and the Imperative to Empower. *Education and Ageing*, 1, str. 21–37.
- Cusack, S. A., Thompson, W. J. A. (1998). Mental fitness; developing a vital aging society: Mens sana in corpore sano. *International journal of lifelong education*, 5, str. 307–317.
- Leskošek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Elmore, R. (1999). Education for older people: the moral dimension, *Education and ageing*, 1, str. 9–20.
- Erikson, E. H. (1994). *Vital involvement in old age*. New York, London: W. W. Norton in Company.
- Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Field, J., Schuller, T., Baron, S. (2000). *Social Capital and Human Capital Revisited*. V Baron, Field, Schuller (ur.), *Social Capital: Critical Perspectives*, str. 243–263. Oxford: University Press.
- Findeisen, D. (1999). *Izobraževanje odraslih v njihovih poznejših letih*. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko (Doktorska disertacija).
- Fisher, J. C., Wolf, M. A. (ur.) (1998). *Using learning to meet the challenges of older adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Formosa, M. (2002). *Critical Gerogogy: Developing practical possibilities for critical educational gerontology*. *Education and Ageing*, 1, str. 73–85.
- Gaskell, T. (1999). Motivation, process and participation; the effect of context, *Education and ageing*, 3, str. 261–276.
- Gilchrist, A. (2004). *The well-connected community*. Bristol: The Policy Press.
- Glendenning, F. (2000). *Teaching and Learning in Later Life: theoretical implications*. Aldershot: Ashgate.
- Glendenning, F., Battersby, D. (1990). *Why We Need Educational Gerontology and Education for Older Adults: a statement of first principles*. V Glendenning, Percy (ur.), *Ageing, Education and Society: Readings in Educational Gerontology*. Keele: University of Keele, Association for Educational Gerontology.
- Granville, G., Ellis, S. W. (1999). Developing theory into practice; researching intergenerational exchange. *Education and ageing*, 3, str. 231–248.
- Hlebec, V. (2004). *Socialna omrežja starostnikov*. V Novak idr. (ur.), *Omrežja socialne opore prebivalstva Slovenije*. Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo.
- Hlebec, V., Kogovšek, T. (2003). *Konceptualizacija socialne opore*. *Družboslovne razprave*, 21, 43, str. 103–126.

Jelenc, Z. (1989). Odrasli prebivalci Slovenije v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut in Skupnost izobraževalnih centrov.

Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, 3, str. 191–202.

Mandič, S., Hlebec, V. (2005). Socialno omrežje kot okvir upravljanja s kakovostjo življenja in spremembe v Sloveniji med letoma 1987 in 2002. *Družboslovne razprave*, 21, 49/50, str. 263–285.

Manheimer, R. J., Snodgrass, D. D., Moskow-McKenzie, D. (1995). *Older Adult Education; A Guide to Research, Programs, and Policies*. Asheville: North Carolina Center for Creative Retirement, University of North Carolina.

Midwinter, E. (ur.) (1997). *Releasing the Resource; Older Adults as Helpers in Learning Processes*. Barcelona: European Association for the Education of Adults.

Mirčeva, J. (2005). Vključenost odraslih v izobraževanje. *Andragoška spoznanja*, 4, str. 10–21.

Mohorčič Špolar, V., idr. (2001). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Strawn, C. L. (2003). *The Influences of Social Capital on Lifelong Learning among Adults who did not Finish High School*. Cambridge: NCSALL.

Dostopno preko http://www.lsal.pdx.edu/downloads/op_strawn.pdf, 15. 8. 2006.

Sugarman, L., Woolfe, R. (1997). *Piloting the Stream; the Life Cycle and Counselling*. V Palmer, McMahon (ur.), *Handbook of Counselling*. London, New York: Routledge. Second Edition.

se tudi niso izobraževali v zadnjih dvanajstih mesecih, ne vemo. Podatki o tem bi bili gotovo pomembni za premislek o zasnovi in organiziranju izobraževanja, ki naj bi postalo privlačnejše za skupine, ki se ga zdaj ne udeležujejo.

⁴ *Za dejavne udeležence v izobraževanju so šteli vse tiste, ki so odgovorili, da so se izobraževali v času anketiranja ali pa v zadnjih dvanajstih mesecih (v različnih programih izobraževanja, bodisi v izobraževalnih organizacijah bodisi v drugih organizacijah, vključno z izobraževalnimi programi na radiu in televiziji). Za morebitne dejavne udeležence so šteli tiste, ki so odgovorili, da se zdaj ne izobražujejo in se tudi v zadnjem letu niso izobraževali, da pa bi se želeli izobraževati v prihodnosti. Nedejavni so vsi tisti, ki se niso udeleževali programov izobraževanja in ki tudi za naprej ne navajajo, da se želijo izobraževati (Jelenc, 1989, str. 17–18).*

⁵ *Anketiranci so tu lahko izbirali med več ovirami, zato je seštevek deležev odraslih, ki so navajali posamezne ovire, več kot 100-odstoten. Pri tej raziskavi imamo odstotke natančne do ene decimalke, kar smo pri prikazu tudi uporabili; pri raziskavi leta 1998 smo lahko uporabili le odstotne podatke, zaokrožene na celo število.*

¹ *Temeljni raziskovalni projekt Socialna integracija starostnikov v Sloveniji poteka od leta 2004 v okviru Centra za proučevanje družbene blaginje pri Fakulteti za družbene vede. Zaključen bo v letu 2007. Vodja raziskovalnega projekta je doc. dr. Valentina Hlebec.*

² *Dostop do baze podatkov obeh raziskav nam je omogočil Andragoški center Slovenije. V prispevku smo uporabili le podatke, ki se nanašajo na izobraževanje starejših odraslih v starosti nad 60 let in nam jih je Andragoški center Slovenije odstopil za potrebe primerjave s predhodnima raziskavama o udeležbi odraslih prebivalcev Slovenije v izobraževanju.*

³ *V raziskavi leta 1987 so bili zbrani podatki o formalnem in neformalnem izobraževanju, samostojnem učenju in samoizobraževanju odraslih. V raziskavah leta 1998 in 2004 pa so bili zbrani le podatki o formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih (ožji izbor indikatorjev), vprašanje o ovirah pa se je postavljalo le pri izobraževanju dejavnih in morebitno dejavnih odraslih. Kaj je oviralo tiste, ki se ne izobražujejo in*

KDO SO BILI MOJI MENTORJI? KDO MI JE LAHKO MENTOR?

Raziskava o neformalnem mentorstvu

Prof. dr. Ana
Krajnc
Filozofska
fakulteta
v Ljubljani

POVZETEK

Avtorica v pripevku obravnava mentorstvo kot eno najučinkovitejših oblik individualnega izobraževanja. Pod drobnogled vzame odnos med mentorjem in učencem ter ugotavlja, da je kakovost neformalnega mentorskega odnosa veliko večja kot kakovost formalnega mentorskega odnosa. Prav tako v prispevku, ki temelji na podatkih iz raziskave, navaja pogoje, ki so potrebni, da nastane neformalni mentorski odnos, in navsezadnje odgovarja tudi na vprašanje, kakšne lastnosti ljudje pričakujejo od svojega mentorja. Kakšen je torej lahko osebni profil neformalnega mentorja? S tem delno odgovarja tudi na vprašanje, kdo je dober vodja, za katerega danes vemo, da je v prvi vrsti predvsem dober mentor.

Neformalni mentorji, od katerih so se ljudje veliko naučili, so bili predvsem njihovi prijatelji, prijateljice (80 odstotkov), posamezni učitelji, če so se z njimi zblížali (65 odstotkov), zakonski partner(-ica) (50 odstotkov) in sodelavka, sodelavec (42 odstotkov). Pri nastajanju mentorskega odnosa sta bila v izhodišču znanje in strokovna podkovanost druge osebe (29 odstotkov odgovorov), še bolj pa so bile pomembne osebne lastnosti mentorja (71 odstotkov). Raziskava je odkrila, da so le določeni ljudje lahko mentorji. Kot glavno lastnost mentorja so vprašani izbrali: zna poslušati, razume drugega, sprejema drugega, je empatičen. Vsi brez izjeme so se oprli na to lastnost. Druga lastnost (53 odstotkov), vendar mnogo manjkrat izbrana kot prejšnja, je bila: je prijazen, simpatičen, prijateljski, topel, prijeten, človeški. Enako pomembno se jim zdi, da je mentor odprt, iskren in širok. Pri takem mentorju menijo, da bi lahko hitro napredovali (ali pa so nekoč prej v življenju) in bi se nanj zares navezali na poti do znanja.

Ključne besede: mentor, mentorstvo, mentorski odnos, neformalno mentorstvo, učenje

Mentorstvo je ena najpogostejših učinkovitih oblik individualnega neformalnega izobraževanja. V informacijski družbi prevladuje individualno izobraževanje. Potreba po znanju je toliko, da se morajo mnogo stvari ljudje naučiti po lastni poti.

Praksa nas je navajala na to, da smo začeli raziskovati neformalno mentorstvo v vsakdan-

jih življenjskih situacijah ljudi. Iz prejšnjih analiz smo razbrali, da je formalno mentorstvo, npr. pri pripravi študija ali prvi zaposlitvi, v veliki meri neučinkovito, pogosto ne steče, ostane na ravni površinskega odnosa ali se celo zlorablja v druge namene (zloraba pri delu, avtoritarnost do novega sodelavca ali stažista v pripravi študija, finančno podcen-

Neformalno mentorstvo je pogosto veliko učinkovitejše od formalnega.

jevanje pripravnikovega dela, odtujen odnos med mentorjem in učencem, ki se konča samo s podpisom poročila o pripravništvu in honorarjem za mentorja). Pravi mentorski

odnos med formalno postavljenim mentorjem in učencem neredko niti ne zaživi. Za to ne moremo kriviti niti enega niti drugega, saj se morata za poglobljen odnos mentorstva mentor in učenec osebno prilegati. Tega pa pri samo

formalno postavljenem mentorju ni mogoče zagotoviti, je bolj izjema kot pravilo.

V raziskavi smo želeli odkriti:

- kakšne kvalitete ima pravi mentorski odnos
- kateri pogoji so potrebni, da nastane mentorstvo v odnosu bližine?
- katere lastnosti ljudje pričakujejo od svojega mentorja? Kdo jim je lahko dejanski mentor?

V letih od 1998 do 2002 smo na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani opravljali raziskavo o neformalnih mentorjih, učenju v mentorskem odnosu in pričakovanih lastnostih mentorjev. V empirično študijo smo zajeli izredne študente na koncu študija, ker imajo že veliko izkušenj iz svojega življenja, med drugim tudi o učenju v vsakdanjih situacijah. Modalna starost oseb v vzorcu (modus) je bila od 36 do 40 let (34 odstotkov). Starost je nato številčno pojemala navzgor proti starosti 50 let in več ter navzdol do starosti 23 kot najnižje v vzorcu. 21 odstotkov je bilo starih od 26 do 35 let in 26 odstotkov od 41 do 50 let. Spola nista bila enakovredno zastopana, ker je bilo več žensk.

Uporabili smo metodo retroaktivnega opazovanja njihovih odnosov z ljudmi, od katerih menijo, da so se precej naučili. Hipotetično smo predvidevali, da so bili v raziskavo zajeti ljudje kompetentni, da odkrijejo neformalne mentorje iz svojega življenja in učenje z njimi

tudi opišejo. Podatke smo zbirali individualno z vodenimi intervjuji, da bi s tem bolje podprli retroaktivno opazovanje v raziskavo zajetih ljudi. Ljudi, od katerih so se učili v odnosih bližine, nikoli niso do takrat šteli za svoje mentorje. Raziskava je vnesla nov vidik opazovanja življenjskih izkušenj. Starostni razpon oseb, zajetih v raziskavi, je bil od 23 do 60 let. Pod drobnogled smo vzeli dejanski mentorski odnos, čeprav ga v življenju ljudje niso tako imenovali.

MENTORSTVO KOT ODNOS BLIŽINE

Mentorstvo je ena od najpogostejših oblik učenja. Učenje v dvoje bodisi razvije tesne odnose ali pa do pravega mentorstva nikoli ne pride. Odnos bližine in medsebojne privlačnosti hitro pospešuje učenje. Mentor in učenec sta vpletena v skupno odkrivanje novega. Veliko se uči sproti tudi mentor. Hkrati se mora tudi osebno prilegati osebi. Med mnogimi ljudmi okrog nas so lahko samo redki naši mentorji.

Naša raziskava je potrdila, da je mentorstvo tesno povezano s prijateljstvom. Tako govorimo o pravem mentorstvu, če se je spletel odnos bližine. Formalno postavljeni mentorji, če ostanejo pri površinskem odnosu z učencem in osebno oddaljeni, ne razvijejo pravega mentorstva. Za njihovim hrbtom

Na Kitajskem pogosto poudarjajo, da je največja sreča za človeka, če kdaj v življenju naleti na zanj pravega mentorja. Ko strokovnjak kdaj v javnosti predstavi svoje znanje, se lahko tudi desetletja po tistem, ko se je od mentorja učil, javno pokloni svojemu mentorju. Podobno kot Kitajci o mentorjih govorimo v našem okolju o prijateljih. Menimo, da imaš v življenju lahko le enega ali dva dobra prijatelja. Več skoraj ni mogoče.

učenec v takih primerih sprašuje po tem, kar potrebuje, naokrog pri drugih ljudeh. Mimo uradnega mentorja mu postane dejanski mentor nekdo drug v ustanovi ali pa se učenec pripravnik prebija sam skozi novosti. Pravi mentorski odnos se nikoli ne razvije, če se imenovani formalni mentor in učenec osebno ne ujameta, če se med njima ne stkejo tudi prijateljstvo, medsebojno spoštovanje in zaupanje. Takrat šele postane pravi mentor in učenje steče.

Mentorski odnos nastaja med ljudmi, ki se imajo radi, se cenijo in spoštujejo ter si zaupajo.

VPLIV POZITIVNIH ČUSTEV NA UČENJE

Učenje je prav toliko čustvena kot intelektualna zadeva. Če učenec nima na razpolago ustreznih čustev, se tudi še tako velike intelektualne sposobnosti ne izkažejo. Ni dovolj samo biti inteligenten. Strokovnjaki pri vseživljenjskem in pretežno samostojnem izobraževanju vedno bolj poudarjajo pomen čustev ali čustvene inteligence. Učljivost osebe se z njo viša in niža.

Učenje je vedno korak v neznanu. Kako daleč bo nekdo zakoračil v neznanu, je odvisno od samozavesti te osebe in njene samopodobe. Človek z nizko samozavestjo je negotov in oprezen. Zato stopica z malimi koraki v neznanu in ima zmanjšano učljivost, čeprav je sposoben, in nasprotno. Taki osebi lahko k uspešnejšemu učenju veliko pripomore mentor, ker ima v njem oporo in ga obda z občutkom varnosti.

Posebno vlogo pri učenju imajo mentorji tudi pri samozavestnih ljudeh s pozitivno samopodobo. Učljivost jih z dolgimi koraki žene v neznanu. Osebo ravnotežje se jim zamaje. Ob podpori mentorja pa ostanejo še vedno »na trdnih tleh« in ohranijo svoja pozitivna nagnjenja.

Najbolj se učimo v »odnosu bližine«. Taki

odnosi so: prijateljstvo, partnerstvo, sorodstveni odnosi, tesni delovni odnosi, odnosi med človekoma zaradi medsebojne odvisnosti

v kritičnih situacijah, sosedski odnosi, odnosi z vzorniki, odnos bližine s katero od vzgojiteljic ali učiteljic ter drugi, s čustvenimi vezmi opremljeni odnosi.

Človek od drugega prevzema vzorce vedenja, stališč, lastnosti itd. (poskuša ga posnemati)

ali pa se razvija v nasprotje drugega. Med Kitajci je znana krilatica, da je človekova največja sreča, če je uspel v življenju priti do sebi primerne mentorja, če je naletel na nekoga, ki je bolj razvit, ima več znanja, je sposobnejši kot on sam, hkrati pa mu še osebno ustreza.

Učenje ljudi pospešujejo pozitivna čustva, kot so čustvo naklonjenosti, zadovoljstva, varnosti, samospoštovanja in občutek, da ga drugi sprejema takega kot je in ga ima rad. Nasprotno je že Konfucij, stari kitajski filozof, odkrival, da so negativna čustva sovražniki učenja (strah, sovraštvo, sram in odvečnost ter negotovost). Človek z negativno samopodobo in z nizko samozavestjo je za učenje zavrt. Če mu nekdo od soljudi izkaže spoštovanje in naklonjenost, postane kmalu njegov mentor.

O pravem mentorstvu lahko govorimo, če se je spletel odnos bližine.

Človek se najbolj oblikuje ob človeku.

NE ZAVEDAMO SE, KDO VSE JE BIL ALI JE NAŠ MENTOR

V življenju smo vsi imeli in še imamo mnogo več mentorjev, kot si sami predstavljamo. Ne imenujemo jih mentorji, se pa ob njih dobro počutimo, »dobimo polet«, jim zaupamo in smo se od njih že veliko naučili. Ko nas kdo vpraša, kdo so ali so bili ti naši mentorji, navadno obstanemo, kot da mentorjev v našem življenju ni bilo. Naknadno pa priznamo, da je bila na primer soseda zelo pomemben

človek v našem življenju, da smo se od partnerja naučili veliko novega, da smo se pod vplivom prijateljice v marsičem spremenili, da je srečanje z umetnikom pomenilo prelomnico v našem življenju in podobno.

Ljudje v odgovor na vprašanje o osebnih mentorjih najprej naštevajo formalne mentorje: mentor na praksi, mentor v pripravništvu, mentorica v prvi službi, mentorica pri vajah, mentorica pri diplomski nalogi itd. Stroka pa pod mentorstvom razume nekaj drugega, nekaj več od formalnega mentorstva: rast in osebni razvoj človeka ob drugem človeku.

Anketirani so lahko v raziskavi navedli več mentorjev, ki so jih v življenju imeli. Pri tem so se nekateri (28 odstotkov odgovorov) zadržali predvsem pri formalnih mentorjih (učiteljica, profesor, šef, trener, inštruktor), ostali (72 odstotkov) pa so odkrivali tudi neformalne mentorje. Ker so osebe dobile pred zbiranjem podatkov pojasnila glede pravih mentorskih odnosov, sklepamo, da so se nekateri formalni odnosi, npr. z vzgojiteljicami, učiteljicami in profesorji, šefi ter inštruktorji, razvili v poglobljen mentorski odnos. To razlago nam potrjuje tudi dejstvo, da pri navajanju mentorjev niso imenovali učiteljice na sploh, ampak izmed mnogih prav določeno osebo, določeno učiteljico, ki v njihovih življenjskih izkušnjah še posebej izstopa, ali pa vzgojiteljico, s katero so si bili kot z edino med mnogimi zelo blizu.

Za neformalne mentorje so izjavljali, da so šele sedaj odkrili, da jim je bil dejanski mentor in so od te osebe vse sprejemali, se učili z velikim zamahom. Nad svojimi odkritji so bili nekateri tudi presenečeni. Prej so o teh ljudeh razmišljali bolj kot o vzornikih ali ljudeh, ki jim veliko pomenijo, jih zelo cenijo in spoštujejo. Izobraževanje in učenje so si osebe preveč predstavljale kot pouk, neformalno izobraževanje pa v glavnem kot nezavedno: učiš se, ne da bi se tega zavedal.

V odgovorih so ljudje navajali, da sta jim bila

Tabela 1: Kdo so bili moji mentorji?

Mentor izbora	
Prijatelj(-ica)	80
Učitelj(-ica), profesor(-ica)	65
Mož, žena, partner(-ica)	50
Sodelavec, sodelavka	42
Starejši brat	23
Moj(-i) otrok (otroci)	19
Šef	19
Babica	19
Trener	15
Inštruktor	11
Vzgojiteljica	11
Strokovnjak	11
Dedek	7
Sosed(-a)	7
Sošolec, sošolka	7
Tašča	3
Stanodajalec	3
Teta, stric	3
Terapevt	3

v življenju mentorja tudi mama ali oče. Ker je vzgojna funkcija določena že s položajem staršev, ju nismo navajali v tabeli za mentorje. Izbor mame kot mentorja je bil nekoliko višji (65 odstotkov) kot očeta (57 odstotkov). Samo v nekaj primerih so osebe navedle oba, večinoma pa so se odločili za enega od njiju, odvisno od tega, s katerim so si bili najbližji. Določen procent ljudi staršev ni omenjal. Odnos s starši ni nujno najpomembnejši odnos bližine v življenju. Učimo se od osebe, na katero smo navezani.

Moški (38 let) nam je v pogovoru razkril, da si je bil z očetom bolj tuj. Z mamo sta si bila zelo blizu. Bila je poklicna kuharica. Poklic je opravljala z ljubeznijo. Tega se je pri njej tudi sam navzel. Rad kuha. Čeprav se poklicno ukvarja s keramiko, je veliko časa posvetil

etnološki študiji jedi in prehrabnih navad v vasi, kjer je doma mama, in je o tem tudi pisal. Oče ga je silil v šolo. Vedno je imel občutek, da ga učitelji in profesorji ne razumejo. V sebi je nosil željo po svobodi, ustvarjanju in iskanju. V šoli pa je moral delati kot vsi in po pravilih, postavljenih od zunaj. V tretjem letniku fakultete za elektrotehniko je študij zapustil. Naprej je sam iskal znanje in se posvetil keramiki. To mu pomeni življenjski izziv, to je on. Brez formalnih odnosov se je kot delavec (vajenec) ponudil staremu keramiku na robu mesta. Opravljal je tudi najbolj umazana in neprijetna dela, da je le bil v njegovi bližini in ga opazoval, kako ustvarja. Mojster mu je širokogrudno ponudil vse, kar je sam znal. Zbližala sta se in se dobro razumela. Gotovo je bil prav ta človek eden njegovih najpomembnejših mentorjev. Tudi vsa njegova nadaljnja rast in izpopolnjevanje sta se zgodila ob podpori dobrih mentorjev. Ob mentorici se je izpopolnjeval v Kanadi. Dober prijatelj, etnolog, mu je odprl svet keramike starih ljudstev. Živi v pričakovanju, kje bo spet naletel na mentorja in se učil.

V raziskavi nam je ena od oseb svojo mentorico razkrila takole: »Ko sem bila še majhna deklica, sem občudovala babico moje prijateljice. Ona me je imela rada in jaz njo. Čutili sva to, čeprav ni o tem nobena spregovorila. Opazila sem, da stara gospa na razne načine pomaga več pomoči potrebnim ljudem. Zнала jih je poslušati, tolažila jih je in

Neformalno izobraževanje je pogosto nezavedno, zato imajo lahko ljudje težave pri odkrivanju in priklicu v zavest svojih dejanskih (neformalnih) mentorjev. Nekateri so v raziskavi v začetku celo odklonili odgovarjanje, ker so menili, da niso imeli mentorjev. Po pogovoru in določenem vžvljanju v svojo preteklost pa so tudi ti presenečeno odkrili, da so jih imeli.

jim vedno tudi kaj podarila. Vedno je vedela, kaj drugi človek potrebuje. Zнала je dati na prikrit in naraven način. Sama je živila skromno in se nikoli ni pritoževala. Iz nje je zelo spoštovanje do ljudi in naklonjenost. S prijateljico sva se brezskrbno igrali. Jaz pa sem srkala vase vse to, kar je njena babica počela. Naenkrat sem si že kot šolarica zaželela, da bi tudi jaz bila taka kot je prijateljčina babica. Razumela bi ljudi, jih spoštovala in jim pomagala. Ko sem bila v gimnaziji, je babica umrla. Še prej me je povabila na pogo-vor, naj se usedem k njeni bolniški postelji. Verjetno je slutila, da ji zdravje zelo peša. Nagnila se je k meni in mi zagotovila, da bom dobro študirala in bom uspešna v poklicu in življenju. Če kaj potrebujem, naj ji kar povem. Kmalu je umrla. Jaz pa sem vedela, da bom šla v socialni poklic. Babica prijateljice je bila moj najpomembnejši mentor in je vplivala na moje nagnjenje do takega dela. Prijateljica in njena mama, vnukinja in hči moje 'nesojene mentorice' nista nikoli odkrili in tudi ne posnemali vrlin babice. Njima očitno ni bila mentorica, po sorodstvenem odnosu pa bi to pričakovali.«

Drugi sogovornik nam je v raziskavi odkril, da se sicer veliko ukvarja z računalništvom, da pa še ni bil nikoli na kakem tečaju, ker ima prijatelja, ki ga zna najbolje o vsem poučiti. Ko česa ne ve, samo njega vpraša. Včasih izve, kar potrebuje, kar po telefonu, drugič stopi do prijatelja ali pa ga vpraša, ko se ta oglasi pri njemu. Sproti se dogovarjata. Če se mu mudi, ga prijatelj vodi skozi postopek na računalniku tudi pri bolj zapletenih stvareh kar po telefonu. Tehnologija napreduje in se vedno spreminja. Ne ve, kaj bi bilo, če bi izgubil tega prijatelja, svojega mentorja. Med njima je vzpostavljen tesen mentorski odnos.

Neformalno mentorstvo bi lahko definirali kot rast in osebnosti razvoj človeka ob drugem človeku.

KAKŠNE OSEBNE LASTNOSTI IN SPOSOBNOSTI LJUDJE PRIČAKUJEJO PRI MENTORJIH?

V raziskavi smo beležili pričakovane lastnosti in sposobnosti mentorja glede na dosežanje izkušnje ljudi in njihova pričakovanja ter stališča o tem, kdo bi jim lahko bil mentor v prihodnje. Iz odgovorov razberemo, da sposobnosti mentorjev niso enakega pomena, kot so njihove osebnostne lastnosti. Odločilneje vplivajo na nastanek mentorstva osebnostne lastnosti. Sposobnosti so pomembne, a so drugotnega pomena. Na sposobnosti mentorja se nanaša 29 odstotkov odgovorov, na mentorjevo osebnost pa 71 odstotkov.

Kako doživlja učenec mentorja in mentor učenca? Mentorstvo je dvostranski odnos. Če nekdo »ne leži« drugemu, bo lahko mentor tretjemu ali četrtemu kandidatu za mentorstvo. Oba naj bi si prišla naproti v odnosu mentorstva. Odgovornost za uspeh mentorstva prevzema mentor in šele, ko učenec preraste potrebo po mentorstvu, lahko naprej sam odgovarja za svoje učenje.

Ljudje vidijo sposobnosti in znanje mentorja kot predpogoj za mentorstvo, osebnostne lastnosti pa odločajo, ali se bo v določenem primeru mentorstvo razvilo ali ne.

Učenec pričakuje, da ima mentor vse potrebne

Ko smo analizirali podatke o pričakovanih osebnostnih lastnostih mentorjev, se je pokazala idealizirana podoba osebe. Morda je učencem potrebna ta, lahko tudi psihološka prevara, da je mentor med ljudmi najboljši, najmočnejši, največ ve in mu tako laže sledijo. Če se potreba nekoga po opori v drugi osebi poveča, se mentorski odnos sprevrže v gurujstvo. Guru pa je za privrženca nedotakljiv in svet, poveljčan v pravega boga. Tak odnos nosi v sebi precejšen del patologije obeh in ne omogoča več učenja in osebnostnega razvoja učenca, privrženca degradira v odvisneže, prepuščene osebnemu razkroju.

sposobnosti in znanja, je izkušen in ga bo vodil k jasnim ciljem. Pod temi pogoji se mu preda, mu je pripravljen slediti in sprejemati brez pomislekov. V očeh nekaterih naj bi bil mentor tudi zahteven, z visokimi kriteriji in še sam učljiv.

Ker mentorstvo zahteva odnos bližine, se laže pojavlja v neformalnih odnosih med prijatelji, sorodniki, sodelavci, sošolci, sosedi, partnerji, od vzornikov in v drugih osebnih vezeh. Raziskava je dokazala, da se ljudje največ naučijo od osebe, ki ji zaupajo, imajo z njo odprt odnos, so ji osebno zelo blizu, ji priznajo, da veliko ve, je zanesljiva in odločna, izraža zaupanje v drugo osebo (učenca) in njen uspeh pri učenju.

Obsežna lestvica pričakovanih osebnih lastnosti mentorja potrjuje, da je mentorstvo zelo občutljiv odnos. Če pri mentorju manjkajo katere od najpomembnejših lastnosti, se pravi mentorski odnos med dvema osebama sploh ne razvije.

Vse v vzorcu vključene osebe (100 odstotkov) brez izjeme poudarjajo, da je pri mentorju glavno, da zna poslušati, razume drugega, se vanj vživlja in ga zna sprejeti. Zato ga lahko brez strahu vpraša tudi najbolj navidezno »neprimerna« vprašanja in ima občutek, da

Tabela 2: Katere sposobnosti ljudje pričakujejo, da ima mentor?

Sposobnosti mentorja	% odgovorov
Ima dovolj znanja, je razgledan	33
Je sposoben in dober strokovnjak	26
Je sposoben voditi, učiti druge	23
Ima svoja stališča, je odločen	23
Je izkušen	19
Ima jasne cilje	15
Je sposoben opaziti, odzvati se	7
Je sposoben učiti se	3
Je zahteven, ima visoke kriterije	3

Tabela 3: Pričakovane osebne lastnosti mentorjev

Pričakovane osebne lastnosti mentorjev	% odgovorov
Zna poslušati, razume drugega, sprejme drugega, je empatičen	100
Prijazen, prijeten, prijateljski, topel, človeški, čustveno blizu	53
Odprt, širok, iskren, sproščen	50
Strpen, potrpežljiv, življenjski	46
Komunikativen	38
Ima življenjski optimizem, pozitiven	30
Samozavesten	19
Prilagodljiv, prožen, dinamičen	19
Prizadeven, da te nauči, pomaga	19
Poln življenjske moči, pogumen, aktiven, delaven, kritičen	19
Zrela osebnost	15
Pošten, pravičen, načelen	15
Mu zaupam	15
Ima rad ljudi	11
Zaupam vame	11
Umirjen, urejen, vztrajen	11
Ima smisel za humor	7

ima sogovornika, nekoga, ki ga posluša in se vanj vživlja. Sporočila učenca pri takem mentorju »padejo na plodna tla«.

Druge najpomembnejše lastnosti (53 odstotkov) za učenca sestavljajo način, kako se mentor odziva na učenčeva sporočila. Učenec hitro premaga strahove in učenje je bolj sproščeno, če je mentor prijeten, prijazen, človeški, topel, simpatičen in daje učencu občutek, da sta si blizu. Učencu daje občutek, da se oba skupaj borita za isti cilj: znanje.

Polovica vprašanih oseb meni, da se lažje učijo in sprejmejo osebo kot svojega mentorja, če je to odprt, širok, iskren in sproščen

človek. Preden učenje steče, se učenci hočejo prepričati, kdo je njihov mentor, kakšen človek je. To potrebujejo, da bi lahko v nadaljnji komunikaciji svoje odzive na mentorja prilagajali in se z njim uspešno sporazumevali. Eden bi pripombo učenca vzel za zlo, drugi ne. Spoznavanje mentorja je hitrejše, če je odprt, širok in iskren. Meje komunikacije z učencem so širše in manj je negotovosti v odnosu mentorja in učenca, če se bolje poznata.

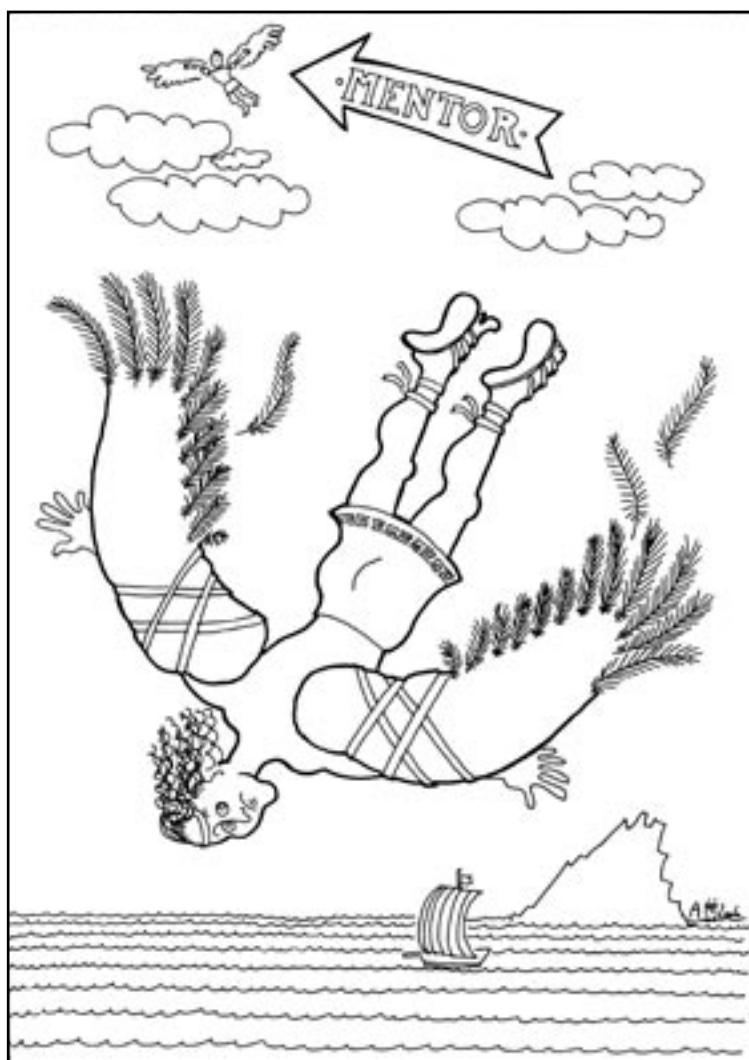
Dober mentor se odraža predvsem skozi svoje osebne lastnosti.

Učenje je proces. Odvija se postopoma. Redki so primeri skrajne miselne zbranosti, ko učenec v trenutku razume in osvoji neko znanje. Večinoma tudi mentor in učenec postopno prihajata do vzgojnega cilja. Skoraj polovica vprašanih (46 odstotkov) se zaveda, da je za mentorstvo pomembno, da je mentor potrpežljiv, strpen, tolerant, življenjski, da zna počakati in pustiti učencu potreben čas za uspele in neuspele poskuse, ko se trudi, da se nekaj nauči.

Tretjina v raziskavo zajetih oseb je še posebej poudarila dve lastnosti, ki bi ju mentor moral imeti, čeprav sta posredno izraženi že v prvih dveh lastnostih pravega mentorja. Mentor mora biti komunikativen (38 odstotkov) in življenjsko optimističen ter pozitivno naravnani (30 odstotkov). Komunikativnost je izražena v verbalnih in neverbalnih sporočilih in čimbolj točnem razbiranju sporočil drugega. Medsebojno odzivanje mentorja in učenca naj bi bilo po-

Učenje je najučinkovitejše v osebnem odnosu.

gosto in čimbolj točno, da ne bi bilo nespornostov pri izražanju in sprejemanju sporočil, in se ne bi razhajalo to, kar je kdo od njih mislil in kar ga je drugi razumel. Življenjski optimizem in pozitivna naravnost mentorja obdata učenje in celoten odnos z mentorjem predvsem s pozitivnimi čustvi, zmanjša se prisotni strah, ta največji sovražnik učenja in se poveča zaupanje vase, kar podpre pomikanje proti pričakovanemu cilju. Ostale naštetje pričakovane lastnosti mentorja je navajalo le od 19 do 7 odstotkov vprašanih. Nekatere od njih so izražene že v sposobnostih mentorja, npr. aktiven, vztrajen, prožen, pogumen, kritičen in samozavesten. Smisel mentorja za humor je v naši raziskavi pristal na zadnjem mestu (7 odstotkov), čeprav prinaša za učenje potrebna pozitivna čustva in je v šolstvu močan trend, da se vnaša humor v učbenike in drugo učno literaturo. Ljudem se še vedno zdi, da je učenje resna zadeva in se je lotijo odgovorno. S humorjem bi se jim zdela morda prelahkotna. Ker so odgovoridelno pogojeni s preteklim osebnim izkustvom o mentorstvu in so le delno pričakovanja za prihodnost, je možno sklepati, da so mentorji odnose z učenci zastavili zelo resno in »brez šale«.



gosto in čimbolj točno, da ne bi bilo nespornostov pri izražanju in sprejemanju sporočil, in se ne bi razhajalo to, kar je kdo od njih mislil in kar ga je drugi razumel. Življenjski optimizem in pozitivna naravnost mentorja obdata učenje in celoten odnos z mentorjem predvsem s pozitivnimi čustvi, zmanjša se prisotni strah, ta največji sovražnik učenja in se poveča zaupanje vase, kar podpre pomikanje proti pričakovanemu cilju.

Ostale naštetje pričakovane lastnosti mentorja je navajalo le od 19 do 7 odstotkov vprašanih. Nekatere od njih so izražene že v sposobnostih mentorja, npr. aktiven, vztrajen, prožen, pogumen, kritičen in samozavesten. Smisel mentorja za humor je v naši raziskavi pristal na zadnjem mestu (7 odstotkov), čeprav prinaša za učenje potrebna pozitivna čustva in je v šolstvu močan trend, da se vnaša humor v učbenike in drugo učno literaturo. Ljudem se še vedno zdi, da je učenje resna zadeva in se je lotijo odgovorno. S humorjem bi se jim zdela morda prelahkotna. Ker so odgovoridelno pogojeni s preteklim osebnim izkustvom o mentorstvu in so le delno pričakovanja za prihodnost, je možno sklepati, da so mentorji odnose z učenci zastavili zelo resno in »brez šale«.

SPOZNAVANJA O MENTORSTVU

Potrebe po individualnem izobraževanju ljudi se večajo. Učenje je najučinkovitejše v osebni odnosu: enega z enim, mentorja z učencem. Učenec se največ nauči od osebe, s katero je razvil poglobljen osebni odnos z medsebojno naklonjenostjo in občutkom, da je sprejet in se imata z mentorjem rada.

Kljub temu, da je mentorstvo zahteven odnos, se mentorstva kot oblike učenja ljudje sorazmerno pogosto poslužujejo. Največkrat tega odnosa ne poimenujejo mentorstvo, čeprav točno vedo, koga najraje vprašajo ali na koga se obrnejo, če kaj ne vedo, če naletijo

na neznanke in je nujno, da to obvladajo. Zato je retroaktivna introspekcija (opazovanje in izražanje svojih preteklih izkustev) v raziskavi naletela na težave in so bile v intervjujih potrebne dodatne vzpodbude, da so ljudje odkrili svoje neformalne mentorje.

Raziskovalni postopek je vplival na ozaveščanje v vzorec zajetih ljudi, zato lahko pričakujemo, da bodo v prihodnje neformalne mentorje zavestneje izbirali med ljudmi okoli sebe.

LITERATURA

- Apple, M. W. (1993). *Democratic Education in a Conservative Age*. London: Routledge.
- Bogataj, N. (ur.) (2005). *Študijski krožki – od zamisli do sadov v prvem desetletju*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Brunner, J. J. (1991). *Investing in Knowledge*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Corradi, C., Evans, N., Valk, A. (2006). *Recognizing Experiential Learning*. Tartu: Tartu University Press, Estonija.
- Pöggeler, F., Yaron, K. (1990). *Adult Education in Crisis Situation*. Jeruzalem: The Magnet Press.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge: Harvard Educational Review.
- Kranjčec, R. (2005). Mentorstvo kot pot učenja in osebne razvoja. *Andragoška spoznanja*, let. 11, 1, str. 46–56.
- Jereb, A. (2005). Učeča se družina. *Andragoška spoznanja*, let. 11, 1, str. 56–66.
- Mlinar, Z. (2005). Na poti do spodbudnega študijskega okolja. *Andragoška spoznanja*, let. 11, 4, str. 31–48.
- Lesjak, K. (2006). Osredotočena interakcija v izobraževanju odraslih. *Andragoška spoznanja*, let. 12, 1, str. 31–38.
- Ličen, N. (2006). Odnosi med odraslimi brati in sestrami. *Andragoška spoznanja*, let. 12, 2, str. 57–67.
- Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebuje andragog? *Andragoška spoznanja*, let. 10, št. 3, str. 32–48.
- Bern, E. (1972). *Šta kažeš posle zdravo*. Beograd: Nolit.
- Vogrinc, J. (2004). Samopodoba študentov in učna uspešnost. *Andragoška spoznanja*, let. 10, 4, str. 35–44.

Barbara
Mahnič
Družinski center
Stik

VIDIK NAVEZANOSTI – POMEMBNA KOMPONENTA V IZOBRAŽEVANJU ZA MEDSEBOJNE ODNOSE V DRUŽINI

POVZETEK

Navezanost je eden temeljnih čustvenih mehanizmov, na podlagi katerih človek oblikuje odnos do sebe in do pomembnih ljudi v svojem življenju. Raziskave so pokazale, da se temeljni vzorci navezanosti, ki se oblikujejo v otroštvu, ponavadi obdržijo skozi vse življenje in pomembno vplivajo na vzorce romantičnih navezav pri odraslih. V raziskavi je avtorica pri 83 udeleženkah izobraževanja za partnerske odnose ugotavljala povezavo med navezanostjo na očeta in mater v obdobju adolescence ter zadovoljstvom teh žensk v zakonu. Raziskava je pokazala razlike med navezanostjo v adolescenci pri ločenih, v zakonu zadovoljnih in v zakonu nezadovoljnih ženskah. Ženske, ki so bile v zakonu zadovoljne, so izkazale najvišjo raven navezanosti na mater, medtem ko so višjo navezanost na očeta večinoma dosegle v zakonu nezadovoljne in ločene ženske. Izsledki raziskave kažejo na to, da je potrebno v izobraževanje za medsebojne odnose v družini vključiti tudi vidik navezanosti.

Ključne besede: navezanost, partnerski odnosi, čustvene vezi, izobraževanja za partnerske odnose

Ameriški psihoanalitik John Bowlby je s teorijo navezanosti opisal biopsihološki ustroj človekove psihične strukture, ki opredeljuje posameznikov način navezovanja in ohranjanja stika z drugimi. Gre za temeljni čustveni mehanizem, preko katerega otrok ob starših izoblikuje svojo sposobnost rasti in vzpostavljanja odnosov do sebe in drugih. Po Bowlbyjevi teoriji (1973) interakcije

s pomembnimi ostalimi, ki so prisotni in nudijo podporo v času stiske, pripomorejo k oblikovanju občutka varne navezanosti. Zmožnost navezave ali potreba po vzpostavljanju odnosov je torej biološko vrojena, toda oblika odnosa ali navezave, ki jo otrok razvije, je bistveno odvisna od odnosa, ki ga ima s primarnim vzgojiteljem ali skrbnikom (Gostečnik, 2001).

TEORIJA NAVEZANOSTI

Po mnenju Hazanove in Shaverja (1987; po Mikulincer, Florian, Cowan in Pape, 2002) lahko na romantično ljubezen v odraslosti gledamo kot na čustveno vez, ki je primerljiva s čustveno vezjo med otrokom in njegovim primarnim skrbnikom. Po njunem mnenju lahko odrasle romantične zveze uvrstimo v štiri kategorije navezanosti, ki jih je razvila Ainsworthova in sodelavci (Ainsworth, 2000, po Kompan Erzar, 2003). V svojih raziskavah pri letu in pol starih otrocih je proučevala otrokove reakcije na polno sobo igrač, materin odhod in njen ponovni prihod. Ugotovila je štiri tipe vedenjskih vzorcev navezanosti pri otrocih, in sicer:

Varno navezani otroci: bili so pripravljeni samostojno raziskovati sobo, v kateri so bile igrače, pri čemer so se občasno obrnili proti materi. Protestirali oziroma jokali so, ko je mati odšla, ko pa je prišla nazaj, so jo po kratkem obdobju zavračanja z veseljem pozdravili in sprejeli.

Ambivalentno navezani otroci: privijali so se k materam in se balili sami raziskovati sobo z igračami. Postali so anksiozni in vznemirjeni ter so neutolažljivo jokali, ko je mati odšla. Ko se je mati vrnila, so iskali stik z njo, hkrati pa so se jezni odvrčali od nje in zavračali njeno tolažbo.

Izogibajoče navezani otroci: dajali so videz, da so neodvisni in se niso obračali proti materi, da bi se prepričali o njeni prisotnosti.

Ko so matere odšle, niso bili odprto prizadeti, vendar pa je merjenje njihovega srčnega utripa pokazalo, da so se močno odzvali. Ko so se matere vrnile, so jih otroci zavrnilo oziroma so se jim izogibali.

Dezorganizirano navezani otroci: hkrati so jokali in tekli stran, odganjali so mater in jo hkrati klicali k sebi, njihove reakcije so bile povsem nepredvidljive. Enako verjetno je bilo, da bodo mater udarili, kot da jo bodo objeli.

Raziskave odraslih intimnih odnosov velikokrat kažejo na to, da se v zaljubljenosti in intimnih odnosih znova vzpostavijo isti mehanizmi navezanosti, kot jih je posameznik razvil pri letu in pol. Tudi Bowlby (1979) je v svojem delu poudaril, da obstaja močna vzročna povezava med posameznikovimi izkušnjami z njegovimi starši in njegovo kasnejšo sposobnostjo vzpostavljanja čustvenih vezi. Predvsem je poudaril zakon kot čustveno vez, v kateri se oblika navezanosti v otroštvu najverjetneje manifestira oziroma ponovi.

Mehanizmi navezanosti delujejo tudi na proces separacije/individuacije pri adolescenci, izrazi te individualnosti pa so pristni in pomembni napovedniki psihološkega razvoja in prilagoditve ter pomagajo pri ustvarjanju pozitivnih in kontinuiranih navezav v odnosih (Lopez in Gover, 1993). Z vidika učenja in izo-

Vzorci vzpostavljanja čustvenih vezi se vlečejo iz ranega otroštva.

Za bodoče romantične odnose otroka je pomemben tudi odnos otroka s starši v obdobju odraščanja oziroma adolescence. Adolescenti (tako ženske kot moški), ki se čutijo sprejeti od svoje matere in imajo z njo tesen pozitiven stik, bodo kasneje v življenju manj verjetno razvili psihološke težave in anksioznost (Jones, Forehand in Beach, 2000). V obdobju najstništva starša odgovarjata na vprašanje moškosti in ženskosti skozi svojo identiteto (Carter, McGoldrick, 1980), kar pomeni, da preko čustvenega doživljanja omogočata otroku oblikovanje moške in ženske identitete. S tega vidika izobraževanje za medsebojne odnose v družini ne zajema zgolj izobraževanja staršev, očeta in matere, da bosta otroku predstavila pozitiven model za svoj spol, ampak postaja izobraževanje vseživljenjski proces, ki z vključitvijo dveh generacij prispeva k preventivi za kasnejše faze v življenjskem ciklu.

braževanja za družinsko življenje je starše treba naučiti spretnosti, da bodo znali in zmogli otroku razviti individualnost in avtonomnost, ob tem pa ozavestiti partnerje o ponavljajoči se navezanosti in drugih vzorcih, ki jih iz primarne družine vlečejo v odrasle odnose. Pri tem postane element čustvene diferenciacije sestavni del izobraževanja za partnerske odnose že v začetni fazi oblikovanja odnosa (Rijavec, 2002) in se kasneje odvija tudi na vseh ostalih stopnjah partnerskega odnosa.

PRETEKLE RAZISKAVE

V zadnjih dvajsetih letih se v strokovni literaturi posveča veliko pozornosti raziskovanju zakonskih odnosov in zadovoljstva v zakonu. Številne študije so poskusile poiskati glavne dejavnike, ki bi lahko prispevali h kakovosti teh odnosov in kot eden najobetavnejših in preverjenih dejavnikov se navaja vzorec človekove organizacije navezanosti. Oblika navezanosti se je izkazala za pomembno spremenljivko, ki pojasnjuje variabilnost v kvaliteti predzakonskih in zakonskih odnosov. Raziskave so pokazale, da imajo varno navezani ljudje pozitivnejša pričakovanja v zvezi s partnerji kot osebe, ki so bolj izogibajoče navezane ter imajo pozitivnejšo samopodobo kot osebe, ki so anksiozno navezane (Mikulincer, Florian, Cowan in Pape, 2002). S tem v zvezi predstavljajo tudi pričakovanja eno izmed vsebin pri pripravi izobraževalnih programov za življenje v partnerski skupnosti. Raziskave, ki so sledile Bowlbyjevi teoretični formulaciji, so poskušale empirično preveriti, ali relativno trajne razlike v stilu navezanosti lahko vplivajo na kvaliteto odraslih odnosov para ali zakoncev. Predvsem so se ukvarjale z vprašanjem, ali so vzorci navezanosti lahko napovednik kvalitete zakona oziroma vzorci navezanosti igrajo kavzalno vlogo pri sposobnosti partnerjev za vzpostavljanje pozitivnega razmerja. Izkazalo se je, da obstaja povezava med občutkom varnosti navezave in pozi-

tivnimi prepričanji v zvezi z odnosi. Raziskava, ki so jo izvedli leta 1994, je pokazala, da so varno navezane osebe pogosteje sklepa- le zakonske zveze in je bil med njimi manjši delež ločenih oseb kot pri ljudeh brez varne navezave (Hill, Young in Nord, 1994). Z vidika družinske andragogike pa se postavlja tudi vprašanje, v kakšni meri ljudje, ki niso varno navezani, v primerjavi z varno navezanimi zaznavajo potrebe po izobraževanju in ali se ljudje, ki niso varno navezani, sploh odločajo za organizirane oblike izobraževanja za medsebojne odnose.

RAZISKAVA O NAVEZANOSTI

Raziskavo smo izvedli v maju 2005 s 83 ženskami, starimi od 23 do 61 let. V vzorcu je bilo 32 ločenih žensk, od katerih je 23 obiskovalo skupino za ločene, in 51 poročenih žensk, od katerih jih je 28 obiskovalo skupino za zakonce v krizi. Omenjene izobraževalne skupine so potekale od oktobra do maja, dve uri vsakih 14 dni, vodja skupin pa je bili izkušen terapevt, psiholog in predavatelj s področja medsebojnih odnosov.

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali obstaja povezava med navezanostjo hčere v adolescenci na mater in očeta ter zadovoljstvom hčere v zakonu oziroma ločitvijo hčere. V ta namen so udeleženske odgovarjale na prilagojeno verzijo vprašalnika *Inventory of parent and peer attachment* (Vprašalnik o navezanosti na starše in vrstnike). Udeleženske so bile razdeljene v dve skupini, in sicer ločene ženske in poročene ženske. Ločene ženske so odgovarjale samo na omenjeni vprašalnik, za poročene pa smo vprašalniku IPPA dodali tudi vprašalnik *Kansas marital satisfaction scale* (Kansaška lestvica zadovoljstva v zakonu) ali krajše KMSS (Schumm, Nichols, Schectman in Grisby, 1983), ki meri zadovoljstvo v zakonskem odnosu.

Rezultati vprašalnika KMSS so poročene ženske razdelili v dve skupini, na zadovoljne

in nezadovoljne v zakonu. Od 51 poročenih žensk jih je bilo 27 zadovoljnih (53 odstotkov) in 24 nezadovoljnih (47 odstotkov).

S pomočjo prirejenega vprašalnika IPPA smo ženske v treh omenjenih skupinah primerjali glede na skupno navezanost na mamo in očeta, zaupanje v mamo in očeta, komunikacijo z mamo in očetom ter odtujenost mame in očeta. V tem prispevku navajamo samo podatke za navezanost. Aritmetična sredina ocene navezanosti na mamo je bila največja pri skupini zadovoljnih v zakonu (86,2 točk od 125 možnih točk), na drugem mestu so bile ločene ženske (79,8 točk), najnižja pa je bila povprečna ocena navezanosti pri ženskah, nezadovoljnih v zakonu (77 točk).

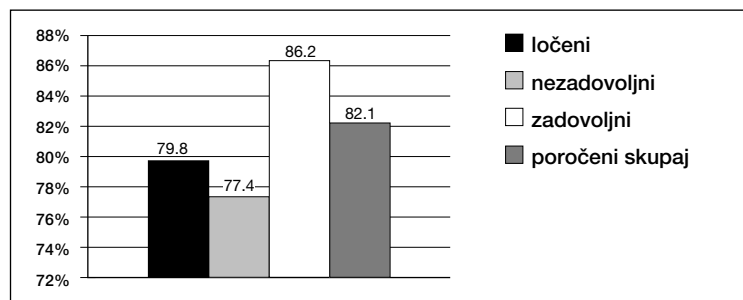
Navezanost na očeta je bila največja pri skupini v zakonu nezadovoljnih žensk (aritmetična sredina 74,1 točk od možnih 125 točk), sledi skupina žensk, zadovoljnih v zakonu (72,2 točk), najnižja pa je bila pri ločenih ženskah (70,2 točk).

T testi med aritmetičnimi sredinami posameznih kategorij za različne skupine žensk niso pokazali statistično pomembnih razlik, še najbližje statistični pomembnosti je bila razlika pri komunikaciji z očetom med ženskami, ki so v zakonu zadovoljne, in tistimi, ki v zakonu niso zadovoljne ($p = 0,074$).

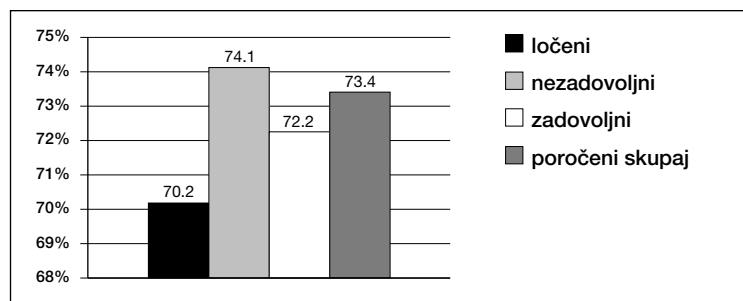
KAKO LAHKO RAZISKAVO KOMENTIRAMO?

Kategorija navezanosti v naši raziskavi je najširša, zajema vse podkategorije in pomeni nekakšno splošno oceno odnosa žensk z materjo in očetom v adolescenci. Razlike med navezanostjo na mamo in navezanostjo na očeta med posameznimi skupinami žensk so pokazale največjo navezanost na mater pri ženskah, zadovoljnih v zakonu, največjo navezanost na očeta pa pri ženskah, ki so v zakonu nezadovoljne, vendar se ne ločijo. Ženske, ki so bile v zakonu zadovoljne, so v naši raziskavi pokazale tudi najvišjo raven komunikaci-

Slika 1: Navezanost na mamo (v točkah)



Slika 2: Navezanost na očeta (v točkah)



je z materjo (zelo podoben je bil rezultat za ločene ženske), medtem ko so o najnižji ravni komunikacije z materjo poročale ženske, ki so bile v zakonu nezadovoljne. Podatke lahko razumemo v okviru pomena matere za razvoj hčerine ženske identitete in posledično sklepanje zadovoljivih romantičnih odnosov, hkrati pa tudi kot pomoč in razumevanje med dvema odraslima ženskama.

Študija iz leta 2001 (Perkins, 2001), ki je preučevala vpliv različnih tipov očetovstva na hčerino odraslo življenje, je ugotovila, da kljub vedenjski in čustveni različnosti kategoriji odsotnega očeta in seduktivnega očeta (ki ima hčer za čustvenega partnerja oziroma hčerko čustveno ali celo spolno zlorablja) podobno vplivata na hčer. Tako kot se hčerke odsotnih očetov počutijo odrinjene in nerazumljene od svojih očetov, se tudi hčerke seduktivnih očetov, še posebej, če so bile čustveno ali fizično zlorabljene, počutijo odtujene in nerazumljene, kar vpliva na nji-

Navezanost na očeta je bila najvišja pri ženskah, ki so v zakonu nezadovoljne, hkrati pa so te ženske svojega očeta videle kot najmanj odtujenega. To razliko si delno lahko razlagamo s t. i. čustvenimi trikotniki, ko se otrok preveč poveže z enim od staršev in ublaži napetost med partnerjema. Tako so morda te ženske čustveno bolj skrbne za očeta, mogoče so bile celo očetove čustvene partnerice in so v skrbi za njegovo čustveno stanje morale pozabiti nase in na svoje zadovoljstvo, tako kot sedaj ne glede na svoje nezadovoljstvo ostajajo ob svojem možu.

hov odnos do sebe in na njihove odrasle romantične odnose.

Najnižjo navezanost na očeta lahko v naši raziskavi zasledimo pri ločenih ženskah, nizka je tudi navezanost ločenih žensk na mamo. Sklepamo lahko, da gre za ženske, ki v svojem otroštvu niso bile varno navezane na svoje starše in se to odraža tudi v njihovem odraslem življenju.

Odkritja v raziskavi kažejo, da izobraževanje za družinsko življenje ne more mimo izobraževanja za vlogo očeta in vlogo matere. S tem mislimo na vlogo očeta, ki je čustveno

prisoten in ki se mora, posebno v primeru lastne negativne izkušnje očetovstva iz primarne družine, kot oče šele izgraditi. Na drugi strani ne gre pozabiti na vlogo matere, ki je otroku čustveno na razpolago in se lahko uglašuje s svojimi in otrokovimi čustvi. Ta njuna odzivnost in prisotnost namreč pomembno vpliva na otrokov način navezanosti ter posledično na vse njegove odrasle odnose.

IZOBRAŽEVANJE ZA MEDSEBOJNE ODNOSNE V DRUŽINI

Raziskave kažejo, da je kvaliteta odnosov med otroki in starši v času, ko otroci dosežejo zgodnjo odraslost, tista, ki zaznamuje oziroma oblikuje odnos med otroki in starši skozi celoten življenjski cikel (Booth in Amato, 1994). H kvaliteti odnosov med otroki in starši pa prispeva tudi kvaliteta partnerskega odnosa, zato mora izobraževanje za odnose

na področju starševstva vključevati vodenje staršev proti večjemu zavedanju in upravljanju z njihovimi lastnimi čustvi in ne samo učenje o tem, kako se spopadati s čustvi otroka (Greenberg, 2002). Izobraževanje za starševsko vlogo in izobraževanje za partnerske odnose sta povezana in pomembna tudi za vzgojo in razvoj otroka. Raziskave so namreč pokazale, da je zakonski konflikt tisti, ki dejansko negativno vpliva na bližino odnosa med starši in otroki ter posledično na njihove odrasle intimne odnose, ne pa toliko ločitev staršev (Ensign, Scherman in Clark, 1998). Izobraževanje za medsebojne odnose v družini naj bi z vključitvijo razvijanja spretnosti za prepoznavanje in konstruktivno reševanje konfliktov v zakonski diadi ter z zavedanjem in izražanjem čustev posledično prispevalo tudi h kvalitetnejši vzgoji in tako s poudarjanjem izobraževanja na vseh fazah življenjskega cikla vključevalo komponente permanentnega izobraževanja.

SPREMINJANJE ODRASLE NAVEZANOSTI V LUČI UČENJA IN IZOBRAŽEVANJA

Z vidika učenja in izobraževanja nas predvsem zanima, kako in ali se sploh da z izobraževanjem kot strukturirano, namerno organizirano dejavnostjo spreminjati način navezanosti pri odraslih. Vprašanje ostaja na področju izobraževanja za odnose še vedno odprto. Na spremembo načina odrasle navezanosti namreč vplivajo številni dejavniki, med katerimi pa je najpomembnejša korek-

Starše je treba učiti tudi upravljati lastna čustva, ne le čustva otrok.

tivna čustvena izkušnja. Sprememba torej ni primarno rezultat vpogleda v lastna čustva, ventilacije čustev ali izboljšanih veščin za izražanje čustev, temveč vznikne iz oblikovanja in izražanja nove čustvene izkušnje (Johnson, 2004). Ta nova čustvena izkušnja ima moč, da posamezniku pomaga spremeniti načine strukturiranja izkušnje, interpretiranja izkušnje in zaznavanja samega sebe ter vzorce komuniciranja z drugimi. Raziskave, ki se sicer nanašajo bolj na terapevtsko področje, kažejo, da sta emocionalna vzburljenost in globina doživljanja v terapiji dejavnika, ki napovedujeta pozitivne rezultate (Johnson, 2004).

Z vidika izobraževanja za partnerske odnose je to pomembna smernica, saj kaže na pomen neposredne interakcije med partnerjema v okviru izobraževanja. V ospredje s tem postavlja interaktivnejše metode izobraževanja v obliki delavnic za partnerske odnose, kjer ne gre le za sprejemanje znanja ter učenje veščin in spretnosti, ampak za možnost neposredne vzpostavitve stika med partnerjema. Na tem mestu gre za izkustveno učenje že v izobraževalnem prostoru in je to močno povezano s čustvi.

Da oseba lahko doživi novo emocional-



no izkušnjo, ki mora biti dovolj močna in globoka, da bo povzročila spremembo, je pomembna tudi osebna drža izobraževalca. Na to kažejo tudi številne raziskave (Lieberman, Paul, 1993; Egeland, Erickson, 1993), ki ugotavljajo, da se spremembe v navezanosti med materjo in otrokom kljub pozitivnim učinkom na mater niso zgodile v primeru, ko so izobraževanje vodili predavatelji, ki niso bili dovolj usposobljeni za delo z ženskami s problematično preteklostjo. V skupini z enako konceptualno usmeritvijo in z izobraževalcem, ki je bil terapevt in bolj specializiran za klinično delo kot v prvi skupini, so se pokazale pozitivne spremembe v navezanosti pri materah.

Andragog tako v izobraževanje nujno vnaša tudi sebe kot osebnost. Ni le nekdo, ki posreduje sicer brezhlebne informacije, temveč je oseba, ki je v odnosu z ljudmi in jim posreduje novo izkušnjo. Raziskave namreč kažejo, da informacije o odnosu niso dovolj, potrebna je nova izkušnja odnosa, tako med partnerjema kot tudi med izobraževalcem in izobraževanci.

V terapiji so za spreminjanje odrasle navezanosti na voljo številne metode in tehnike, nekaj od teh jih lahko s pridom uporabimo tudi v izobraževanju za medsebojne odnose v družini. Posebej takrat, ko ne gre za

Do sprememb pri odraslih z izobraževanjem ali terapijo?

Sprememba navezanosti je povezana z dostopnostjo do čustvene izkušnje, ki leži pod vlogo vsakega od partnerjev v odnosu. Kreiranje novih elementov čustvene izkušnje in novih načinov izražanja te izkušnje vpliva na to, da partnerja začneta zavzemati drugačne pozicije drug do drugega, te nove pozicije pa naredijo prostor za ključne nove interakcije, ki na novo definirajo vez med partnerjema. Sprememba se ne zgodi primarno skozi vpogled, neke vrste katarzo ali skozi pogajanje, temveč se, kot že rečeno, zgodi s pomočjo nove čustvene izkušnje in novih interakcijskih dogodkov (Johnson, 2004).

izobraževanje parov in torej ni možnosti za neposredna odigravanja med paroma (npr. da partnerja odigrata med seboj neko situacijo na nov način), si lahko pomagamo tudi na druge načine, na primer z življenjem v neke dogodke, ki imajo pomembno čustveno vsebino, pa jih skušamo videti v drugačni luči, in podobno.

Z izobraževalnimi posegi lahko omogočimo spreminjanje tudi tistim, ki jim tovrstna oblika rasti in razvoja še vedno predstavlja varnejši prostor kot terapevtska pomoč.

ZAKLJUČEK

Z vidika izobraževanja za partnerske odnose pomenijo spoznanja o navezanosti in njenem spreminjanju nov element pri pripravi in organizaciji izobraževalnih programov. Način, kako z izobraževanjem in vzgojo posegati v obliko navezanosti posameznika in para, postavlja pred izobraževalce nove izzive. Predvsem ali pa tudi zato, ker smo v medsebojne odnose v družinski skupnosti vpeti vsi in preko svojih odnosov in navezanosti delujemo tudi na druge ljudi – preko terapij, izobraževanja in vsakodnevnih odnosov.

LITERATURA

Booth, A., Amato, P. R. (1994). Parental marital quality, parental divorce, and relations with parents. *Journal of marriage and the family*, 56, 21–34.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression*, Let. III. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.

Bowlby, J. (1988). *A Secure Bas: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.

Carter, E. A., McGoldrick, M. (1980). *The Family Life Cycle: A Framework for Family Therapy*. New York: Gardner Press.

Edwards, M. E. (2002). Attachment, Mastery and Interdependence: A Model of Parenting Processes: *Family Process*. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0AZV/is_3_41/ai_93444770; 11. 8. 2005]

Egeland, B., Erickson, M. (1993). Implications of attachment theory for prevention and intervention. V *Parents, H., Kramer, S. (ur.), Prevention in mental health*, str. 23–50. Northvale, NJ: Jason Aronson.

Ensign, J., Scherman, A., Clark, J. (1998). The relationship of family structure and conflict to levels of intimacy and parental attachment in college students. *Adolescence*, Jesen. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_131_33/ai_53368536; 15. 9. 2005

Feeney, J. A. (2002). Attachment, Marital Interaciton, and Relationship Satisfaction: A Diary Study. *Personal Relationship*, let. 9, 1, str. 39–55.

Feeney, J., Noller, P., Callan, V. J. (1994). Attachment Style, Communication and Satisfaction in The Early Years of Marriage. V *Bartholomew, K., Perlman, D. (ur.) Attachment Processes in Adulthood*. London: Jessica Kingsley, str. 269–308.

Gostečnik, C. (2001). *Poskusiva znova*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Greenberg, L. S. (2002). *Emotion Focused Therapy: coaching clients to work through their feelings*. Washington: American Psychological Association.

Hill, E. M., Young, J. P., in Nord, J. L. (1994). Childhood adversity, attachment, security, and adult relationships: a preliminary study. *Ethology and Sociobiology*, 15, str. 323–338.

Jones, D. J., Forehand, R., Beach, S. R. H. (2000). Maternal and paternal parenting during adolescence: Forecasting early adult psychosocial adjustment. *Adolescence*, Jesen. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_139_35/ai_68535847; 7. 9. 2005

Johnson, S. M. (2004). *The practice of emotionally focused couple therapy: creating connection*. New York: Brunner-Routledge.

Kompan Erzar, L. K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Ličen, N. (2000). Bivati v družini – učiti se v družini. *Andragoška spoznanja*, let. 6, 4, str. 6–13.

Lieberman, A. F., Pawl, G. H. (1993). *Infant-parent psychotherapy*. V C. H. Zeanah (ur.), *Handbook of Infant Mental Health* (str. 427–442). New York: Guilford.

Lopez, F. G., Gover, M. R. (1993). Self-report measures of Parent-Adolescent Attachment and Separation-individuation: a selective review. *Journal of counseling and Development*, 71, str. 560–569.

Markman, H.J. (2005). *International Perspectives on Relationship Education*. *Family Process*. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0AZV/is_2_44; 11. 8. 2005

Mikulincer, M., Florian, V., Cowan, P. A., Pape, C. (2002). Attachment security in couple relationships: a systemic model and its implications for family dynamics. *Family process*, Jesen, str. 34–57.

Perkins Merlino, R. (2001). The father – daughter relationship: familial interactions that impact a daughter's style of life. *College student journal*, december 2001. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_35/ai_84017198; 20. 8. 2005

Rijavec, N. (2002). *Izobraževanje za partnerske odnose kot izhodišče spreminjanja družine*. *Andragoška spoznanja*, let. 8, 1, str. 48–53.

Schumm, W. R., Nichols, C. W., Schectman, K. L., Grigsby, C. C. (1983). Characteristics of responses to the Kansas Marital Satisfaction Scale by a sample of 84 married mothers. *Psychological Reports*, 53, str. 567–572.



ZA BOLJŠO PRAKSO



Sanja Berčnik
Pedagoška
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE DIJAKOV IN IZOBRAŽEVALNE NALOGE DRUŽINE

»Fant se je učil, pa ni vedel, da se uči.
In je delal, pa ni vedel, da dela.«

F. Milčinski (Skavt Peter)

POVZETEK

Avtorica v prispevku govori o pomenu neformalnega izobraževanja za mlade in njihove družine, o razlikah glede preživljanja prostega časa ter o možnostih izkoriščanja prostega časa za neformalno učenje. Izhaja iz predpostavke, da z naraščajočim obsegom izobraževanja naraščajo tudi izobraževalne naloge družine. Zaradi različnosti kulturnih okolij, iz katerih te izhajajo, pa se pojavlja vprašanje, kakšne so dejanske možnosti za neformalno učenje v njihovem domačem okolju in kako to okolje vpliva na njihov razvoj. Bistveno vprašanje, ki si ga po njenem mnenju moramo zastaviti, je, ali se starši zavedajo vpliva svojih dejanj na razvojno in izobraževalno pot svojih otrok.

Ključne besede: *formalno in neformalno izobraževanje, družina, kakovost preživljanja prostega časa*

FORMALNO IN NEFORMALNO

Razvoj sodobnega sveta vse bolj poudarja sposobnost posameznika, da se nenehno prilagaja hitrim spremembam, saj spreminjajoča se ekonomska, tehnološka in socialna okolja zahtevajo nove veščine, znanje in fleksibilnost. Pogoj za večanje učinkovitosti sodobnih družb in s tem tudi njenih članov je tako pospešen razvoj človeških virov, pri katerem dobiva vse večjo vlogo vseživljenjsko učenje (Memorandum, 2000, str. 3). Nekateri sicer

uporabljajo izraz vseživljenjsko izobraževanje, vendar ga ne smemo izenačevati z vseživljenjskim učenjem, saj se izobraževanje nanaša na sistematično in načrtno učenje (kot samoizobraževanje ali pa izobraževanje po programih formalnega ali neformalnega izobraževanja), učenje pa zajema tudi vse oblike priložnostnega učenja, neformalnega izobraževanja in učenja z izkušnjami. Oba pojma se nanašata tako na mlade kot tudi na odrasle in predstavljata koncept in osnovo za razvoj izobraževalnega sistema v celoti (Muršak, 2002,

str. 158). OECD definira vseživljenjsko učenje kot pogled na učenje, ki obsega individualni in družbeni razvoj vseh vrst in vseh oblik – formalno v šolah, organizacijah za poklicno izobraževanje, institucijah terciarnega izobraževanja in izobraževanja odraslih, in neformalno doma, na delu in v skupnosti. Gre torej za odprt sistem, v katerem so v ospredju standardi znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo vsi, ne glede na starost. Prvotni koncept stalnega izobraževanja se je razširil in obsega še priložnostno učenje (Vseživljenjsko učenje, 2002, str. 9).

Če takole na hitro razmislimo, vsi vemo, kaj pomeni formalno in kaj neformalno izobraževanje – formalno izobraževanje se dogaja v šoli, neformalno pa v ustanovah zunaj nje. Vendar v resnici ni natančno tako. Poglejmo uradni definiciji obeh. Unescova opredelitev je najprej v formalno izobraževanje zajela izobraževalne programe, ki zahtevajo vpis in registracijo učencev, vendar pa se je kasneje, zaradi nerodne uporabe besede vpis (vpišemo se tudi na kuharski tečaj, op. avtorice) spremenila v »izobraževanje, ki naj privede do neke vrste uradno formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja izobrazbe, diploma ali poklicna kvalifikacija« (Jelenc, 1991, str. 30). Če pogledamo novejšo

dokumente, vidimo, da se sedaj pojavlja predvsem splošno sprejeta Unescova definicija, ki formalno izobraževanje definira kot »hierarhično strukturiran, kronološko stopenjsko normiran izobraževalni sistem, ki poteka vse od primarnih do terciarnih institucij« (Cepin, 2004, str. 8).

Ko takole prebiramo značilnosti obeh vrst izobraževanja, vidimo, da skupaj tvorita nekakšno celoto, in lahko zaključimo, da sta formalno in neformalno izobraževanje komplemen-

tarna. Boljši izobraževalni sistem bomo torej dobili le s krepkejšo povezavo obeh oblik in z usmeritvijo vseh aktivnosti dela z mladimi v proces vseživljenjskega učenja posameznika. V nadaljevanju nas bo zanimalo predvsem neformalno izobraževanje oziroma priložnostno izobraževanje, kjer gre za proces, ki poteka vse življenje in pri katerem vsak oblikuje stališča, pridobiva vrednote, spretnosti in znanje iz vsakodnevnih izkušenj, izobraževalnih vplivov in virov v svojem okolju, v družini, soseski, pri delu in igri, pri nakupovanju, v knjižnici in iz javnih občil (Jelenc, 1991, str. 54). Gre torej za proces, ki poteka vsak dan, vprašanje pa je, ali se tega zavedamo ali ne.

Pogoj za večanje učinkovitosti sodobnih družb je pospešen razvoj človeških virov.

V primerjavi s formalnim izobraževanjem je neformalno izobraževanje mnogo težje definirati. Pojem neformalno izobraževanje je vpeljal Philip Coombs leta 1968. Zanj je ta pojem pomenil vsako organizirano izobraževalno dejavnost zunaj formalnega sistema izobraževanja, ki je namenjena izbranim učencem in zadovoljuje določene učne smotre. Kot sem že omenila, je težko podati eno splošno definicijo neformalnega izobraževanja, saj različne organizacije to vrsto izobraževanja pojmujejo različno, kar je seveda povezano tudi z njihovim načinom dela. V literaturi tako lahko zasledimo tudi definicijo, ki neformalno izobraževanje pojmuje kot strukturirano, sosledično organizirano izobraževanje, ki ni namenjeno pridobivanju formalnega izkaza, ampak je namenjeno zadovoljitvi nekaterih drugih, navadno posrednih potreb in interesov. Neformalno izobraževanje pa označujejo tudi kot izobraževanje po programih, ki ne zahtevajo ali pa ne predpisujejo uradnega vpisa ali registracije učencev (Jelenc, 1991, str. 46–57).

OPREDELITEV PROBLEMA

V pričujočem besedilu bomo pozornost namenili posamezniku znotraj neformalnega izobraževanja. Zanimala nas bo mladina, njihove družine in njihovo preživljanje prostega časa.

Vse družine niso v enaki meri kos novim izobraževalnim nalogam. Tako so otroci, ki

Z naraščajočim obsegom izobraževanja naraščajo tudi izobraževalne naloge družine.

prihajajo iz kulturno manj spodbudnih okolij, prikrajšani za marsikatero pomembno izkušnjo, s selektivnim šolskim sistemom pa imajo še dodatno zaprte socialne možnosti, kar še pogloblja socialne razlike med ljudmi. Največje razlike med prebivalstvom nastajajo ravno na prehodu v

srednjo šolo. Otroci s slabšim učnim uspehom na koncu obveznega šolanja največkrat nimajo možnosti za primeren razvoj, ne znajo se samostojno učiti in prilagajati spremembam. To jih dodatno potiska v položaj socialne izločenosti, saj v poklicnih šolah manjkajočih sposobnosti ne morejo razviti. Sodobni način življenja terja od posameznika nenehno prilagajanje, kar pa seveda zahteva nepretrgan proces učenja in izpopolnjevanja. Vse bolj se torej uveljavlja t. i. »učeca se družba«, v kateri nam zasebno in družbeno življenje (lahko) ponujata vse več priložnosti za (predvsem neformalno) učenje in izobraževanje. Potrebno se je namreč zavedati in o tem osvestiti tudi

Mladost je tvegano obdobje za pridobitev socialnega položaja v družbi.

mlajše generacije, da je učenje lahko tudi zabavno, da poteka (tudi) v družini, v prostem času, v skupnosti in pri vsakdanjih opravilih. Še posebej je neformalno izobraževanje pomembno v obdobju mlados-

ti oziroma v prehodnem obdobju k odraslosti. Gre namreč za obdobje, v katerem posameznik oblikuje svojo osebnost na osnovi dispozicij in interakcije s socialnim in fizičnim okoljem.

Ne glede na to, kako različna so mnenja avtorjev o časovni razmejitvi tega obdobja, pa so skladna o tem, da v tem obdobju mladostnik opravlja vrsto bolj ali manj težavnih razvojnih nalog. V tem obdobju posameznik išče lastno identiteto, oblikuje se njegov odnos do lastnega telesa in spolne vloge, odnosi z vrstniki, starši in drugimi avtoritetami, odnos do prihodnosti, zlasti do študija, poklica, dela in družine, poteka pa tudi prilagajanje družbene- mu okolju, ki zajema socialno odgovorno vedenje, ustrezen vrednotni sistem in lastna moralna načela. Bistveni del socialnega statusa mladostnikov je vezan na življenjske perspektive v prihodnosti. Predvsem od položaja v širši družbi je odvisno, ali imajo mladi občutek perspektivnosti ali ne. Mladost je rizično obdobje ne samo zaradi tveganj, povezanih z oblikovanjem lastne identitete, ampak tudi zaradi tveganj, povezanih s pridobitvijo socialnega položaja v družbi. Nedoločnost meje med mladostjo in odraslostjo je povezana z vse večjo »individualizacijo« mladosti. Posameznikom je v vse večji meri prepuščeno, da sami določajo glavna vodila svojega življenja (kdaj in kako bodo vstopili v delovni proces, kdaj, in če sploh, se bodo odločili za družino, kako bodo izkoriščali svoj prosti čas ...) (Horvat, 1987).

Skozi raziskavo, ki smo jo poimenovali »Mladi in prosti čas«, bomo poskušali ugotoviti, kaj mladi počnejo v prostem času in kako to počnejo, kakšne so možnosti za (neformalno) učenje v njihovem domačem okolju (ožjem, tj. družina, in širšem, tj. soseska). Za otroka je namreč izredno pomembno, da mu starši omogočijo spoznavati različne načine preživljanja prostega časa in različne načine učenja, da ima na primer možnost priti v stik z dobrimi knjigami. Možnosti neformalnega učenja v družini segajo na različna področja – vsakodnevne aktivnosti, preživljanje prostega časa, socialni stik z okolico, komunikacija z družinskimi člani in seveda odnos do novih informacij, izobraževanja in medijev. Tako se

A. Krajnc opozarja, da je tisto, na kar morajo biti starši v tem obdobju še posebej pozorni, dejstvo, da čeprav svojih otrok posebej ne učijo, se določeno znanje in informacije spontano pretekajo med njimi in otroki v družinski komunikaciji – v pogovorih, v interesnih dejavnostih, na izletih, nasploh v življenjskem stilu, ki ga družina živi (Krajnc, 1995, str. 129–130). V družini torej pridobivamo različne informacije, podatke, spoznanja, navade, razvade, učimo se socialnega vedenja, vzorcev komunikacije, oblikujemo si interese, vrednote in razvijamo svoje sposobnosti. Vir učenja v družini predstavljajo predvsem medosebni odnosi in skupne dejavnosti. Učenje se odvija ob konkretnih dejavnostih – vsakodnevnih opravilih, dejavnostih v prostem času. Družinsko učenje naj bi torej potekalo kot prostovoljno medsebojno vplivanje pri vseh družinskih aktivnostih, kjer družinski člani povezujejo svoje vsakodnevne izkušnje in refleksijo z določenim ciljem ter tudi z uporabo različnih virov (Ličen, 1996, str. 2–5).

bomo usmerili predvsem na kvaliteto preživljanja prostega časa, za katero menimo, da je v veliki meri odvisna tudi od staršev. Zanimalo nas bo, kaj lahko mladostniku v sklopu vseživljenjskega učenja nudi družina, kajti kot vemo, se družine razlikujejo med seboj glede pripadnosti različnim slojem v družbi, kjer so materialni in socialni viri različni, razlikujejo pa se tudi glede na kulturo, v kateri živijo (Ličen, 2001, str. 32–37). Med družinami torej obstajajo razlike in slovenske raziskave so pokazale soodvisnost med razvojem otroka, šolskimi dosežki in okoljem, v katerem otrok živi. Vpliv staršev je viden predvsem v razvijanju kulture učenja, pri čemer ima neformalno izobraževanje bistveno funkcijo. Razlike med vplivi družine pa postanejo še posebej vidne v obdobju mladostništva, ko se dogaja enkrat in nepovraten proces umeščanja posameznika v različne življenjske oblike (Ule, 1995, str. 13–14). K problemu preživljanja prostega časa mladine smo se usmerili predvsem zato, ker menimo, da se mladina ne zaveda, kaj vse se (lahko) nauči v prostem času, predvsem zaradi tega, ker pojem učenje preozko povezuje le z šolo. Prav tako menimo, da starši ne namenijo dovolj pozornosti kvaliteti preživetega prostega časa – tako svojega kot tudi svojih otrok. Večina družinskega neformalnega izobraževanja se namreč dogaja v prostem času, zato je pomembno, da družinski člani kritično in

odgovorno izbirajo pristočasne dejavnosti. Informacije in priložnosti za učenje namreč niso vsem enako dostopne, pri tem pa ima družina tako pomembno vlogo, da njenega vpliva ni mogoče zanemariti. Družina je torej socialno okolje, ki najbolj vpliva na razvoj posameznika, saj je prva in najmočnejša šola življenja za otroke. Znotraj družine se v kontekstu medosebnih odnosov oblikujejo predispozicije za vseživljenjsko izobraževanje. V pričujoči raziskavi bomo iskali povezavo med preživljanjem prostega časa staršev in otrok, povezavo med izobrazbo staršev in kvaliteto preživetega prostega časa, zanimala pa nas bo predvsem razlika v kvaliteti preživljanja prostega časa med dijaki gimnazije in dijaki poklicne šole. Dandanes vse (pre)več otrok svoj prosti čas preživlja le pred televizorjem ali računalnikom. To sicer ni samo po sebi slabo, ampak je odvisno predvsem od tega, kaj gledajo oziroma delajo v tem času.

METODOLOŠKI OKVIR RAZISKAVE

Pred začetkom raziskovalnega dela smo postavili naslednje hipoteze:

Otroci bolj izobraženih staršev kvalitetneje preživljajo svoj prosti čas (več berejo, obiskujejo razstave, prireditve ...).

Otroci in njihovi starši preživljajo prosti čas na podoben način.

Dijaki, ki doma »obravnavajo« javne (kulturne, politične, ekonomske ...) teme, te »obravnavajo« tudi v pogovorih s prijatelji.

Dijaki, vpisani na poklicno šolo, imajo ožje interese (ne hodijo na razstave, prireditve, ne berejo časopisov, ne spremljajo javnih dogodkov ...).

Preživljanje prostega časa dijakov poklicnih šol je bolj monotono kot preživljanje prostega časa dijakov gimnazije.

Dijaki gimnazije imajo doma več možnosti za neformalno učenje (doma imajo naročen časopis oziroma ga kupujejo, več hodijo na izlete, spoznavajo druge kraje, doma obravnavajo tudi razne javne teme, njihovo mnenje v pogovoru je upoštevano, znajo poiskati informacije ...).

Starši gimnazijce bolj spodbujajo k iskanju znanja.

Dijaki poklicnih šol in njihovi starši živijo v ožjem krogu ljudi (na obiske hodijo redko oziroma se družijo z ozkim krogom ljudi, ponavadi v domačem kraju).

Na podlagi hipotez smo oblikovali anketna vprašanja. Raziskava je bila opravljena na šolskem centru Celje v dveh razredih triletne poklicne šole, in sicer gradbene smeri, ter na

I. gimnaziji v Celju v dveh razredih splošne gimnazije. V vzorec smo zajeli vsakega drugega dijaka v naključno izbranem razredu, tako da je bilo v vzorec zajetih skupaj 50 dijakov, od tega 25 iz poklicne šole in 25 iz gimnazije.

Podatke smo zbrali z anonimnim anketnim vprašalnikom, ki je bil sestavljen iz 20 vprašanj, od tega je bilo 17 vprašanj zaprtega tipa, 6 vprašanj kombiniranega tipa (zaprto vprašanje z možnostjo pisanja lastnega odgovora) in 2 vprašanja odprtega tipa. V vprašalnik smo zajeli nekatere prostočasne dejavnosti dijakov in njihovih staršev, za katere menimo, da vplivajo na neformalno pridobivanje znanja. V nadaljevanju bomo pred-

stavili rezultate raziskave *Mladi in prosti čas*, opravljene aprila 2006.

REZULTATI RAZISKAVE

V raziskavi smo torej ugotavljali, ali obstajajo razlike med družinami v preživljanju prostega časa in s tem v možnostih neformalnega učenja glede na formalno izobrazbo staršev in predvsem glede na tip šole.

IZOBRAZBA STARŠEV

Najprej nas je zanimalo (tabela 1), kakšno izobrazbo imajo starši dijakov, kajti iskali smo povezavo med izobrazbo staršev in izobrazbeno potjo dijakov. Iz dobljenih podatkov je razvidno, da imajo starši dijakov poklicne šole v povprečju nižjo izobrazbo kot starši gimnazijcev. Največ staršev dijakov poklicne šole ima po pričakovanju prav tako končano poklicno šolo (52,9 odstotka), med starši gimnazijcev pa jih ima največ končano splošno ali strokovno šolo (28,1 odstotka), tem pa tesno sledijo tisti, ki imajo končano visoko šolo (25 odstotkov). Med dijaki poklicne šole nima nihče od staršev končane višje šole, ima pa 23,5 odstotka staršev končano le osnovno šolo. Na podlagi pričujočih rezultatov lahko rečemo, da otroci sledijo staršem pri njihovi izobraževalni poti oziroma izobrazba staršev vpliva na izbiro srednje šole otrok.

Bolj kot izobrazba nas je zanimalo, ali bolj izobraženi starši kvalitetneje preživljajo prosti čas in kako to vpliva na preživljanje prostega časa in s tem neformalno izobraževanje dijakov v prostem času. Menimo namreč, da so starši z nižjo izobrazbo zaposleni na delovnih mestih, ki ne spodbujajo dovolj nenehnega učenja in razvoja ter s tem še dodatno krepijo njihov šibek socialni status. Pri ljudeh s prenizko stopnjo znanja novo znanje velikokrat naleti na »neplodna« tla in se ne more spojiti z že obstoječimi informacijami. Kot smo že omenili, se večina neformalnega

Ali otroci bolj izobraženih staršev kvalitetneje preživljajo prosti čas?

Tabela 1: Izobrazba staršev (v odstotkih)

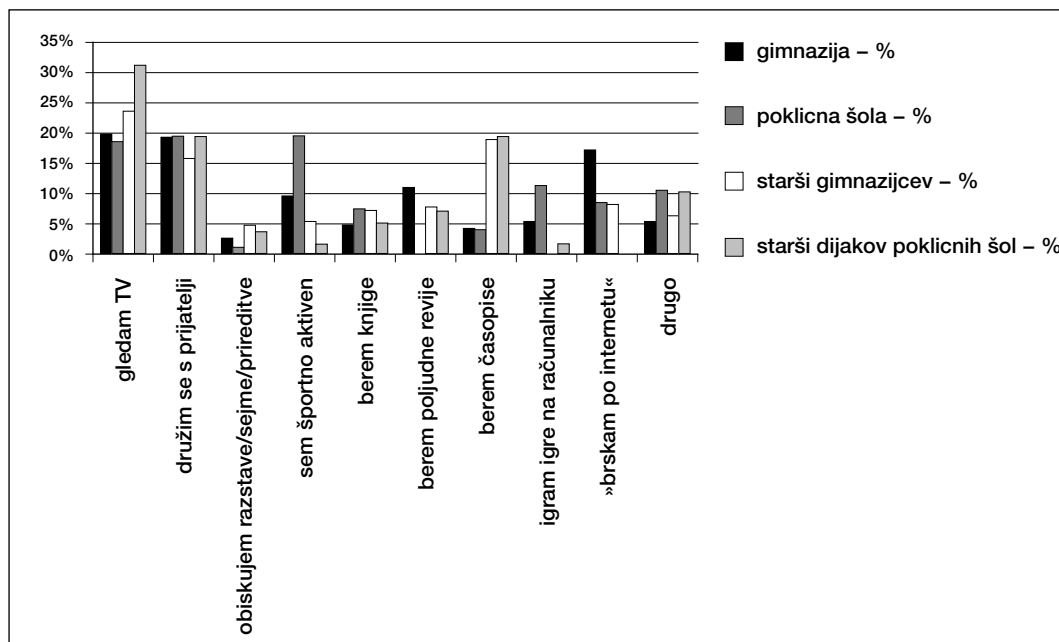
	končana OŠ	končana sred. pokl. šola	končana spl./strok. šola	končana višja šola	končana visoka šola	ostalo (mag., dokt.)	skupaj
starši gimnazijcev	0	28,1	28,1	15,6	25	3,2	100
starši dijakov pokl. šole	23,5	52,9	17,7	0	5,9	0	100

izobraževanja v družini dogaja v prostem času, zato je zelo pomembno, katere dejavnosti takrat izbirajo dijaki in njihovi starši.

PROSTI ČAS

Na grafu 1 lahko vidimo primerjavo v preživljanju prostega časa med dijaki gimnazije in poklicne šole ter njihovimi starši. Podatki kažejo, da največ dijakov gimnazije v prostem času gleda televizijo (20 odstotkov), prav tako to počne največ staršev gimnazijcev (23,5 odstotka) in staršev dijakov poklicne šole (31,6 odstotka). Dijaki poklicne šole pa se v prostem času največ družijo s prijatelji

(19,3 odstotka) ali pa so športno aktivni (19,3 odstotka). Zanimiva je tudi ugotovitev, da dijaki poklicne šole v prostem času več berejo knjige (7,2 odstotka), medtem ko so med gimnazijci bolj priljubljene revije (11,4 odstotka). Večja razlika je vidna pri uporabi interneta – gimnazijci 17,1 odstotka, dijaki poklicne šole 8,4 odstotka. Tu seveda velja opozoriti na vpliv socialnih razlik med družinami – mnogi doma verjetno nimajo interneta in računalnika, predvsem tisti, katerih starši imajo nižjo izobrazbo in posledično tudi »slabšo« službo. Razlog za »manjšo« uporabo interneta se torej lahko skriva tudi tukaj. Enaka razlika se vidi tudi pri starših, kjer

Graf 1: Preživljanje prostega časa dijakov gimnazije in poklicne šole ter njihovih staršev

Starši imajo ključno vlogo pri razvijanju zdravega in kritičnega odnosa do medijev.

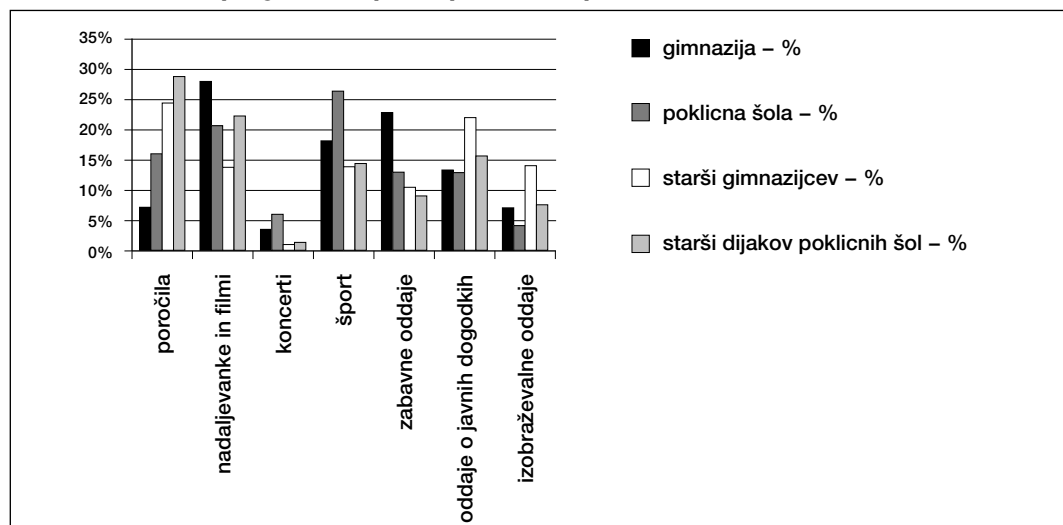
8,23 odstotka staršev gimnazijcev v prostem času uporablja internet, medtem ko ga starši dijakov poklicne šole sploh ne uporabljajo. Pri vseh starših pa se je na drugem mestu pojavilo branje časopisov. Na podlagi teh odgovorov torej težko trdimo, da bolj izobraženi starši (v tem primeru starši gimnazijcev) bolj kvalitetno preživljajo prosti čas. Natančnejši odgovor bomo poskušali dobiti pri naslednjih vprašanjih, ki prosti čas podrobneje obravnavajo.

Ker je televizija dandanes množični medij, brez katerega skorajda ne gre več, smo že vnaprej predvidevali, da bo odgovor o gledanju televizije med pogostejšimi. V nadaljevanju smo tako zastavili vprašanja, kaj gledajo po televiziji dijaki in kaj njihovi starši. Želeli smo namreč potrditi povezavo, da otroci gledajo podobne stvari kot njihovi starši.

Ugotovili smo, da dijaki gimnazije največ gledajo nadaljevanke in filme, dijaki poklicne šole pa šport. Pri starših se je izkazalo, da oboji največkrat gledajo poročila, vidna razlika pa je pri gledanju oddaj o javnih dogodkih (te oddaje gleda 22,3 odstotka staršev

gimnazijcev in le 15,8 odstotka staršev dijakov poklicnih šol) in pri gledanju izobraževalnih oddaj, ki jih večkrat gledajo gimnazijci in njihovi starši. Na grafu 2 vidimo, da gimnazijci niso tako kritični pri izbiri vsebin, kot bi bilo pričakovati, pokaže se celo, da več dijakov poklicnih šol gleda poročila (16,2 odstotka). Lahko torej rečemo, da obstaja nekakšna povezava med vsebinami, ki jih gledajo starši, in vsebinami, ki jih gledajo dijaki, vendar bi tu poudarili, da je ta povezava vidna zgolj na osnovi neselektivnega gledanja televizije. Prav tako smo ugotovili, da dijaki gimnazije gledajo televizijo povprečno 2–4 ure na dan, kar samo potrjuje dejstvo, da res večino prostega časa preživijo pred televizijo, dijaki poklicne šole pa so odgovore razdelili enakomerno med 2–4 ure dnevno in redko, kar dopolnjuje njihove prejšnje odgovore, da so v prostem času največkrat športno aktivni. Ker pa seveda televizija ni edini medij, nas je zanimalo tudi, ali imajo doma naročen časopis oziroma katere časopise kupujejo dijaki in njihovi starši. Ugotovili smo, da imajo pri 60 odstotkih gimnazijcev in 44 odstotkih dijakov poklicnih šol doma naročen časopis, najpogosteje gre za Novice. Zasedili smo raznovrstnost pri naročanju časopisov in

Graf 2: Gledanost programov – primerjava med dijaki in starši



njihovem kupovanju. V obeh primerih so prisotni tudi izobraževalni časopisi oziroma revije (gimnazijci – Finance, Dnevnik, Delo; dijaki poklicnih šol – Delo, Obrtnik, Moje malo podjetje, Mavrica, Ognjišče ...). Zaradi splošne razgledanosti dijakov nas je zanimalo tudi, ali so že kdaj brali časopis Delo, in ugotovili smo, da so ga večinoma brali že vsi, razmerje pa gre rahlo v prid gimnazijcem. V zvezi z bralnimi navadami nas je zanimalo še, kako pogosto dijaki obiskujejo knjižnice. Pri vprašanju, kako pogosto obiskujejo šolsko knjižnico (graf 3), smo presenetljivo ugotovili, da je gimnazijci v največji meri ne obiskujejo (36 odstotkov) oziroma jo obiskujejo redko (28 odstotkov) v primerjavi z dijaki poklicne šole, ki jo obiskujejo redko (36 odstotkov) oziroma takrat, ko potrebujejo literaturo za kakšno seminarsko nalogo (16 odstotkov). Pri obiskovanju drugih knjižnic pa je slika popolnoma drugačna. Izkazalo se je, da gimnazijci druge knjižnice obiskujejo pogosto (36 odstotkov) v nasprotju z več kot polovico anketiranih dijakov poklicne šole, ki jih največkrat ne obiskujejo (56 odstotkov). Rezultate lahko torej interpretiramo v prid gimnazijcem, kajti obiskovanje drugih knjižnic kaže na njihovo povečano zanimanje

za različno literaturo, kar je zelo pomembno, saj se doseganje višjih ravni pismenosti povezuje s pogostejšim branjem knjig, časopisov, revij, pa tudi s spremljanjem javnih dogodkov, obiskovanjem raznih kulturnih prireditev ...

Ker je mladostništvo obdobje, kjer se oblikujejo posameznikovi interesi, ki vplivajo na kvaliteto nadaljnjega življenja, si pogledjmo tudi, kako pogosto dijaki obiskujejo razne razstave, kako pogosto hodijo z družino na obiske in potovanja, kaj se pogovarjajo doma in kaj s prijatelji.

Na vprašanje, kako pogosto se udeležijo kakšne razstave, so dijaki obeh tipov srednjih šol odgovarjali podobno, in sicer da jih obiskujejo redko, pokazal pa se je presenetljiv podatek, da jih 8 odstotkov dijakov poklicnih šol obiskuje redno. Nadalje nas je zanimalo, kakšne socialne stike imajo dijaki in njihovi starši z okolico. Ugotovili smo (tabela 2), da dijaki in njihovi starši na obiske hodijo nekajkrat mesečno, pri tem pa največkrat obiskujejo sorodnike.

Prva opazna razlika se je pokazala šele pri vprašanju, kam odhajajo z družino na obiske. Izkazalo se je, da gimnazijci največ potujejo v sosednje države (52 odstotkov), medtem ko se dijaki poklicnih šol bolj držijo okolice

Graf 3: Primerjava obiskovanja knjižnic

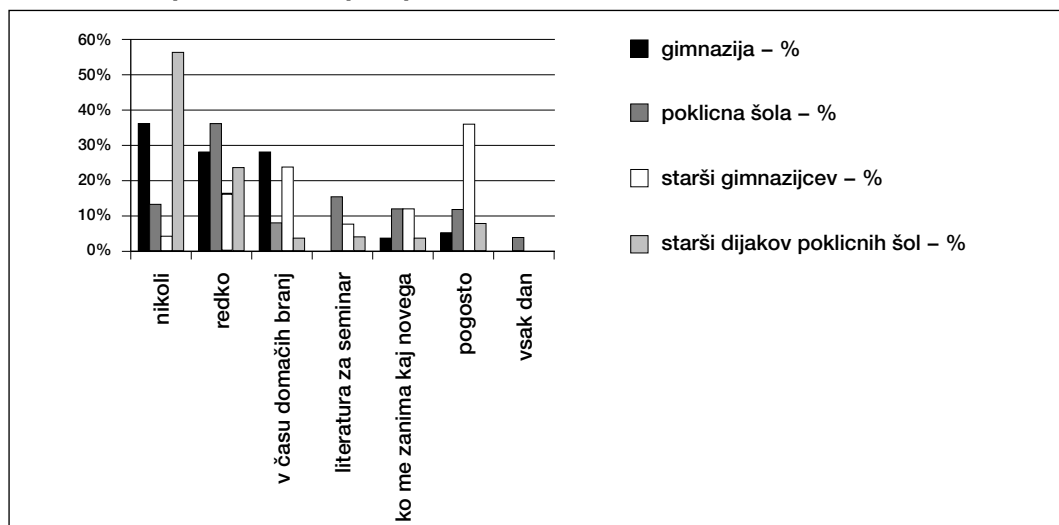


Tabela 2: Kako pogosto hodite na obiske (v odstotkih)

	ne hodimo	ob posebnih priložnostih	nekajkrat letno	nekajkrat mesečno	nekajkrat tedensko	skupaj
gimnazijci	0	28	8	52	12	100
dijaki pokl. šole	0	12	16	48	24	100

Tabela 3: Kdo vas ponavadi obiskuje (v odstotkih)

	sosedje	sorodniki	prijatelji	sodelavci staršev	skupaj
gimnazijci	16,7	41,7	35,4	6,2	100
dijaki pokl. šole	28,9	47,4	21,4	2,6	100

domačega kraja (36 odstotkov). Ta podatek žal ni spodbuden, kajti z ožjim socialnim krogom so dijaki poklicnih šol prikrajšani za nekatera socialna izkustva. Zanimalo nas je še, kako pogosto imajo obiske doma in kdo jih največkrat obiskuje. To nas je zanimalo

prav tako s stališča širjenja obzorij oziroma socialnega kroga. Ugotovili smo, da imajo doma obiske največkrat nekajkrat mesečno, ponovno pa jih obiskujejo v največji meri sorodniki (glej tabelo 3). Za gimnazijce lahko rečemo, da

imajo širši krog socialnih stikov, saj jih pogosteje kot dijake poklicnih šol obiščejo tudi prijatelji in sodelavci staršev.

Medsebojni odnosi so rdeča nit človekovega učenja v družini.

KOMUNIKACIJA V DRUŽINAH

Medsebojni odnosi človeka izpopolnjujejo, kajti v okviru teh odnosov človek nenehno osebno raste in se uči, zato nas je zanimalo, kaj se dijaki pogovarjajo doma s starši in kaj s prijatelji. Če pogledamo graf 4, vidimo, da pri pogovorih doma med dijaki ni večjih razlik, kajti največkrat se doma pogovarjajo o navadnih stvareh, z izjemo nekaterih gimnazijcev, ki doma govorijo tudi o kulturnih dogodkih. Razlika med dijaki se pravzaprav pokaže šele pri pogovorih s prijatelji. Če pogledamo

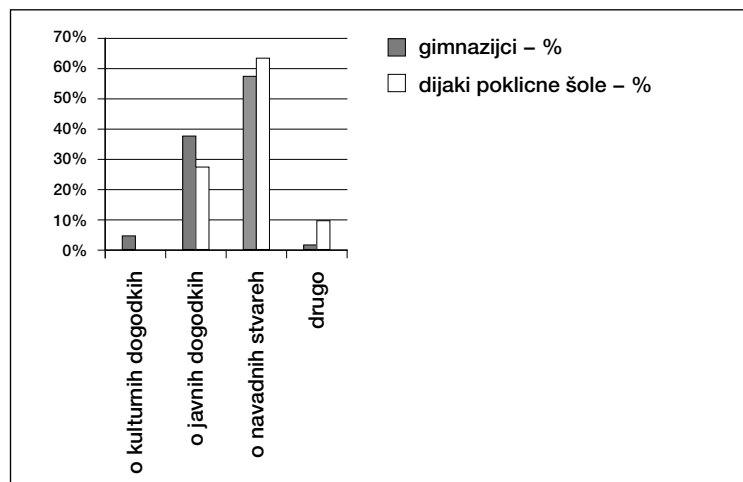
graf 5, vidimo, da se gimnazijci s prijatelji pogovarjajo tudi o javnih in kulturnih dogodkih. Medtem ko se dijaki poklicnih šol o teh temah večinoma ne pogovarjajo ne doma ne s prijatelji. Tukaj vidimo vzorec, ki se prenaša s staršev na otroke. Prav tako se gimnazijci med seboj pogovarjajo o knjigah, kar se navezuje na njihove odgovore glede pogostega obiskovanja drugih knjižnic (študijske ...). Ker v prostem času obiskujejo knjižnice, pomeni, da berejo knjige, ki jih zanimajo tudi izven šolskega programa, in se nato o prebranem tudi pogovarjajo, izmenjujejo mnenja. Dijaki poklicnih šol pa večinoma obiskujejo le šolsko knjižnico, kar pomeni, da berejo predvsem obvezno (domače) branje.

Zanimalo nas je tudi, ali se dijaki udeležijo pogovora doma, kadar imajo obiske. To vprašanje smo zastavili zato, da vidimo, koliko dijake zanimajo različne teme, ki so del vsakdanjih pogovorov odraslih ljudi in od katerih se lahko marsikaj naučijo. Ugotovili smo, da se 92 odstotkov gimnazijcev in le 56 odstotkov dijakov poklicnih šol pogovora z obiski redno udeleži zato, ker jih tema zanima. Ker smo mnenja, da se pogovora radi udeležimo le takrat, ko naše mnenje upoštevajo kot enakovredno, niso presenetljivi odgovori, da 92 odstotkov gimnazijcev in 68 odstotkov dijakov poklicnih šol pri takšnih pogovorih upoštevajo kot enakovredne partnerje. V

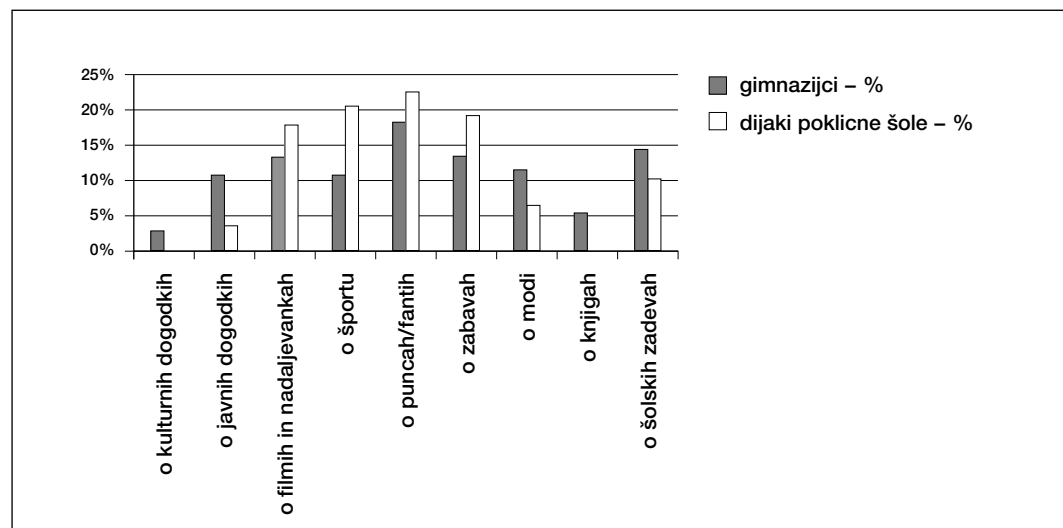
primeru, ko dijaki naletijo na neznano stvar ali besedo, pomoč večinoma poiščejo pri starših, so pa odgovori bolj razpršeni pri dijakih poklicnih šol (glej tabela 4). Glede na izobrazbo staršev je mogoče, da ti ne poznajo vedno odgovora in se zato dijaki znajdejo drugače. Je pa tudi možno, da so dijaki poklicnih šol bolj nagnjeni k temu, da pridejo stvari do dna in zato informacije iščejo na več straneh. Če gre za slednje, potem so odgovori spodbudni.

Za konec nas je zanimalo še, ali starši dijake spodbujajo k iskanju znanja izven šole. Kot vidimo na grafu 6, je pri starših gimnazijcev v ospredju splošna razgledanost, svoje otroke

Graf 4: O čem se pogovarjate doma



Graf 5: O čem se pogovarjaš s prijatelji



namreč spodbujajo k branju časopisov in knjig, pri starših dijakov poklicne šole pa je v ospredju zaposljivost, saj svoje otroke spodbujajo predvsem k pridobivanju dodatnega poklicnega znanja.

Na podlagi rezultatov raziskave lahko zaključimo, da razlike med gimnazijci in dijakih poklicnih šol niso več tako očitne, kot so bile ugotovljene pred leti v raziskavi z naslovom *Razlike v neformalnem izobraževanju med posameznimi družinami* (Ferletič, 2003, str. 40–48). Dejstvo, da je na nekate-

rih področjih teh razlik vse manj, je več kot spodbudno, saj pomeni, da se tako starši kot dijaki vse bolj zavedajo pomena in priložnosti neformalnega izobraževanja.

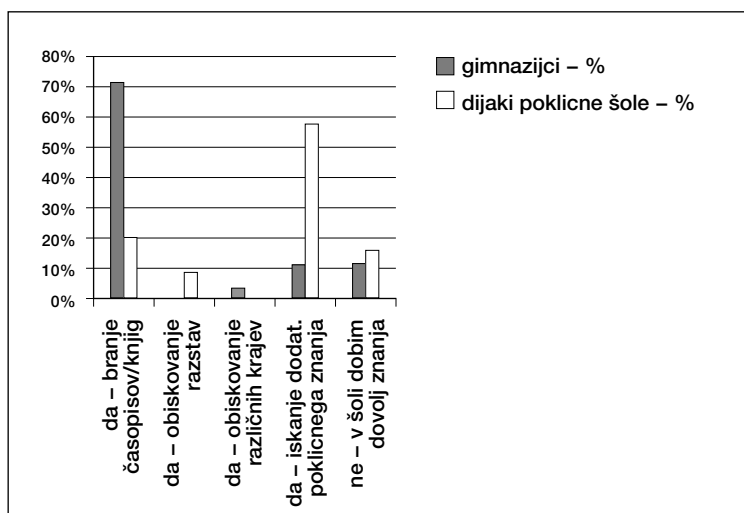
ZAKLJUČEK

Kljub spodbudnim rezultatom je raziskava vseeno opozorila na pomembne vidike preživljanja prostega časa, na katere morajo biti starši še posebej pozorni. Gre za dejanja,

Tabela 4: Kaj narediš, ko doma naletiš na neznano stvar (deleži v odstotkih)

	nič	vprašam starša	vprašam brata/sestro	vprašam soseda	poiščem na internetu	poiščem v knjigi/časopisu	drugo	skupaj
gimnazijci	12	80	0	0	0	8	0	100
dijaki pokl. šole	16	64	8	0	8	4	0	100

Graf 6: Ali te starši spodbujajo k iskanju znanja



ki jim starši večinoma ne pripisujejo večjega pomena, z vidika neformalnega izobraževanja pa je njihov vpliv še kako pomemben. Gre predvsem za to, kaj se lahko otroci naučijo od svojih staršev in kako bodo to znanje potem uporabili v nadaljnjem življenju. Starši imajo velik vpliv na preživljanje prostega časa otrok s svojim zgledom. Če pogledamo samo televizijo kot množični medij. Nič ni sicer narobe, če po televiziji gledamo nadaljevanke in filme, je pa škoda, da tako vplivnega medija ne bi izkoristili tudi v bolj »uporabne« namene. Seveda ni dovolj, da otroke samo navajamo na gledanje poročil in raznih izobraževalnih, javnih, kulturnih oddaj, pomembno je, da jih naučimo kritičnega odnosa do medijev in selektivnega sprejemanja informacij. Kaj je torej pri preživljanju prostega časa pomembno? Pomembno je, da se starši za-

vedajo svojega vpliva in svoja dejanja izbirajo premišljeno. Dijakom je namreč potrebno odkriti, da učenje ne poteka le v šoli, na način, kot ga poznajo. Seznaniti jih je potrebno z neformalnim načinom izobraževanja v družini, ki jih bo spremljal skozi celo življenje in spodbujal vseživljenjsko učenje.

LITERATURA

- Cepin, M. (2004). Neformalno izobraževanje. Ljubljana: Društvo mladinski ceh.
- Ferletič, K. (2003). Učeca se družina. Možnosti za neformalno izobraževanje v družinah. Andragoška spoznanja, 1, str. 34–49.
- Horvat, L. (1987). Razvojna psihologija. Ljubljana: DZS.
- Jelenc, S. (1996). ABC Izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Jelenc, Z. (1991). Terminologija izobraževanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, Z., Drofenik, O. (1994). Temeljno izobraževanje odraslih. Neformalno izobraževanje odraslih: raziskovalni poročili. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ličen, N. (1996). Družina kot učna izkušnja. Andragoška spoznanja, 1, str. 5–12.
- Ličen, N. (2000). Bivati v družini – učiti se v družini. Družina kot učno okolje. Andragoška spoznanja, 4, str. 6–15.
- Ličen, N. (1999). Izobraževanje odraslih za življenje v družinski skupnosti. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000). Komisija Evropske skupnosti.
- Mrgole, A. (2003). Kam z mularijo? Načela kakovosti neformalnega dela z mladimi. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo in Aristej.
- Muršak, J. (2002). Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad RS za šolstvo,

Center RS za poklicno izobraževanje.

Ule, M. (1995). Pri(pre)hodnost mladine. Ljubljana: DZS in Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Vseživljenjsko učenje: prispevek izobraževalnih sistemov v državah članicah Evropske unije: rezultati študije Eurydice (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Mag. Patrick
Vesel
Merkur d. d.

IZOBRAŽEVALNI MENEDŽMENT

Pomen notranjega trženja pri ustvarjanju in vzgajanju odnosov z zaposlenimi

POVZETEK

Termin notranjega trženja je bil izpeljan iz pojmovanja t. i. notranjega trga zaposlenih in potreb tržnikov po tem, da najprej na strani zaposlenih zagotovijo razumevanje trženjskih programov, ki so namenjeni doseganju porabnikov. Gre torej za aplikacijo trženjskega načina razmišljanja na področje izobraževalnega menedžmenta zaposlenih. Pri uspešni implementaciji omenjenega gre za povezanost vrhnjega menedžmenta, trženjske funkcije in oddelka za ravnanje s človeškimi viri. Notranje trženje tako funkcionira kot holistično upravljan proces, ki predstavlja način oziroma filozofijo upravljanja pri komuniciranju, usposabljanju, izobraževanju in informiranju, motiviranju in razvoju ter pridobivanju, zaposlovanju in zadržanju zaposlenih. Pri tem velja prenos pristojnosti na podrejene za ključno komponento notranjega trženja, v okviru katerega je zaradi dodatnih odgovornosti zaposlenih pomembna vloga izobraževalnega menedžmenta v luči vzgajanja servilne in h kupcu naravnane organizacijske kulture. Navkljub četrto stoletja dolgi zgodovini razvoja pa sicer sam koncept še ne uživa vsesplošne razpoznavnosti in razumevanja v svetu menedžmenta, saj naj bi bil ves čas naprednejši od okolja, v katerem se (je) nahaja(l).

Ključne besede: *notranje trženje, odnosi, ravnanje s človeškimi viri, izobraževanje in usposabljanje, zaposleni*

Metoda, ki se najpogosteje omenja v zvezi z ustvarjanjem odnosov z zaposlenimi, je notranje trženje. Njen osnovni namen je v osredotočenosti na zaposlene v povezavi z uspešno izvedbo storitve za kupca (Broady-Preston, Steel, 2002, str. 294). že v uvodnem delu velja poudariti, da so si sicer številni avtorji (npr. Ahmed in Rafiq, 2002, str. 3; Rafiq in Ahmed, 2000, str. 449–500; Ballantyne, 2000, str. 274, in 2003, str. 1242; Papsolomou-Doukakis in Kitchen, 2004, str. 421; Peck idr., 1999, str. 323; Lings, 2000, str. 28)

enotnega mnenja, ko pravijo, da ne obstaja neka enopomenska definicija, ki bi natančneje in operativno pojasnjevala omenjeni koncept. Kang, James in Alexandris (2002, str. 278 in 280) tako ponujajo prikaz nekaterih definicij notranjega trženja, kar prikazuje tabela 1. V zvezi s tem povedo, da gre za pomemben pristop pri vzgajanju servilne in h kupcu naravnane organizacijske kulture.

Začetki razmišljanja o notranjem trženju segajo v začetek osemdesetih, ko so Berry idr. predlagali koncept notranjega trženja kot

Tabela 1: Prikaz definicij notranjega trženja

Avtor	Definicija
Berry (1984)	Dojemanje zaposlenih kot notranjih kupcev, dojemanje delovnih mest kot notranjih proizvodov in nato ob zasledovanju organizacijskih ciljev prizadevanje k ponudbi takšnih delovnih mest, ki zadovoljujejo potrebe in zahteve teh notranjih kupcev.
Johnson <i>et al.</i> (1986)	Prizadevanje storitvenih podjetij k jasnemu posredovanju in razumevanju korporativnega poslanstva in ciljev s strani vseh v organizaciji s pomočjo usposabljanja, motiviranja in ocenjevanja doseganja zelenih ciljev.
Kotler in Armstrong (1991)	Gradnja usmerjenosti h kupcu med zaposlenimi z usposabljanjem in motiviranjem osebja, ki ima neposredni stik s kupci, in osebja, ki nima neposrednega stika s kupci, da deluje kot team.
Bekkers in Van Hasstrecht (1993)	Katerakoli oblika trženja znotraj organizacije, ki usmerja pozornost zaposlenih na tiste notranje aktivnosti, ki se morajo spremeniti, da bi povečali učinek na trgu.
Ballantyne <i>et al.</i> (1995)	Notranje trženje se nanaša na proces ustvarjanja tržnih pogojev znotraj organizacije, ki zagotavljajo, da so potrebe in zahteve notranjih kupcev dosežene.
George in Grönroos (1999)	Notranji trg zaposlenih je v smeri servilnosti in usmerjenosti h kupcu najbolj motiviran z aktivnim pristopom, podobnim trženju, pri čemer so uporabljene metode, podobne trženjskim.

Vir: Kang, James in Alexandris, 2002, str. 280

rešitev za problem zagotavljanja stalne visoke kakovosti izvajanja storitev (Rafiq in Ahmed, 2000, str. 449). V povezavi z zametki notranjega trženja se poleg Berryja pogosto omenja tudi Grönroos (npr. Berry, 2000, str. 161; Frost in Kumar, 2000, str. 359; Kang, James in Alexandris, 2002, str. 279), ki je poleg Gummersona avtor povezovanja notranjega trženja s trženjem, temelječim na odnosih (Frost in Kumar, 2000, str. 359).

Navkljub četrto stoletja dolgi zgodovini razvoja sam koncept še ne uživa vsesplošne razpoznavnosti in razumevanja v svetu menedžmenta (Ahmed in Rafiq, 2002, str. IX; Sargeant in Asif, 1998, str. 77), čeprav na notranje trženje lahko gledamo tudi kot na podaljšano roko komunikacije in odnosa do zaposlenih s strani menedžmenta (Davis, 2001, str. 130). Glavni razlog za takšno stanje je po mnenju

Ahmeda in Rafiq (2002, str. IX) v tem, da je bil sam koncept ves čas naprednejši od obdobja, v katerem se je nahajal.

KONCEPTUALNA OPREDELITEV NOTRANJEGA TRŽENJA

Termin notranjega trženja je prvenstveno izpeljan iz pojmovanja t. i. notranjega trga zaposlenih in potreb tržnikov po tem, da najprej na strani zaposlenih zagotovijo razumevanje trženjskih programov, ki so namenjeni porabniku (Grönroos, 2001, str. 332). Strategija notranjega trženja namreč usmerja aktivnosti znotraj organizacije s podobnim ciljem kot »zunanja« trženjska strategija; slednja pomaga tržnikom doseči porabnika zunaj organizacije, prva pa je s tem, ko uravnava sodelovanje

med posamezniki, oddelki in enotami znotraj neke organizacije, usmerjena k doseganju t. i. notranjih kupcev (Bowen, 1996, v Nickels in Wood, 1997, str. 46).

Pri tem je seveda pomembna moč trženjske funkcije znotraj neke organizacije, ki mora biti dovolj izrazita, da z usmerjenostjo h kupcu vpliva tudi na ostale oddelke (Flipo,

1986, str. 6). Kotler (1972, str. 50) na primer v zvezi s tem v enem izmed svojih zgodnejših prispevkov ugotavlja, da trženje običajno povzroča odziv z neprisilnimi elementi – lahko bi torej rekli, da tudi s svojo izrazitostjo. Strategija notranjega trženja mora tako poleg že omenjenega med t. i.

»tržniki, zaposlenimi za polovični delovni čas«, ustvarjati navdih, konsistentno vedenje in spoštovanje do splošne trženjske strategije. Nenazadnje, notranje trženje izraža moč »tržnikov, zaposlenih za polni delovni čas«, ki jo uporabljajo pri vplivanju na »tržnike, zaposlene za polovični delovni čas« za doseg ciljev zunanje trženjske strategije, nasprotno pa ravno vpliv zadnjih na prispevek k ciljem zunanje strategije izraža moč prvih (Flipo, 1986, str. 8 in 13).

Poudarki notranjega trženja so sicer močnejše prisotni na področju trženja storitev (Berry, 2000, str. 161), sama ideja pa se razširja tudi na ostala področja (Peck *et al.*, 1999, str. 312; Rafiq in Ahmed, 2000, str. 453). Ker je sama storitev nemalokrat posledica same izvedbe s strani zaposlenih (Berry, 2000, str. 161), je zato storitev lahko kakovostna samo toliko, kot so v njeni izvedbi kakovostni ljudje, ki jo izvajajo. Če torej ljudje, ki izvajajo storitev, ne dosežejo kupčevih pričakovanj, potem jih prav tako ne doseže tudi storitev (Berry in Parasuraman, 1991, str. 151 in 171). Podobno razmišlja tudi Judd (2003, str. 1302), ko pravi, da so zaposleni v organizaciji lahko močan element razlikovanja organizacije od

konkurentov s ciljem ustvarjanja konkurenčne prednosti in vrednosti za kupca. Foster in Cadogan (2000, str. 186) pa s tem, ko menita, da je ravno odnos, ki nastaja med prodajnim osebjem in kupcem, ključnega pomena pri celotni učinkovitosti trženjskih odnosov neke organizacije, poudarjata pomen »tržnikov, za polovični delovni čas« v samem konceptu trženjskih odnosov.

Zato je ključnega pomena, da se organizacija zaveda, da če hoče biti uspešna pri izvajanju trženja storitev, mora biti uspešna tudi pri izvajanju notranjega trženja, saj je to orodje za privabljanje, razvoj, motivacijo in zadržanje² kvalificiranih zaposlenih s pomočjo potreb zadovoljujočih se delovnih mest (Berry in Parasuraman, 1991, str. 151 in 171).

RAZVOJ IN EVOLUCIJA KONCEPTA NOTRANJEGA TRŽENJA

Sam koncept oziroma ideja notranjega trženja ni pravzaprav nič novega (Sargeant in Asif, 1998, str. 67) – tisto, kar je novo, je poudarjanje trženjskega pristopa (Varey in Lewis, 1999, str. 926). Sicer je moč povzeti, da je notranje trženje doživelo tri razvojne stopnje, pri čemer je takšno pojmovanje notranjega trženja, kot ga opisujeta Berry in Parasuraman (1991, str. 151 in 171), po mnenju Ahmeda in Rafiq (2002, str. 4–9)

Prva stopnja v razvoju in evoluciji koncepta. Zanj je značilna predpostavka, da so za organizacijo – če želi imeti zadovoljne kupce – potrebni zadovoljni zaposleni. Zaposlene pa je moč zadovoljiti tako, da so delovna mesta oblikovana kar najbolj v skladu z njihovimi potrebami.

Z vidika organizacij gre torej za izjemno kompleksno situacijo, ki na eni strani predstavlja zahtevne porabnike, ki jim morajo ustreči zaposleni, na drugi strani pa prikazuje zaposlene, ki imajo visoka pričakovanja v

Notranje trženje ima funkcijo navduševanja zaposlenih za prodajo izdelka in storitev zunanjim kupcem.

Kot vidimo iz Berryeve definicije v tabeli 1, je torej poudarek na tem, da je potrebe zaposlenih moč zadovoljiti z delovnimi mesti, ki naj bi v očeh zaposlenih dejansko predstavljala neke vrste izdelek. Težava s takšnim pojmovanjem notranjega trženja je po mnenju Ahmeda in Rafiqa (2002, str. 5) v tem, [1] da »izdelek«, ki je prodan zaposlenim, ni nujno želen s strani zaposlenih in lahko predstavlja celo negativno koristnost, [2] zaposleni nimajo vedno svobodne možnosti izbire »izdelka«, [3] zaradi pogodbene narave zaposlenosti so zaposleni lahko tudi prisiljeni v izbiro »izdelka«, ki ga dejansko morda sploh ne želijo, [4] finančni stroški zadovoljnih zaposlenih so lahko zelo visoki in, [5] nenazadnje, pojmovanje zaposlenih kot kupcev poraja vprašanje o tem, ali nimajo nemara potrebe zunanjih kupcev prednosti pred potrebami zaposlenih.

zvezi z delovnim mestom kot virom samoaktualizacije in osebnega razvoja.

Druga stopnja označuje razmišljanje Grönroosa (Ahmed in Rafiq, 2002, str. 6). Izhodišče ideje se kaže v tem, da morajo biti tisti zaposleni, ki so v dejanskem stiku s porabnikom v okviru interakcijskega trženja, prodajno in porabniško naravnani. Predstavljeno stališče prikazuje Georgova in Grönroosova definicija (glej tabelo 1). Glavna razlika med Berryjevim in Grönroosovim pojmovanjem je v tem, da v primeru slednjega zaposleni niso pojmovani kot kupci. Grönroosovo pojmovanje se tako osredotoča predvsem k orientiranosti zaposlenih v smeri proti kupcu, kar je doseženo s procesom vplivanja na zaposlene in ne s procesom zadovoljevanja njihovih potreb, kot je to v Berryjevem primeru (Ahmed in Rafiq, 2002, str. 6–7).

Tretja stopnja pa je zaznamovana s tem, ko so številni avtorji spoznali, da je lahko vloga notranjega trženja dejansko orodje za implementacijo strategij. Winter (1985) (v Ahmed in Rafiq, 2002, str. 7) je eden izmed prvih avtorjev, ki je poudarjal omenjeno vlogo, pojmuje jo kot »povezovanje, izobraževanje in motiviranje zaposlenih v smeri institucionalnih ciljev procesov, s čimer zaposleni ne razumevajo in prepoznavajo samo vrednosti programa, pač pa tudi svoje mesto znotraj tega.« Poudarek je torej na medfunkcijski koordinaciji in implementaciji.

V splošnem si vsi trije pristopi delijo podobno osnovo: če obstaja cilj po učinkovitejši implementaciji strategij, potem obstajata potrebi po presežku medfunkcijskih sporov in boljši notranji komunikaciji. Notranje trženje je tako pojmovano kot mehanizem za zmanjševanje medoddelčnih in medfunkcijskih trenj ter orodje za preseganje upornosti proti spremembam (Ahmed in Rafiq, 2002, str. 7–9). Uvajanje sprememb v organizacijah je po mnenju Druckerja (1992, str. 406) obvezno, če želijo organizacije v času vedno večjih zahtev s strani porabnikov na eni strani ter vedno večjih zavedanj pravic zaposlenih na drugi, učinkoviteje konkurirati na trgu. Ahmed in Rafiq (2002, str. 9–10) kot odgovor na različne faze razvoja notranjega trženja ponujata definicijo, ki po njenem mnenju združuje njuno ter Grönroosovo pojmovanje omenjenega; pravita, da je »notranje trženje načrtovan trud, ki uporablja pristope, podobne trženjskim, usmerjene k motivaciji zaposlenih za implementacijo in integracijo organizacijskih strategij na način usmerjenosti h kupcu.« Po njenem mnenju tako odpravljata Grönroosovo pomanjkljivost, ki naj bi bila v tem, da ne poudarja medfunkcijske koordinacije. S tem pogledom se sicer ne strinjam, saj Grönroos (2001, str. 334) v enem izmed svo-

Vloga notranjega trženja se odvija predvsem skozi izobraževanje in motiviranje zaposlenih v smeri ciljev organizacije.

jih novejših spoznanj pove, da koncept notranjega trženja določa, da »je notranji trg zaposlenih v smeri servilnosti in usmerjenosti h kupcu najbolj motiviran z aktivnim, k cilju usmerjenim pristopom, pri čemer so interno uporabljene številne aktivnosti in procesi na aktiven, trženju podoben način. Tako se notranji odnosi med ljudmi iz različnih oddelkov in procesov (zaposleni, ki imajo stik s porabnikom, zaposleni, ki opravljajo podporne funkcije, vodje skupin, nadzorniki in menedžerji) kar najbolj razvijajo in usmerjajo proti servilno naravnemu menedžmentu in implementaciji zunanjih odnosov s porabniki in ostalimi deležniki.«

Grönroos tako dovolj holistično konceptualizira področje notranjega trženja, pri čemer mu res ne gre očitati pomanjkljivega omenjanja sodelovanja med t. i. »tržniki, zaposlenimi za polovični delovni čas,« in »tržniki, zaposlenimi za polni delovni čas«. Tudi Frost in Kumar (2000, str. 359) na primer iz Grönroosovih opredelitev razbirata vlogo sodelovanja med različnimi ravnmi zaposlenih v organizaciji. Ker v zvezi z notranjim trženjem že ves čas poudarjamo zaposlene in na nek način tudi ravnanje z njimi, pa se povsem upravičeno poraja tudi vprašanje o tem, kakšna je pri tem vloga formalne poslovne funkcije ravnanja s človeškimi viri.

POVEZAVA NOTRANJEGA TRŽENJA S FUNKCIJO RAVNANJA S ČLOVEŠKIMI VIRI TER IZOBRAŽEVANJEM V ORGANIZACIJI

Notranje trženje ne sme biti samo v rokah tržnikov, ker bi bilo sicer to v nasprotju s samim konceptom trženja, temelječega na odnosih (Ballantyne, 2003, str. 1243; Peck idr., 1999, str. 323). Podobno menita tudi Ahmed in Rafiq (2002, str. 62), ko pravita, da notranje trženje ne sme biti v domeni zgolj ene

poslovne funkcije v organizaciji. Predstavljena stališča tako nakazujejo na to, da mora biti notranje trženje povezano z različnimi funkcijami v podjetju, od katerih se verjetno zdi intuitivno najbližja ravno funkcija ravnanja s človeškimi viri. Palmer (1998, str. 178) na primer pravi, da se trženjski menedžerji v storitvenem sektorju vse bolj zavedajo dejstva, da trženjski načrti ne morejo biti izolirani od načrtov s področja ravnanja s človeškimi viri, Peckova idr. (1999, str. 319) pa se sprašujejo o tem, ali naj bo notranje trženje del trženjske funkcije ali del funkcije ravnanja s človeškimi viri.

V zvezi s tem se opredeljuje Grönroos (2001, str. 334), ko povzema nekatere avtorje in pravi, da ne gre enačiti funkcije ravnanja človeških virov z notranjim trženjem. Po njegovem mnenju namreč prva zagotavlja orodja, ki jih je moč uporabiti v okviru notranjega trženja, slednja pa usmeritve o tem, kako naj bodo ponujena orodja uporabljena. V okviru usmeritev je mišljen trženjski pristop, kar Ahmed in Rafiq (2002, str. 10) razume v Grönroosevem pojmovanju notranjega trženja. Sicer pa je potreben nadaljnji razvoj konstruktov notranjega trženja, da bi ga bilo možno bolje ločiti od podobnih konstruktov ravnanja s človeškimi viri (Caruana in Calleya, 1998, str. 113). Predstavljeno razumevanje notranjega trženja in ravnanja človeških virov tako lahko označimo kot **komplementarno**, saj gre iz omenjenega čutiti predvsem poudarek na medfunkcijskem sodelovanju in ne tekmovanju. Kljub temu pa meja med predmetoma razprave ni jasno in enoznačno določena.

Po eni izmed definicij (Milkovich in Boudreau, 1997, str. 2) je namreč ravnanje s človeškimi viri »*serija povezanih odločitev, ki oblikujejo zaposlitveni odnos; njihova kakovost neposredno prispeva k sposobnosti*

organizacije in zaposlenih, da dosežejo svoje cilje». Če predstavljeno definicijo primerjamo z ostalimi iz tabele 1, potem vidimo, da gre na marsikaterem področju za medsebojno prekrivanje. To na primer potrjuje tudi Bateson (1991) (v Caruana in Calleya, 1998, str. 109), ko pravi, da notranje trženje predstavlja elemente dobrega ravnanja s človeškimi viri. Podobno menijo tudi Ahmed, Rafiq in Saad (2003, str. 1222), ko povzemajo elemente notranjega trženja številnih avtorjev, kot so komuniciranje, usposabljanje, izobraževanje in informiranje, motiviranje in razvoj, pridobivanje, zaposlovanje in obdržanje zaposlenih; za omenjene elemente sicer pravijo, da tradicionalno pripadajo funkciji ravnanja s človeškimi viri.

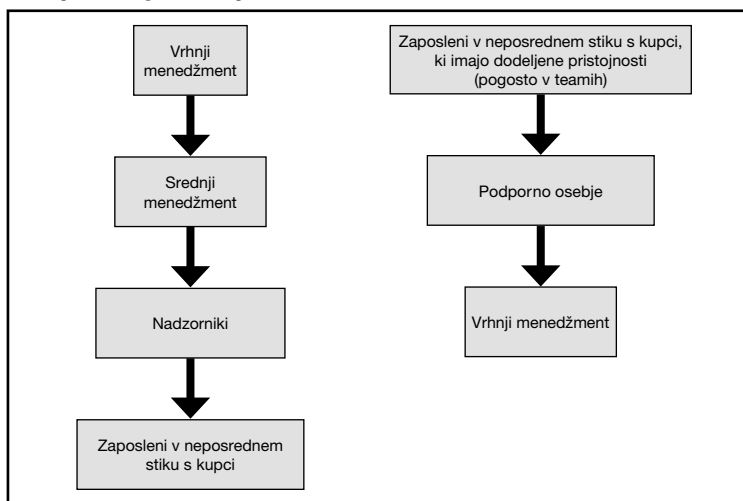
V skladu s predstavljenim povzemamo razmišljanje Grönroosa (2001, str. 333). Pravi, da tako vrhnji menedžment kot seveda tudi trženje in oddelek za ravnanje s človeškimi viri prispevajo k uspešni implementaciji notranjega trženja. To lahko storijo samo s sodelovanjem z vsemi ostalimi oddelki, kjer so zaposleni »tržniki s polovičnim delovnim časom«. Notranje trženje tako funkcionira kot **holistično upravljan proces**, ki integrira različne funkcije v organizaciji v dveh smereh. Zagotavlja, da vsi zaposleni v organizaciji razumejo ter okušajo posel in njegove raznolike aktivnosti, namembnosti in procese v luči okolja, ki podpira usmerjenost h kupcu ter zagotavlja, da so vsi zaposleni pripravljeni in motivirani v smeri servilnosti (prav tam). Gre torej za **način razmišljanja**, za **filozofijo upravljanja**, ki po mnenju Vareya in Lewise (1999, str. 940) v »kontekstu notranjih odnosov predstavlja integrativni proces sistema za vzgajanje pozitivnih medsebojnih odnosov v razvojni smeri kooperativne klime in dosežkov.«

VLOGA IN POMEN PRENAŠANJA PRISTOJNOSTI NA PODREJENE

Prenos pristojnosti na podrejene⁴ pri tem velja za ključno komponento notranjega trženja (Papasolomou-Doukakis in Kitchen, 2004, str. 428; Ahmed in Rafiq, 2002, str. 70, Nickels in Wood, 1997, str. 46). Klima prenosa pristojnosti na podrejene je lahko kreirana na ravni vrhnjega menedžmenta in je prenesena na vse ravni organizacije. Številni tržniki se tako premikajo s tradicionalnih organizacijskih struktur, kjer zaposleni sledijo navodilom menedžmenta, k obrnjenim, ravno nasprotnim organizacijskim strukturam, v katerih imajo zaposleni pooblastila za odločanje, menedžment pa jih pri tem podpira (Nickels in Wood, 1997, str. 46–47). Tovrstni zasuk prikazuje slika 1

Glavni namen prenosa pristojnosti na podrejene je v tem, da izboljša učinek kontaktnega in podpornega osebja, saj v primeru pravilne in korektno implementacije omenjene metode lahko občutno prispeva k zadovoljstvu zaposlenih, kar ima za posledico boljši stik s porabniki v t. i. »trenutkih resnice« (Grönroos, 2001, str. 346). Gre torej za zasledovanje dveh

Slika 1: Tradicionalna organizacijska struktura (levo) in t. i. obrnjena organizacijska struktura (desno)



Vir: Nickels in Wood, 1997, str. 47

Pomembnejši razlog, ki govori v prid potrebi po uvajanju prenosa pristojnosti na podrejene, je karakteristika simultanosti proizvodnje in porabe storitev (Ahmed in Rafiq, 2002, str. 70), kar po Palmerju (1998, str. 12) poimenujemo neločljivost. Zavedati se je namreč potrebno dejstva, da ima prodajno oziroma kontaktno osebje zaradi tega nemalokrat lahko kopico težav, saj se vsakodnevno srečuje z zelo različnimi kupci, ki imajo zelo različen nakupovalni slog. Zato je določena vrsta prostosti lahko občutno pomagalo k temu, da lahko tudi prodajno oziroma kontaktno osebje svoje reakcije in dejanja prilagaja različnim slogom kupcev. Nenazadnje, zadovoljstvo kupcev (tako notranjih kot zunanjih) je verjetno pomembnejše kot pa strogo upoštevanje togih pravil (Papasolomou-Doukakis in Kitchen, 2004, str. 441). Prav tako je potrebno upoštevati spoznanje Bitnerjeve, Boomsa in Mohra (1997, str. 150) o tem, da je kontaktno osebje ključni vir informacij o kupcih⁵. S prenosom pristojnosti se tako lahko glede na novo definirano vlogo kontaktnega osebja tovrstni vir informacij okrepi.

ciljev – izboljšanja motivacije in produktivnosti zaposlenih ter posledično izboljšanja storitve za kupca (Ahmed in Rafiq, 2002, str. 72). Peckova idr. (1999, str. 322) ločijo več vrst prenosa pristojnosti na podrejene – od popolne, pri kateri imajo zaposleni popolno moč, da naredijo vse, kar je v prid zadovoljstvu kupca, do milejših oblik, kjer zaposleni lahko pomagajo zgolj z namigi, vse ostale odločitve pa ostajajo v rokah nadrejenih.

Pri tem se je seveda potrebno zavedati neizbežnega dejstva, da omenjena metoda ni primerna za vse vrste delovnih mest ter za vse zaposlene (Ahmed in Rafiq, 2002, str. 70; Berry in Parasuraman, 1991, str. 165), in naloga menedžmenta je, da oceni primernost omenjene metode v različnih okoliščinah. V nekaterih primerih je tako pri uvajanju tovrstne kulture v podjetju občutiti strah s strani srednje ravni menedžmenta, ki se čuti ogroženega, spet v drugih pa so zaposleni enostavno nepripravljeni sprejeti nove odgovornosti, za katere raje menijo, da morajo biti v pristojnosti nadrejenih (Peck idr. 1999, str. 322; Grönroos, 2001, str. 348).

DODATNE ODGOVORNOSTI ZAHTEVAJO DODATNO USPOSABLJANJE ZAPOSLENIH

Zaradi dodatnih odgovornosti zaposlenih je tako pomembno, da so le-ti deležni pravnega usposabljanja (Rafiq in Ahmed, 2000, str. 457); usposabljanje je namreč »načrtovan sistem učenja, ki ima za namen s posredovanim znanjem ali veščinami spremeniti stališča in/ali vedenje zaposlenega, kar naj se odraža v maksimizaciji osebnega potenciala in tako posledično tudi delovnih učinkih zaposlenega« (Al-Khayyat in Elgamal, 1997, str. 88). Grönroos (2001, str. 347) meni podobno, ko pravi, da prenos pristojnosti na podrejene ne more uspeti, če zaposleni niso deležni podpore s strani menedžmenta, če ne dobijo podpore v obliki znanj ter podpore v obliki tehnične pomoči. Tudi Ahmed, Rafiq in Saad (2003, str. 1229) prenos pristojnosti na podrejene tesno povezujejo s spodbujanjem s strani menedžmenta.

Pri prenosu pristojnosti na podrejene gre torej v glavnem za to, da se zaposlenim ponudi večja svoboda v »trenutkih resnice«⁶ opravljanja storitev; ko zaradi karakteristike neločljivosti storitve lahko prihaja do težje obvladljive variabilnosti neke dane situacije. Ravno zaradi omenjene variabilnosti je dobro, da ima tudi kontaktno osebje odobreno določeno stopnjo variabilnosti pri svojem prilaganju kupčevim potrebam. Pri tem je seveda pomembno – kar bi morda znalo izzveneti celo nekoliko paradoksalno –, da je prenos pristojnosti na podrejene do določene mere uravnan in nadzorovan skozi določene aktivnosti, kot je usposabljanje, saj je pri prenosu pristojnosti lahko prisotna drugačna interpretacija s strani vodstva in s strani tistih zaposlenih, ki se jih omenjeno tudi tiče. V splošnem gre torej za negovanje odnosa med menedžmentom in zaposlenimi, ki temelji na zaupanju (Khan, 1997 v Grönroos, 2001, str. 346).

AKTIVNOSTI NOTRANJEGA TRŽENJA

Pri omenjanju aktivnosti notranjega trženja so najjasnejši in najeksplicitnejši Grönroos (2001, str. 340–344) ter Ahmed, Rafiq in Saad (2003, str. 1223), ko ponujajo nabor nekaterih aktivnosti. Grönroos (2001, str. 340) pri tem sicer tudi povsem jasno pove, da ne obstaja nek dokončen seznam predlaganih aktivnosti, s čimer se strinja tudi Piercy (1995, str. 37), ko pravi, da je fraza notranjega trženja deležna številnih različnih pomenov. Grönroos (2001, str. 340–344) ter Ahmed, Rafiq in Saad (2003, str. 1223) tako omenjajo aktivnosti, kot so usposabljanje, podpora menedžmenta in notranji dialog, notranja množična komunikacija in informacijska podpora, vloga funkcije ravnanja človeških virov v smislu rekrutacije in zadržanja ustreznih kandidatov, sugestije zaposlenih pri zunanji komunikaciji s trgov, razvojni sistemi in tehnološka podpora, notranja pomoč pri reševanju reklamacij, vloga trženjskih raziskav v smislu delovanja znotraj organizacije, strateško nagrajevanje, sama organizacijska struktura, fizično okolje, medfunkcijska koordinacija, sistemi spodbujevanja in operativno procesne spremembe.

SKLEPNA MISEL

Vidimo lahko, da gre za mnogotere aktivnosti, pri čemer, kot smo že omenili, seznam sploh ni nujno dokončen, kar lahko v smislu operacionalizacije koncepta deluje tudi kot pomanjkljivost; za takšno stanje bi lahko nekdo uporabil izraz, da gre torej za nek vseobsegajoči termin. Vendar to ni nujno tudi slabo, saj je vsaka organizacija skupek posebnosti, ki poslovne cilje dosega na sebi lasten način. Zato je morda tudi bolje, da ne obstaja neka enotna praksa v zvezi z uvajanjem elementov notranjega trženja, saj je sama ideja omenjenega tako mnogo lažje prilagodljiva času in prostoru, v katerem naj se koncept nahaja. Kot je

bilo namreč že omenjeno, je koncept notranjega trženja slabše sprejet v svetu menedžmenta ravno zaradi svoje naprednosti, zato bi bilo verjetno nesmiselno vztrajati pri rigoroznih pravilih uvajanja nečesa takšnega. Tudi Grönroos (2001, str. 332) pri tem zasleduje zelo svobodomiselno držo, ko pravi, da je morda poimenovanje notranje trženje celo neustrezno, saj so ljudje, ki se jih to najbolj tiče, torej t. i. »tržniki za polovični delovni čas«, lahko izrazito nenaklonjeni konceptom, ki vsebujejo besedo trženje. Tako je seveda tudi v domeni vsake organizacije, da izbere svoji lastni organizacijski kulturi ustrezno poimenovanje koncepta, predstavljenega v pričujoči razpravi; podobno seveda velja tudi za pot implementacije omenjenega.

LITERATURA

- Ahmad, R., Buttle, F. (2002). Customer retention management: a reflection of theory and practice. *Marketing Intelligence and Planning*, 20, str. 149–161.
- Ahmed, P. K., Rafiq, M. (2002). *Internal Marketing. Tools and Concepts for Customer-Focused Management*. New York: Butterworth Heinemann.
- Ahmed, P. K., Rafiq, M., Saad, M. N. (2003). Internal marketing and the mediating role of competencies. *European Journal of Marketing*, 37, str. 1221–1241.
- Al-Khayyat, M. R., Elgamal, A. M. (1997). A macro model of training and development: validation. *Journal of European Industrial Training*, 21, str. 87–101.
- Ballantyne, D. (2000). Internal relationship marketing: a strategy for knowledge renewal. *Internal Journal of Bank Marketing*, 18, str. 274–286.
- Ballantyne, D. (2003). A relationship-mediated theory of internal-marketing. *European Journal of Marketing*, 37, str. 1242–1260.
- Berry, L. L. (2000). Relationship Marketing of Services. V Sheth, N., Jagdish Parvatiyar Atul (ur.), *Handbook of Relationship Marketing*. London: Sage Publications, Inc., str. 149–170.
- Berry L. L., Parasuraman A. (1991). *Marketing services. Competing through quality*. New York: The Free Press.
- Bitner, Jo M., Booms, H. B., Mohr, A. L. (1997). *Critical Service Encounters: The Employee's Viewpoint*. V Gabbott, M., Hogg, G. (ur.), *Contemporary Services Marketing Management*. London: The Dryden Press, str. 149–170.
- Broadly-Preston, J., Steel, L. (2002). *Internal marketing*

- strategies in LIS: a strategic management perspective. *Library Management*, 23, str. 294–301.
- Caruana, A., Calleya, P. (1998). The effect of internal marketing on organisational commitment among retail bank managers. *International Journal of Bank Management*, 16, str. 108–116.
- Daft, L. R., Marcic, D. (2001). *Understanding Management*. 3. izdaja. Singapore: South-Western Thomson Learning.
- Davis, R. V. T. (2001). Integrating internal marketing with participative management. *Management Decision*, 39, str. 121–130.
- Drucker, F. P. (1992). Don't Change Corporate Culture – Use It! V Lovelock C. J. (ur.), *Managing Services. Marketing, Operations, And Human Resources*. 2. izdaja. Str. 406–408. London: Prentice Hall International, Inc.
- Flipo, J. P. (1986). Service Firms: Interdependence of External and Internal Marketing Strategies. *European Journal of Marketing*, 20, str. 5–14.
- Foster, D. B., Cadogan, W. J. (2000). Relationship selling and customer loyalty: an empirical investigation. *Marketing Intelligence and Planning*, 18, str. 185–199.
- Frost, A. F., Kumar, M. (2000). INTSERVQUAL – an internal adaptation of the GAP model in a large service organisation. *Journal of Services Marketing*, 14, str. 358–377.
- Grönroos, C. (2001). *Service Management and Marketing*. New York: John Wiley and Sons, Ltd.
- Judd, C. V. (2003). Achieving a customer orientation using “people power” – the “5th P”. *European Journal of Marketing*, 37, str. 1301–1313.
- Kang, G., James, J., Alexandris, K. (2002). Measurement of internal service quality: application of the SERVQUAL battery to internal service quality. *Managing Service Quality*, 12, str. 278–291.
- Kotler, P. (1972). A Generic Concept of Marketing. *Journal of Marketing*, 36, str. 46–54.
- Lings, N. I. (2000). Internal marketing and supply chain management. *Journal of Services Marketing*, 14, str. 27–43.
- Marshall, W. G., Baker, J., Finn, W. D. (1998). Exploring internal service quality. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 13, str. 381–392.
- Milkovich, T. G., Boudreau, W. J. (1997). *Human Resource Management*. 8. izdaja. New York: Irwin/McGraw-Hill.
- Nickels, G. W., Wood, B. M. (1997). *Marketing. Relationships, Quality, Value*. New York: Worth Publishers.
- Palmer, A. (1998). *Principles of Services Marketing*. 2. izdaja. London: McGraw-Hill Publishing Company.
- Papasolomou-Doukakis, I., Kitchen, J. P. (2004). Internal marketing in UK banks: conceptual legitimacy or window dressing? *The International Journal of Bank Marketing*, 22, str. 421–452.
- Peck, H., Payne, A., Christopher, M., Clark, M. (1999). *Relationship Marketing. Strategy and implementation*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Piercy, F. N. (1995). Customer satisfaction and the internal market. *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, 1, str. 22–44.
- Rafiq, M., Ahmed, P. K. (2000). Advances in the internal marketing concept: definition, synthesis and extension. *Journal of Services Marketing*, 14, str. 449–462.
- Sargeant, A., Asif, S. (1998). The strategic application of internal marketing – an investigation of UK banking. *International Journal of Bank Marketing*, 16, str. 66–79.
- Varey, J. R. (1995). Internal marketing: a review and some interdisciplinary research challenges. *International Journal of Service Industry Management*, 6, str. 40–63.
- Varey, J. R., Lewis, R. B. (1999). A broadened conception of internal marketing. *European Journal of Marketing*, 33, str. 926–944.

¹ Grönroos (2001, str. 56) v tem primeru povzema izraz po Gummessonu (1999, str. 8–9) in tako ločuje med t. i. »tržniki s polnim delovnim časom« in »tržniki s polovičnim delovnim časom« (ang. full-time marketers in part-time marketers).

² Berry (2000, str. 162) ter Peckova idr. (1999, str. 314) na primer ugotavljajo, da imajo zaposleni, ki so dlje časa v organizaciji, več znanja o sami naravi poslovanja in več priložnosti za razvite zaupanja in domačnosti s porabnikom, so boljši v razvijanju odnosa z njim, bolje razumejo njegove potrebe in se bolje znajdejo v situacijah z nezadovoljnimi kupci. Ahmad in Buttle (2002, str. 158) pri tem opozarjata, da je zadržanje zaposlenih per se lahko kontraproduktivno, če se sposobnosti in izkušnje zadržanih ne ujema s strategijo organizacije.

³ V zvezi s tovrstnim pojmovanjem notranjega trženja nekateri avtorji (Kang, James in Alexandris (2002); Frost in Kumar (2000) ter Marshall, Baker in Finn (1998)) uvajajo pojem notranje kakovosti storitev. Skupni imenovalec tovrstnega razmišljanja je v tem, da mora opravljeno delo, ki je razporejeno med različnimi oddelki znotraj neke organizacije, kakovostno zadovoljevati potrebe in zahteve vseh vpletenih v verigi. Tako Marshall, Baker in Finn (1998, str. 387–388) za potrebe nabavne službe identificirajo sedem dimenzij (dimenzija uslužnosti, prijaznosti in pomembnosti, dimenzija dostave vrednosti, dimenzija reševanja problema, dimenzija procesa naročanja, dimenzija natančnosti, dimenzija upravljanja dobave ter dimenzija

»brez presenečenj«), Kang, James in Alexandris (2002) ter Frost in Kumar (2000) pa se pri svojem delu opirajo na znani model SERVQUAL, ki je sicer namenjen merjenju kakovosti storitev za končnega kupca. Z ustrežno adaptacijo jo skušajo prirediti za potrebe merjenja notranje kakovosti, pri tem pa prihajajo do podobnih zaključkov kot izvirna študija. Kang, James in Alexandris (2002, str. 288) tako ugotavljajo, da sta pri notranji kakovosti najpomembnejši dimenziji zanesljivosti in odzivnosti, Frost in Kumar (2000, str. 374) pa podobno ugotavljata, da je najpomembnejša dimenzija odzivnost. Sicer je po mnenju Peckove idr. (1999, str. 316) notranja kakovost pomembna tudi z vidika izboljšave odnosov s končnimi kupci.

⁴ Po Daftu in Marcicu (2001, str. 241) je prenos pristojnosti na podrejene pojmovan kot »delegiranje pooblastil za odločanje, svobode, znanja, neodvisnosti in sposobnosti podrejenim«.

⁵ Avtorji (Bitner, Booms in Bohm, 1997, str. 164) sicer opozarjajo na to, da je potrebno posredovane informacije s strani kontaktnega osebja razumeti z določeno mero previdnosti, saj gre včasih za netočne ocene o pričakovanjih in zadovoljstvu kupca.

⁶ Proces v nastajanju storitve, ki nastane zaradi neločljivosti proizvodnje in potrošnje med kupcem in prodajalcem, Grönroos (2001, str. 72) po Normannu (1992) poimenuje trenutki resnice (»moments of truth«).

MENTOR IGOR BAHOR RAZKRIVA SKRIVNOSTI USPEŠNEGA MENTORSTVA

Igor Bahor je dolgoletni priljubljeni mentor v študijskih krožkih za keramiko pri Univerzi za tretje življenjsko obdobje. V domači kraj je vnesel kulturo umetniškega izražanja v glini. Navdušen odkriva, kako študentje napredujejo in prihajajo do novih znanj. Več o sebi in svojem mentorstvu nam je povedal v intervjuju za revijo Andragoška spoznanja.

AS: Med študenti ste zelo priljubljen mentor. Od vas, pravijo, se veliko naučijo. Kako to dosežete?

Če hočeš koga kaj naučiti, moraš najprej temu človeku zaupati, moraš verjeti, da se bo naučil, morata si biti z mentorjem blizu. Meni so moji študentje dragi. Rad jih imam. V študijskem krožku smo kot ena velika družina. Odnosi med nami so zelo tesni. Pri mentorstvu veliko pomeni medsebojna navezanost. Ker jaz zaupam študentom, tudi oni zaupajo meni, da odgovarjam za njihovo učenje in na koncu znanje. Če mi zaupajo, mi sledijo, vsaka beseda, nasvet ali pojasnilo se jim vtisne v spomin in ga sprejmejo brez oklevanja. Biti jim moram za zgled.

Na začetku, ko se učijo osnovnih znanj in spretnosti, ima mentor nesporno vodilno vlogo in za učenje odgovarja predvsem on. Brez osnovnih znanj ne morejo poskušati, da bi nekaj ustvarili. Potem gre učenje najprej prek posnemanja mentorja (njihovi izdelki so podobni mojim). Utrjujejo tehnike, pozorni so na osnovne zakonitosti in razvijajo svoje

spretnosti za oblikovanje gline. In šele nato začnejo svobodneje izražati svoje zamisli v keramičnih izdelkih (v našem primeru).

Mentor mora omogočiti študentom dovolj svobode, da rastejo, rastejo iz sebe. Se odkrivajo in najdejo pot izražanja. Temu pravimo tudi »raziskovalno učenje«. Na tej, višji stopnji učenja je povezava med mentorjem in študentom še vedno močna. Pojavi se neke vrste tekmovanje, hočejo me s svojimi izdelki doseči ali celo preseči. Navdušen sem, če napravijo kaj takega, kar še sam dvomim, da bi napravil.

Tudi jaz se od njih učim. Odkrivam nove odtenke znanja, povezane z individualnostjo vsakega študenta. Vsak po svoje uresničuje in upošteva osnovna znanja. Tako pri keramiki kot tudi pri drugih zvrsteh umetnosti so individualne razlike zelo vidne in tudi potrebne. Seveda ni dovolj, da imaš študente rad, mentor mora biti navdušen tudi nad temo ali znanjem, ki ga želi prenesti na druge. Ni dovolj, da samo racionalno pozna stvari, ima znanje, ampak da je za tem, kar razlaga in poučuje, tudi čustveno zraven. Vedno sem slutil, da so čustva za učenje zelo pomembna. Morda pa je to nuerenberški lijak za vlivanje znanja v glave drugih ljudi.

Za uspeh svojega mentorstva se ne borim zavestno. Raje sem s študenti v študijskem krožku spontan in se jim prilagajam. Pred očmi pa imam izobraževalni cilj, ki ga mora-

mo doseči. To je rdeča nit. Moja odgovornost mentorja.

AS: Kako je tekla vaša življenjska pot?

Moj oče je bil šolnik. Bil je ravnatelj. Velika pričakovanja je imel glede mojega šolanja. Zelo rad se učim in vedno sem radoveden. Vendar ne na šolski način. V osnovni šoli sem bil dober ali prav dober. Vedno sem pisal grdo in tudi črke sem spuščal. Zato so me pogosto obdolžili malomarnosti. Zelo sem se trudil, da bi učiteljicam ustregel in bi me kdaj pohvalile, a pisava je ostala grda in tudi črke so še naprej izpadale. Rad sem recitiral in nastopal na proslavah. Vedno sem imel občutek, da me misli prehitevajo, da jih samo nekaj izrazim. Končal sem srednjo tehnično elektro šolo in se vpisal na Fakulteto za elektrotehniko. Rad imam tehniko, ker je tako eksaktna. V tretjem letniku pa sem študij opustil in se odločil, da se bom preživljal s keramiko. Domačim ni bilo všeč, da sem »obesil študij na klin«, jaz pa sem zaslutil veliko svobodo neformalnega izobraževanja in sem ubral to drugo pot.

Učil sem se na svoj osebni način, učil sem se veliko, hotel sem vse naenkrat posrkati. Najprej sem se učil tako, da sem kot prostovoljec pomagal lončarju Slavku Škodi v Podutiku pri Ljubljani. Po treh letih »vajeništva« sem se odpravil s prijatelji študenti etnologije na kraje raznih izkopavanj od Šentjernejskega polja do Prekmurja. Postopoma sem spoznaval keramiko starih ljudstev. Tudi sodobne lončarje v Sloveniji sem skoraj vse spoznal in doživel.

Potem je sledilo obdobje potovanj. Izdeloval sem keramični nakit in si tako financiral potovanja in bivanje v tujini. Tehnologija izdelovanja keramike, ki jo pri svojem delu uporabljajo tradicionalni lončarji, je dokaj preprosta. Želja po izpopolnjevanju znanja me je 1989. gnala v ZDA in Kanado. Tri mesece sem študiral v lončarskem centru Clayworks v Baltimoru. Obiskal sem indijanski rezervat v Santa Clari in se seznanil z njihovim načinom izdelovanja keramike. V Kanadi

sem se učil lončarstva v Summer Side pri znani keramičarki Barbari Graham (1990).

Po vrnitvi sem si v Majerjevi vili v Šoštanju s prijazno pomočjo šaleških likovnikov uredil delavnico. Tam sem delal, eksperimentiral in ob prebrani literaturi izpopolnjeval svoje znanje.

Začel sem organizirati prve tečaje in prostorska stiska je bila vedno večja. Leta 1991 sem dobil nove prostore v Zdravilišču Topolšica. Prek zavoda za zaposlovanje sem s pomočjo podjetniškega inkubatorja odprl lastno lončarsko družbo. V njej sem se samozaposlil (1991–1994).

Organizatorsko delo me veseli. Spopasti sem se moral s prostim trgom. Sledila so boljša in slabša obdobja. Zasluzek sem prelival v nakupe opreme in literature. Učil sem se še naprej in rad sem učil druge. Ker sem v eni osebi izdelovalec, ustvarjalec, mentor, prodajalec in organizator, sem včasih katero od funkcij zanemaril in padel v težave. Rad delam z ljudmi. Za moje mentorstvo mi ni žal časa. Tudi sam se rad učim.

Leta 1995 sem opravil program usposabljanja za mentorje študijskih krožkov pri Andragoškem centru Slovenije. Tako sem si po enoletnem študiju tudi uradno pridobil naziv mentorja.

AS: Kako bi sebe predstavili našim bralcem?

Govoriti o sebi pomeni govoriti o svojem učenju, delu, ustvarjanju in ljudeh, ki me obdajajo.

Sem oče dveh šoloobveznih otrok. Sem dosleden pri dogovorih in delu. Imam občutek do soljudi in sem sposoben organizator. Topolški starši so me izbrali za predsednika Društva prijateljev mladine. Sem tudi član sveta staršev. Keramiko poučujem od 1989. leta. Tečaje lončarstva sem vodil za šolske otroke v Velenju in Ljubljani. Poseben tečaj sem imel tudi za učitelje.

Tudi mentor se uči od študentov.

Čustva so za učenja zelo pomembna.

Pri univerzi za tretje življenjsko obdobje v Velenju sem mentor že 11. leto. Govorim dva tuja jezika: angleško in nemško. Znajdem se tudi za računalnikom in se hitro učim. Sem spreten z rokami pri raznih natančnejših opravilih. V zadnjih desetih letih sem oblikoval v razne izdelke petinsedemdeset ton gline.

Med samostojno podjetniško potjo sem si pridobil mnogo dragocenih izkušenj. Učil sem se pri prijateljih pa tudi prek napak, ki sem jih storil. Kot predavatelj raku tehnike sem nastopil na tečaju v Italiji. Vodil sem par tečajev lončarstva pri Slovenskem etnografskem muzeju v Ljubljani. Na Filozofski fakulteti v Ljubljani sem za študente arheologije vodil tečaj srednjeveškega lončarstva.

V zadnjih letih sem sodeloval z Znanstvenoraziskovalnim centrom Akademije znanosti in umetnosti, Inštitutom za arheologijo, pri izdelavi rekonstrukcij staroslovanskih posod. Objavil sem razpravo o izdelavi staroslovanske posode praškega tipa iz Nove table. O tem sem tudi predaval študentom arheologije na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Z Razvojnim centrom v Celju sem sodeloval pri ustanavljanju centra domačih obrti. S Centrom Republike Slovenije za poklicno izobraževanje sem sodeloval pri oblikovanju standardov znanja za poklic lončar.

AS: Ste za svoje delo želi tudi kaka priznanja?

Meni kot mentorju je največje priznanje, če vidim, da so se študentje naučili, da ljudje znajo oblikovati glino in odkrivajo nove svetove umetnosti. Prav ponosem sem na tiste moje študente, ki se z učenjem ne ustavijo in iščejo dalje, odkrivajo nove tehnike, izpopolnjujejo kvaliteto izdelkov in svoj umetniški izraz. Ta pot učenja ni nikoli zaključena.

Če ustvarjam, potem moram to, kar sem ustvaril, dati v javnost in na ogled drugim ljudem, širšemu krogu in ne samo študentom. Zato od 1990. redno sodelujem pri skupinskih ali samostojnih razstavah. V povprečju imam

več kot eno razstavo na leto. Večkrat sem razstavljal v Ljubljani, Šoštanju in Velenju, nekajkrat v Piranu in Celju. Posebej sta mi ostali v spominu razstavi v Parizu in Atlanti (ZDA).

Ko ste me vprašali po priznanjih, ste verjetno imeli v mislih uradnejša priznanja. Do sedaj sem dobil štiri nagrade: prvo nagrado na lončarskem tekmovanju v oddaji Mojstri v organizaciji RTV, prvo nagrado za poslovni načrt občine Velenje, prvo nagrado za izdelavo glinenih lutk za lutkovno predstavo v režiji Kajetana Čopa in nagrado za izdelavo in postavitev jaslic z istim režiserjem v Mestni galeriji v Šoštanju.

AS: Vrniva se k vašemu mentorstvu, s katerim sva začela. Kaj bi želeli za konec še posebej poudariti?

Glejte, če hoče biti človek zares mentor ljudem, se mora tudi sam neprestano učiti. Mentor uživa v učenju drugih ljudi in v svojem učenju. Če se ne bi nič drugega učil, mora odkriti, kdo so ljudje, ki jim bo pomagal pri učenju. Lani sem se udeležil študija Keramike kot didaktične metode. Program je vodila španska strokovnjakinja Carla Spaggiari in nam odkrila, kako se otrok uči z igro in nesluteno razvija svoje sposobnosti. Odkrival sem nove možnosti učenja lončarstva najmlajših otrok. Vprašal sem se, če ni kdaj igra, tudi moja, učenje. Mentor mora imeti smisel za ljudi in sposoben mora biti ljudi hitro pridobiti. V mentorstvu nastaja lahkotnost sobivanja ljudi in medsebojnega bogatenja.

Intervju je vodila prof. dr. Ana Krajnc.

UVOD V IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

*Izobraževanje odraslih med moderno in
postmoderno avtorice Nives Ličen*

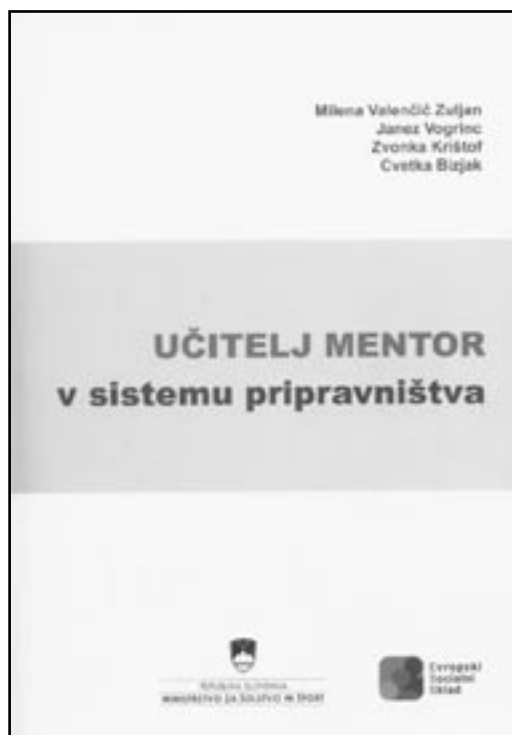
Andragogika je sorazmerno mlada veda, zato je toliko bolj razveseljivo, kadar izide nova knjiga, ki obravnava teoretske vidike izobraževanja odraslih in poskuša izobraževanje odraslih umestiti v družbeni prostor. Knjiga je namenjena predvsem študentom andragogike, seveda pa tudi vsem tistim strokovnjakom, ki se srečujejo s področjem izobraževanja odraslih bodisi teoretsko bodisi v praksi. V času, ko postaja izobraževanje stalni sopotnik odraslih skozi celo življenje in

se tudi druge vede interdisciplinarno povezujejo s področjem izobraževanja ter nanj sovplovajo, je izredno pomembno, da spoznanja andragogike prenašamo in širimo navzven, k strokovnjakom, ki jih to področje zanima ali vanj vstopajo s svojo dejavnostjo. Pomembno je tudi, da s stalnim kritičnim vrednotenjem umeščamo andragoška spoznanja v spreminjajoči se prostor in čas. Prav to je avtorici v knjigi dobro uspelo. Učbenik s svojo celovitostjo ponuja ogrodje za umeščanje in medsebojno povezovanje specifičnih andragoških teoretskih področij s pojavnostmi v praksi.

Učbenik avtorice doc. dr. Nives Ličen je izšel v letu 2006, izdala pa ga je Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Po kar nekaj letih zatišja je pred nami vnovič učbenik za področje splošne andragogike.

Vsebina učbenika je razdeljena na štiri temeljne sklope, ki obravnavajo temeljne koncepte na področju izobraževanja odraslih, andragoški proces, nosilce izobraževanja odraslih in oris stanja na področju izobraževanja odraslih v hitro spreminjajoči se realnosti sodobnega časa. Vsakega od teh sklopov sestavljajo podpoglavja, v katerih se avtorica podrobneje dotika izbranih vsebin. Na koncu učbenika ponudi bralcu tudi vprašanja za samopreverjanje in premislek, kar obogati in osmisli ponujeno vsebino.

V prvem delu učbenika, ki ima naslov *Izo-*



brazevanje odraslih v piramidi konceptov, avtorica pojasnjuje razvoj pojmov in temeljna terminološka razhajanja na področju izobraževanja odraslih, se sprašuje, kateri dejavniki opredeljujejo družbo, ki temelji na znanju, in razčlenjuje, kaj vpliva na razvoj in možnosti za uresničevanje koncepta vseživljenjskosti učenja in izobraževanja. Drugi sklop ima naslov *Andragoški proces v valju časa*, v njem pa avtorica utemeljuje načrtovanje procesa izobraževanja odraslih z zornega kota različnih pristopov in teorij. V tretjem delu, ki ga poimenuje *Nosilci izobraževanja odraslih v kocki prostora*, se osredini na ponudnike izobraževanja odraslih v svetu in Sloveniji ter odpira možnosti za razširjanje perspektive pri opredeljevanju položaja sedaj delujočih institucij in področij, kjer poteka izobraževanje za odrasle pri nas. Zadnji sklop z naslovom *Izobraževanje odraslih v 21. stoletju* ponuja analizo različnih definicij in avtoričin premislek o učenju in izobraževanju odraslih danes in v prihodnosti, s katerim opozarja na nujnost upoštevanja spoznanj različnih ved pri konstruiranju sodobnega izobraževanja odraslih; tako naj bi vplivali na boljše razumevanje novejših konceptov vzgoje in izobraževanja ter njihovo vraščanje v zahteve sodobne družbe.

Učbenik skuša odgovoriti na temeljna vprašanja, ki si jih zastavljajo študentke in študenti andragogike in pedagogike na dodiplomskem študiju, pa tudi študenti drugih ved, ki se srečujejo z izobraževanjem odraslih. Na ta vprašanja odgovori avtorica temeljito, pregledno in strokovno prepričljivo. O konceptih s področja izobraževanja odraslih razmišlja interdisciplinarno, kar študentkam in študentom omogoča kritično ovrednotenje teoretskih in praktičnih konceptov, ki jih spoznavajo med študijem, mnogim drugim strokovnjakom pa osmišljanje njihovega strokovnega delovanja. Avtorica Nives Ličen pri opredeljevanju uporablja relevantno strokovno literaturo s področja andragogike in z

njo povezanih ved. Vrednost učbenika je tudi njegova didaktična zasnovanost, saj problematiko ustrezno pojasnjuje in dopolnjuje s primeri in primerjavami, ki bralcu omogočajo lažje razumevanje in aplikacijo pridobljenih znanj.

Knjiga, ki jo ocenjujemo, je pomembno delo s področja andragogike, saj ponuja mnogim strokovnjakom, ki se srečujejo z izobraževanjem odraslih, tako pojasnila kot tudi znanstveno potrditev za vprašanja, ki si jih zastavljajo. Znanje je namreč danes človekova temeljna dobrina, ki lahko, če je dostopna in prilagojena različnim potrebam, pomembno vpliva na kakovost življenja posameznika in skupnosti. Brez znanja ni osebnega, pa tudi ne tehnološkega, gospodarskega, kulturnega in splošnega družbenega razvoja. Za kakovost znanja je ključnega pomena, da so možnosti za učenje tako sistemsko kot organizacijsko ustrezno urejene. Z novo knjigo smo pridobili kakovosten pripomoček za vse, ki iščejo poti do znanja in jim je dostopnost do teh znanj pomembna.

Dr. Sabina Jelenc Krašovec

TOP 10 – IZOBRAŽEVALNI MANAGEMENT 2006

Koliko slovenska podjetja vlagajo v izobraževanje zaposlenih

Novembra 2006 so bila v okviru 6. tradicionalne konference Izobraževalni management 2006 podeljena priznanja TOP 10 – Izobraževalni management 2006. Na razpis se je tokrat prijavilo 13 organizacij, kar je nekoliko manj kot leto poprej, ko se jih je prijavilo 17. Merjenje vlaganj v izobraževanje ter usposabljanje zaposlenih že peto leto zapored vodi Sofos, Inštitut za izobraževalni management, s ciljem, da izlušči 10 podjetij, ki največ vlagajo v izobraževanje ter usposabljanje zaposlenih, kar pa ni nujno vezano samo na finančne kazalce. Med 10 najboljših pridejo tista podjetja in organizacije, ki:

- izkazujejo neposredno povezanost izobraževalne in poslovne strategije,
- sistematično pridobivajo nova znanja,
- omogočajo zaposlenim preizkušanje in širjenje novo pridobljenega znanja,
- skrbijo za izobraževanje slehernega zaposlenega

in nam s temi načini ravnanja z zaposlenimi utirajo pot v ekonomijo znanja.

Predstavitev kriterijev

Pri izboru 10 najboljših podjetij strokovna komisija upošteva tako kvantitativne kot tudi kvalitativne kriterije. Pri kvantitativnih kriterijih so ocenjevalci preverjali višino finančnih sredstev od skupnih prihodkov podjetja, ki jih podjetja namenjajo izobraževanju

zaposlenih, odstotek zaposlenih, vključenih v izobraževanje in usposabljanje, število ur izobraževanja in usposabljanja na zaposlenega v letu dni, število oz. odstotek notranjih izobraževalcev, ki prenašajo znanje znotraj podjetja, ter odstotek merjenja kakovosti izobraževalnih izvedb. Komisija je med drugimi upoštevala tudi nekatere kvalitativne kriterije, predvsem povezanost izobraževalne strategije s poslovno strategijo podjetja ter vlaganje v izobraževanje v širše družbeno okolje.

Med dobitnike priznanj TOP 10 – Izobraževalni management 2006 so se po zgoraj navedenih kriterijih uvrstila naslednja podjetja, našeta bo abecednem vrstnem redu:

Gorenje d. d.,

Helios d. o. o.,

Lafarge Cement d. d.,

Merkur, d. d.,

Poslovna skupina Sava d. d.,

Premogovnik Velenje d. d.,

Roto, podjetje za predelavo in trženje d. o. o.,

Smart com, d. o. o.,

Trimo d. d.,

Unija, računovodska hiša, d. d.

In ob peti obletnici merjenja vlaganj v izobraževanje zaposlenih lahko analiziramo tudi napredek oz. gibanja in trende na področju skrbi za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih. V tabeli na naslednji strani lahko opazujemo rezultate petih let.

Primerjava TOP 10 – Izobraževalni management v letih 2002, 2003, 2004, 2005 in 2006

kriterij/leto	2002	2003	2004	2005	2006
Povprečen % od prihodkov, namenjen izobraževanju in usposabljanju	0,66	0,98	1,51	1,11	0,97
Povprečen % zaposlenih, vključenih v izobraževanje	80,4	89,1	93,71	87,08	93,27
Povprečno število ur izobraževanja na zaposlenega	37,89	35,74	49,09	54,99	44,10
Povprečen odstotek notranjih izobraževalcev	9,37	13,81	13,58	13,45	14,94
Merjenje kakovosti izvedbe izobraževalnih programov v %	46,73	63,42	85,59	78,22	66,52

Izobraževalna bera leta 2006

Če pregledamo petletno obdobje merjenja vlaganj ter sistematične skrbi za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih, lahko nedvomno vidimo rast pa tudi nekaj nihanj. Za leto 2006 je še posebej zanimiv podatek, da je število zaposlenih, vključenih v izobraževanje, znova naraslo na raven leta 2004. Povprečno število ur izobraževanja na zaposlenega je upadlo za 10 odstotkov, na kar zagotovo ne moremo biti ponosni. Najbolj doslej pa se je povzpел odstotek notranjih izobraževalcev, kar priča o ukrepih organizacij pri notranjem prenosu znanja in vzpostavitvi pravih učečih se organizacij. Toda ob tem je znova upadlo merjenje kakovosti izvedbe izobraževalnih programov, kar pa predstavlja dolgoročno tveganje za upad motivacije tako notranjih predavateljev kot tudi učečih se posameznikov.

Nova merila v letu 2007

Tako kot se poslovni svet spreminja in se spreminjajo tudi ljudje, so se organizatorji razpisa TOP 10 – Izobraževalni management za leto 2007 odločili, da posodobijo kriterije razpisa v želji, da pridobijo še objektivnejše podatke. In sicer so že napovedali, da bodo kriterij povprečnega odstotka od prihodkov, namenjenih izobraževanju in usposabljanju, zamenjali z objektivnejšim kriterijem, in sicer odstotkom od vseh stroškov dela, ki ga podjetja vlagajo v izobraževanje in usposabljanje.

Lestvica TOP 10 predavateljev

Leta 2006 je Inštitut Sofos začel tudi akcijo podeljevanja priznanja za najboljšega predavatelja leta ter lestvico 10 najboljših predavateljev. Pri razpisu univerzitetni profesorji

niso sodelovali. Priznanje za predavatelje leta je prejel Aleš Lisac. V letu 2006 je štel le glas ljudstva, za drugo leto pa obljublajo strokovne kriterije in strokovno ocenjevalno komisijo, ki bo ocenjevala predavateljske prispevke. Tokrat bodo lahko konkurirali tudi univerzitetni predavatelji ...

Vsem dobitnikom priznanj tudi v naši reviji čestitamo in jih obenem pozivamo, da širijo dobro prakso, vse druge pa vabimo, da se drugo leto priključijo tistim, ki bodo oblikovali in dvigovali standarde na področju izobraževanja, in se prijavijo na razpis TOP 10 – Izobraževalni management 2007, ki bo odprt od 1. junija 2007 pa do 10. oktobra 2007 na internetnem naslovu: www.planetgv.si.

Dr. Daniela Brečko

ICAE Seventh World Assembly**ADULTS' RIGHT TO LEARN: CONVERGENCE, SOLIDARITY AND ACTION****Čas:** 17.–19. januar 2007**Kraj:** Nairobi, Kenija

Cilji konference: Srečanje je bilo namenjeno spoznavanju, izmenjavi mnenj in pogovorom med člani ACAE (International Council for Adult Education), partnerji in omrežji, ki medsebojno sodelujejo pri spodbujanju izobraževanja odraslih in vseživljenjskega učenja. Namenjeno je bilo tudi pripravi CONFINTEA VI, ki bo v letu 2009. ICAE potrebuje močnejša omrežja, da bi lahko uresničevali cilje, povezane z razvojem izobraževanja odraslih na globalni, regionalni in lokalni ravni.

Informacije: ICAE

International Council for Adult Education

General Secretariat

Av. 18 de Julio 2095/301

11200 Montevideo, Urugvaj

Tel./faks: (598 2) 409 79 82

E-naslov: secretariat@icae.org.uywww.icae.org.uy**20. svetovni kongres za učinkovitost in razvoj šol ICSEI****PROFESIONALNI IZZIVI RAZVOJA IN UČINKOVITOSTI ŠOL V ČASU VSE VEČJE ODGOVORNOSTI****Čas:** 3.–6. januar 2007**Kraj:** Portorož, Slovenija**Okvirne teme prispevkov:**

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

Organizator: Šola za ravnatelje in Fakulteta za management**Informacije:** www.icsei.net

Ninth International LLinE Conference

“LEARNING REGIONS – LEARNING CITIES”

Čas: 18.–20. januar 2007

Kraj: Rovaniemi, Finska

Okvirne teme prispevkov:

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

Informacije:

<http://sivistys.net>

LLinE

KVS Foundation

Haapaniemenkatu 7–9

FIN-00530 HELSINKI

Finska

Tel.: +358 (0)207 511 591

Faks: +358 (0)207 511 502

E-naslov: eeva.siirala@kvs.fi

Third Conference of the Southeast European Studies Association (SEESA)

Čas: 26.–28. april 2007

Kraj: Columbus, Ohio, ZDA

Organizator: The Southeast European Studies Association (SEESA)

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

Informacije:

Daniel Collins, predsednik

Slavic and East European Languages and Literatures

The Ohio State University

400 Hagerty Hall, 1775 College Road

Columbus, OH 43210–1340, ZDA

Faks: +1 614 688 3107

E-naslov: collins.232@osu.edu

International conference on learning in later life**A LEGACY OF LEARNING: SHARING GLOBAL EXPERIENCES OF LEARNING IN LATER LIFE****Čas:** 9.–11. maj 2007**Kraj:** Glasgow, Škotska

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

Organizator: The University of Strathclyde, Senior Studies Institute**Informacije:**

<http://www.cll.strath.ac.uk/legacy/index.htm>
 Brian McKechnie, direktor programov
 Senior Studies Institute University of Strathclyde
 40 George Street, Glasgow G1 1QE, Škotska
 Tel.: 0044 (0)141 548 2492
 Faks: 0044 (0)141 553 1270
 E-naslov: brian.mckechnie@strath.ac.uk

EDEN Annual Conference, 2007**NEW LEARNING 2.0, EMERGING DIGITAL TERRITORIES, DEVELOPING CONTINUITIES – NEW DIVIDES****Čas:** 13.–16. junij 2007**Kraj:** Neapelj, Italija**Teme konference:**

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

Informacije:<http://www.eden-online.org>

EXPECTED AND UNEXPECTED CONSEQUENCES OF THE EDUCATIONAL EXPANSION

Čas: 8.–13. julij 2007

Kraj: Monte Verità, Ascona, Lago Maggiore, Švica

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

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

Informacije:

Dr. Andreas Hadjar, Department of Sociology of Education University of Bern
Muesmattstrasse 27
CH-3012 Bern, Švica
E-naslov: andreas.hadjar@edu.unibe.ch

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

CONFLICT, CITIZENSHIP AND CIVIL SOCIETY

Čas: 3.–6. september 2007

Kraj: Glasgow, Škotska

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

Informacije:

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

PREGLED PRISPEVKOV V REVII ANDRAGOŠKA SPOZNANJA V LETU 2006

Letno vsebinsko kazalo 2006

ANDRAGOŠKA SPOZNANJA, letnik 12, leto 2006

Uvodnik

- | | | |
|------------------|--|-----------------|
| Brečko, Daniela: | Smo (bomo) Slovenci za trg delovne sile narod preveč izobraženih | št. 2, str. 5–6 |
| Krajnc, Ana: | Boj za znanje v precepu »biti ali imeti« | št. 3, str. 5–8 |
| Krajnc, Ana: | Osební človeški kapital ali kdo bo preživljal funkcionalno nepismene in nezaposljive ljudi | št. 1, str. 5–7 |
| Zver, Milan: | Všanje ravni znanja v vseh življenjskih obdobjih | št. 4, str. 5–7 |

ZNANOST RAZKRIVA

- | | | |
|---------------------------------------|--|-------------------|
| Brečko, Daniela: | Karierna sidra in načrtovanje izobraževanja (I. del) | št. 1, str. 10–30 |
| Brečko, Daniela: | Karierna sidra in načrtovanje izobraževanja (II. del) | št. 2, str. 22–45 |
| Brečko, Daniela: | Karierna sidra in načrtovanje izobraževanja (III. del) | št. 3, str. 10–29 |
| Horvat, Marija: | Bralne navade staršev in vzpodbujanje otrok pri branju | št. 3, str. 41–49 |
| Jelenc Krašovec, Sabina; Kump, Sonja: | Vloga izobraževanja starejših odraslih pri spodbujanju njihove družbene vključenosti | št. 4, str. 18–30 |
| Knaflič, Livija: | Pismenost – stanje in potrebe na slovenskem podeželju | št. 3, str. 50–58 |
| Krajnc, Ana: | Disleksija med odraslimi | št. 2, str. 8–21 |
| Krajnc, Ana: | Kdo so bili moji mentorji? Kdo mi je lahko mentor? | št. 4, str. 31–39 |
| Lesjak, Katra: | Osredotočena interakcija v izobraževanju odraslih | št. 1, str. 31–37 |
| Mahnič, Barbara: | Vidik navezanosti kot pomembna komponenta v izobraževanju za medsebojne odnose v družini | št. 4, str. 40–46 |
| Mijoč, Nena: | Dogovor o samoizobraževanju | št. 1, str. 38–48 |

Titmus, Colin:	O izposoji kulture in o nadvladi tuje kulture v dopolnilnem izobraževanju	št. 4, str. 8–17
Torkar, Matej:	Učni izzivi starševstva	št. 3, str. 30–40

ZA BOLJŠO PRAKSO

Berčnik, Sanja:	Neformalno izobraževanje dijakov in izobraževalne naloge družine	št. 4, str. 48–59
Birman Forjanič, Zdenka:	Učeča se organizacija	št. 1, str. 50–60
Ileršič, Ana; Knaflič, Livija:	Usposabljanje za življenjsko uspešnost	št. 3, str. 60–65
Ivanuša Bezjak, Mirjana:	Evalvacija didaktične izvedbe predmeta poslovedenje	št. 1, str. 61–65
Petković, Mirjana:	Vrednote mladih in vseživljenjsko izobraževanje	št. 2, str. 48–56
Ličen, Nives:	Odnosi med odraslimi brati in sestrami	št. 2, str. 57–66
Mijoč, Nena:	Z umetnostjo za demokracijo	št. 2, str. 67–76
Nussdorfer, Vlasta:	Kako reševati nasilje v vzgojno-izobraževalnih institucijah?	št. 3, str. 73–75
Pucelj, Katarina:	Novi mediji – nova kakovost študija na daljavo	št. 2, str. 66–72
Vesel, Patrick:	Izobraževalni menedžment	št. 4, str. 60–69

TERMINOLOŠKI KOTIČEK

Jelenc, Zoran:	Več pozornosti našemu strokovnemu izrazju	št. 3, str. 76–79
----------------	---	-------------------

ŽIVLJENJSKO DELO

Jelenc, Zoran:	Ob 80-letnici prof. dr. Dušana Savičevića	št. 2, str. 77–78
Jelenc, Zoran:	V pogovoru s prof. dr. Dušanom Savičevićem	št. 2, str. 79–82

KRONOLOŠKI ZAPISI

Jelenc, Zoran:	Jože Valentinčič, starosta in pionir slovenskega izobraževanja odraslih	št. 1, str. 66–70
----------------	---	-------------------

IN MEMORIAM

Mohorčič Špolar, Vida A.:	Dr. Liam Carey	št. 1, str. 71–72
---------------------------	----------------	-------------------

POGOVARJALI SMO SE

- Krajnc, Ana: Mentor Igor Bahor razkriva skrivnosti uspešnega mentorstva št. 4, str. 70–72

POROČILA, ODMEVI, OCENE

- Brečko, Daniela: Ob deseti obletnici Dnevov kadrovskih delavcev št. 2, str. 83–87
 Brečko, Daniela: TOP 10 – Izobraževalni management 2006 št. 4, str. 75–77
 Krajnc, Ana: Vzgajamo orle in ne kur št. 3, str. 82–84
 Radej, Bojan: Kaj ni narobe z brezplačnim kosilom? št. 1, str. 73–77
 Šulak, Tanja: Pedagoško-andragoški dnevi 2006 št. 1, str. 78–79
 Tomaževič, Nina: Kadrovski forum javne uprave št. 1, str. 80–83

KNJIŽNE NOVOSTI

- Krajnc, Ana: Knjiga Terska dolina št. 2, str. 88–89
 Jelenc Krašovec, Sabina: Uvod v izobraževanje odraslih št. 4, str. 73–74
 Šulak, Tanja: Človek pred vprašanjem o smislu št. 3, str. 80–81
 Frankl, Viktor E.:
 Šulak, Tanja: Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom št. 2, str. 90–91
 Šulak, Tanja: Študijski krožki št. 1, str. 84–85

OBRAČAMO KOLEDAR

- Jelenc Krašovec, Sabina št. 1, str. 86–89
 št. 2, str. 92–95
 št. 3, str. 85–87
 št. 4, str. 78–81

LETNO VSEBINSKO KAZALO

- Šulak Tanja Pregled prispevkov in avtorjev v letu 2006 št. 4, str. 82–84

POVZETKI/ABSTRACTS

- št. 1, str. 91–92
 št. 2, str. 96–97
 št. 3, str. 88–90
 št. 4, str. 85–87

Povzetki/Abstracts

Colin Titmus

CULTURE BORROWING AND IMPOSITION OF FOREIGN CULTURE IN CONTINUING EDUCATION

The author deals with cultural borrowing among states and nations in the field of continuing education of adults, underlining that the model of initial school education has been compared by mistake with adult continuing education, thus the transfer of culture within initial education has been compared with that going on in continuing education. Nevertheless, continuing education should not be considered as an entity, therefore the transfer of culture in this field is also different from the one going on in initial school education. Moreover, unlike initial school education, continuing education of adults is never initiated by the state, responding to particular needs of smaller populations and target groups and smaller geographical areas. Therefore, cultural borrowing in the two systems is not the same. In the process of cultural borrowing the borrowed culture can be transferred as such to the new cultural context, it can be adapted to the new context or it can bring about cultural transformation, i.e. something completely new. The author says that cultural borrowing can be entailed because cultural community wants it, or because it

has been forced to do so. In the latter case cultural borrowing can provoke recipients' rebellious reactions.

Key words:

culture, cultural borrowing, transformation of culture, imposition of culture, continuing education, initial education

Sabina Jelenc Krašovec, Ph.D.;
Sonja Kump, Ph.D.

THE ROLE OF THE OLDER ADULTS' EDUCATION IN THE PROCESSES OF REDUCING THEIR SOCIAL EXCLUSIVENESS

Education of the older adults has an important role in the processes of reducing their social exclusiveness. Through education the number of social support sources would increase and at the same time education would encourage different dimensions of social support, for it offers the elderly social companionships, emotional, instrumental and informational support. The authors state that the offer of education for the elderly in Slovenia has improved in the last two decades while the participation of the elderly has declined between 1987 and 2004. The data of three researches show fewer barriers that would deter elderly from education in the year 1998 and even fewer

in the year 2004 in comparison with the data in the year 1987 – which could mean that their participation in the education process would increase with the various educational offer. Education for the elderly will have to be designed differently; this presumption is based on findings from 2004 research which show that the elderly would most frequently enrol in education because of companionship.

Key words: elder adults, social inclusiveness, social networks, participation in education

Ana Krajnc, Ph.D.

WHO WERE MY TUTORS? WHO CAN TUTOR ME?

The author deals with tutorship as one of the most effective forms of one-to-one learning. The relationship between a tutor and a student is studied in detail and it is established that the quality of such a relationship can be considerably better than the one, where a tutor and a student are engaged in a more formal one. The article, which is based on the data gathered from a research, speaks about conditions, which are necessary for an informal tutor-student re-

Povzetki/Abstracts

relationship to evolve. The author also answers the question of the characteristics the students expect from their tutors. What should, therefore, a personal profile of an informal tutor be? This also partly answers the question of a good leader and the characteristics a good leader possesses, since leaders are also good tutors.

Informal tutors, who offered skills, knowledge and useful insight, were mostly people's male and female friends (80 %), individual teachers if they've become close (65 %), a spouse (50 %) and a co-worker (42 %). When considering the development of a tutor-student relationship, the basis was knowledge and expertise of the other person (29 % of replies), moreover personal characteristics of a tutor were underlined (71 %). The research also revealed that only certain people can assume a role of a tutor. As a single, most important characteristic the following were selected: has the ability to listen, is emphatic and tolerant to the other person. Everybody, without exception selected these characteristics. The second characteristic (53 %), but of a much lesser importance than the first one was: friendly, likeable, amicable, warm, nice, humane. It is of equal importance for a tutor to be open, honest and broad-minded. Everybody be-

lieves they could successfully develop (or have successfully developed) if being (having been) engaged in a relationship with such a tutor.

Key words:

tutor, tutorship, tutor-student relationship, informal tutorship, learning

Barbara Mahnič

THE VIEW OF AFFECTION IN EDUCATION

Affection is one of the key emotional mechanisms, on basis of which the man forms his/her relationship between him/herself and other important people in his/her life. Different studies have shown that basic patterns of dependency, which are formed in childhood, remain present throughout people's lives and have an important influence on patterns of romantic dependencies in adults. The author in her research, which includes 83 females, who have also undertaken training about partnership relationship, establishes the connection between these women with their fathers and mothers during the period of adolescence and their level of satisfaction while married. The research reveals differences in affection in adolescence between women, who are divorced, satisfied in their

marriage or women, who are not satisfied in their marriage. Women, who were satisfied with their marriage show highest affection with their mothers during their adolescence, while highest dependency with their fathers was revealed by women, who were either divorced or not satisfied with their marriage. The research outcome clearly reveals that curricula must include also courses on family relationships and affection.

Key words:

affection, partnerships, emotional ties, relationship training

Sanja Berčnik

INFORMAL LEARNING OF SECONDARY-SCHOOL STUDENTS AND LEARNING TASKS OF THE FAMILY

The author speaks about the role of informal learning for young people and their family, differences about spending free-time and possibilities of using free-time for informal learning. The presupposition is that while learning scope is constantly expanding, also learning tasks of the family are increasing. Because of different social environments of young people, there is a question, what are actual possibilities for informal learning in their domestic environment and how this affects

Povzetki/Abstracts

their development. The most important question, which must be asked according to the author is, whether parents are aware of their influence, of the influence of their actions on development and learning of their children.

Patrick Vesel, M.A.

EDUCATIONAL MANAGEMENT

The internal marketing term was originally derived from the needs of marketers for appropriate comprehension and understanding of marketing programs for the final customer within so-called internal market of employees. It is thus the application of marketing thought in the educational management area. For the successful implementation of it the necessary connection of top management, marketing department and HRM department is demanded which consequentially means that internal marketing functions as a holistically managed process. It can best be described as a management philosophy for communicating, training, educating and informing, motivating and developing, employing and retaining employees. Within the discussed concept empowerment represent the key component. Due to the imbedded additional responsibility it brings to employees it is

thus necessary to emphasize the role of educational management which should create service and customer oriented organizational culture. However, despite nearly 25 years of development, the concept of internal marketing has not achieved the widespread recognition among the managers that it deserves. The major reason for this is that the concept was (is) well ahead of its time.

Key words:

Internal marketing, employees, human resource management, training, education, relationships

SPLOŠNA NAČELA

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

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

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

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

PISANJE PRISPEVKOV

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

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

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

Reference: Znanstveni prispevki morajo vsebovati reference. Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje ter stran (Jereb, 1991, str. 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

Seznam literature: Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

- knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4, str. 197–199.

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

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

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

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

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

Uredništvo revije Andragoška spoznanja