
IMPRÉSUM

Izdaja: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Glavna urednica/Editor in Chief: red. prof. dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor: dr. Daniela Brečko

Slovenski uredniški odbor/Slovene Editorial Board:

Jasna Dominko Baloh, Doba, zavod za izobraževanje, Slovenija; *dr. Boris Dular*, Krka, tovarna zdravil, d. d., Slovenija; *dr. Dušana Findeisen*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; *dr. Nives Ličen*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; *mag. Ester Možina*, Andragoški center Slovenije; *Mateja Sedej*, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve Republike Slovenije; *dr. Sonja Kump*, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija; *mag. Jožko Čuk*, Slovensko združenje za kakovost; *dr. Milena Valenčič-Zuljan*, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija.

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

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

Asistentka uredništva/Editorial Assistant: Tanja Šulak

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

Donatorstva in pokroviteljstva/Sponsorships:

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

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2, tel.:
01/241 11 48.

Poslovni račun/Account Number: 01100-6030707216,
sklic na številko/Reference Number 154005/7626.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto. Letna naročnina za individualne naročnike je 50 EUR, za ustanove in podjetja 70 EUR, za študente 30 EUR. 8,5 % DDV je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo oziroma naročijo na sedežu uredništva v knjigarni Filozofske fakultete in v knjigarni MK Konzorcij v Ljubljani.

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

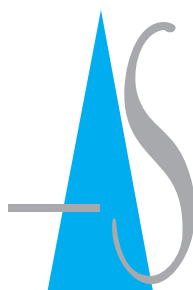
Tisk: Tiskarna Skušek, Ljubljana

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

Jezikovni pregled: mag. Mojca Nidorfer Šiškovič

Glavni pokrovitelj revije je podjetje **MOBITEL d. d.**

Revijo subvencionirajo: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.



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

Vsebina

<i>Dušana Findeisen</i>	UVODNIK	5
<hr/>		
Znanost razkriva		
<i>Ana Krajnc</i>	NOVE PARADIGME VSEŽIVLJENJSKEGA IZOBRAŽEVANJA	10
<i>Jure Babik</i>	PROSTOVOLJNO ANIMATORSTVO KOT UČNO OKOLJE	28
<i>Anita Jug</i>	VEDOŽELJNOST PRI OTROCIH, STARŠIH, VZGOJITELJICAH IN UČITELJICAH	46
<hr/>		
Za boljšo prakso		
<i>Vesna Podgornik</i>	ALI LAHKO ZNANJE, PRIDOBLENO PO NEFORMALNI POTI, FORMALNO OVREDNOTIMO?	58
<i>Andrej Raspor</i>	IZOBRAŽEVANJE NATAKARJEV ZA PRIDOBIVANJE VIŠJIH NAPITNIN	70

POROČILA, ODMEVI, OCENE	79
Kraj, kjer se naučimo zaupati zamislim	
KNJIŽNE NOVOSTI	84
Jaz sem v redu – ti si v redu	
OBRAČAMO KOLEDAR	86
ABSTRACTS	92
AVTORJEM NA POT	94

GRADITI DOSTOJANSTVO IN TKATI DRUŽBENE VEZI

Graditi dostojanstvo in tkati družbene vezi

Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve pripravlja za čas predsedovanja Slovenije Evropski uniji konferenco na temo novih oblik solidarnosti med rodovi in novih oblik za vzpostavljanje solidarnosti – te starodavne družbene vezi. Solidarnost namreč zagotavlja, da se tisto, kar imamo, preteče k onim, ki tega nimajo. To je lahko marsikaj, tudi znanje in kultura.¹ Brez solidarnosti se prekinejo vezi med preteklimi rodovi in tistimi, ki šele prihajajo.

Sredi prerazporejanja bogastva in družbene moči se zdijo mnogi vse bolj odrinjeni na družbeni rob. In tako se večja neenakost: med spoloma, med starostnimi skupinami, po gmotnem položaju, zapostavljenost v urbanem prostoru, neenakost po udeležbi v kulturi in izobraževanju. Težko je tedaj pričakovati, da se bodo tisti na družbenem robu dobro vključili v družbeni in gospodarski razvoj, kar seveda prizadene vso družbo. Odtod skrb za izobraževanje »ranljivih skupin« in družbeno trdnost, ki naj bi jo v Evropi na različne načine, tudi s pomočjo izobraževanja, dosegli.

Če je vrst neenakosti tako veliko, tedaj ni ne navadno, da na vrata naše države trka tudi njena skrajna posledica: revščina. Ali je »absolutna« ali »relativna«, ni pomembno. Pomembno je, da se tega pojava zavemo, da vemo, da ga gospodarska rast, za katero si prizadevamo, ne bo odpravila, kajti pojav ni posledica enega, marveč vrste dejavnikov.² Če pristanemo na izključenost revnih iz družbe,

UVODNIK



Doc. dr. Dušana
Findeisen

s tem pristajamo na lahko »rešitev« tega vprašanja, tj. podpiranje revnih, vzdrževanje revnih v odvisnosti.

Pomembno je torej, da o revščini razmišljamo, jo preprečujemo in odpravljamo, vsi, ne le država. Da si vsi skupaj prizadevamo za to, da se revni vključijo v družbo, da znova stkemo razvezane družbene vezi. Če želimo vključiti v družbo čim večje število revnih, je pomembno, da se sleherni župan, sleherni občinski svetnik, sleherni predsednik tega ali onega društva, sleherni socialni delavec, sleherni državni uradnik, sleherni direktor podjetja zavzame proti revščini. Iz dolge vrste za to »zadolženih« izobraževalci odraslih nismo izključeni, nasprotno!

Ali poznamo in razumemo revne?

Na revne ljudi se lepi vrsta slabšalnih stereotipov; da so neizobraženi, leni, da imajo raje socialno pomoč, kakor da bi delali. Pa smo se sploh vprašali, kdo so revni? Revni namreč niso zgolj nezaposleni, tisti, ki prejemajo socialno pomoč, ali zgolj tisti, ki so na družbenem robu, ali morebiti tisti, ki so »vzdrževani« kot denimo invalidi in mnogi upokojenci. Revni so danes celo zaposleni! Kajti kupna moč pada in mnogi se mučijo za nizko plačilo, potem pa končajo živčno, telesno, čustveno izčrpani. Končajo kot žrtve nesreč na delu in sodobnih poklicnih bolezni. Revni so lahko oni, ki zaradi preobilice začasnih del ne zmorejo ali tudi ne znajo življenja organizirati okrog dela za nedoločen čas. Revni vse dlje potujejo na delo, vse slabše stanujejo, vse bolj so

kulturno osiromašeni, vse manj so deležni izobraževanja. Njihovim otrokom se svet in prihodnost zapirata. Osiromašenje ali pauperizacija (izposojenka se zdi manj grozeča!) ne prizadene le gmotnega stanja revnih, marveč vse njihovo življenje. Je razčlovečenje in je odtujitev človeka.³

In vendar imamo vsi pravico, da smo koristni, da smo vpleteni v izmenjave, ki potekajo med družbenimi člani, revščina ali blagostanje pa sta hkrati vprašanje vse družbe in vprašanje države. Naloga te je, da sprejme zakone, ki naj omogočijo novo vrsto družbene pogodbe utemeljene na etiki družbenih odnosov. Gre za to, da se kolektivno zavemo, da naša družba ne funkcionira, kot bi morala, da zgolj država blaginje ne more kaj dosti proti »novi revščini«. Različne vrste socialne pomoči tako niso dovolj. Potrebujemo nove oblike solidarnosti. Gre za to, da poiščemo načine, kako okrepiti trdnost in povezanost družbe.

Število revnih se povečuje zaradi strukturnih sprememb, ki vplivajo na nezaposlenost in družbeno izločenost: »razpad« trga dela, povečanje števila obrobnih del in oblik zaposlitve, težje vključevanje mladih na trg dela, šibkost in ranljivost družinskih vezi, kar vse slabi primarne oblike solidarnosti. Tako je vse več onih, ki potrebujejo družbeno pomoč. Med njimi se zdijo naslednje tri skupine najvidnejše: ranljivi, ki potrebujejo pomoč občasno, morda zato, ker so se začasno znašli brez zaposlitve. Negotovost dohodkov namreč naredi, da zgolj občasno sodelujejo v ekonomskem in družbenem življenju. Sem se uvrščajo tudi zaposleni, ki jim plačilo ne zadostuje za dostojno življenje, podpirani, ki dolgotrajno prejemajo pogodbeno dogovorjeno pomoč. Največkrat že več let ne delajo zaradi telesne, psihične ali moralne prizadetosti ali prejemajo podporo zaradi nezmožnosti, da bi pomagali svojim otrokom. Marginalizirani, ki stanujejo slabo ali so na cesti, niso veliko delali in prejemali

socialne pomoči. V to skupino značilno sodijo brezdomci.

Kadar je vrednost nekoga na trgu dela nizka, zato ker je denimo starejši ali bolan, se mu porušijo tudi družbene vezi: manj ima stikov z drugimi, kar načne identiteto, poveča se osamljenost, obrnjenost vase. Pride do izgube pravice do javnega življenja, življenja zunaj doma. Nekateri se znajdejo med revnimi zato, ker se ne morejo podrediti normam in pričakovanjem sodobnega sveta. Tudi njihove družbene vezi se močno zrahljajo. Za takšne skupine imajo, denimo na Finskem, mrežo centrov, ki jim pomagajo pri vključevanju na trg dela. To niso neke brezdušne ustanove, marveč so v njih ekipe strokovnjakov, ki takšnim, iz dela izvrženim ljudem, stojijo ob strani. Revni so tudi mnogi, ki niso znali presoditi, da se zadolžujejo preveč. Ker so nekdanje omejitve glede višine zadolževanja poniknile, so podlegli prepričevanju bank in trgovcev ter si naprtili kredite, ki jih ne zmorejo odplačati. Kako se najti sredi prevelike zadolženosti brez znanja in pomoči svetovalcev? V mnogih evropskih državah se z njimi ukvarjajo ekipe strokovnjakov. Niso na milost in nemilost prepuščeni bančnim izterjevalcem. Revni pa so največkrat tisti, ki so funkcionalno nepismeni, ne uporabljajo pisnih virov v vsakdanjem življenju, si ne znajo razložiti, kaj se jim dogaja, saj posameznih vprašanj ne znajo umestiti v širši okvir. Tisti, ki ne znajo zagledati povezav med vzrokom in posledico, ne znajo dobro sklepati, ki se zaradi premalo znanja ali drugih težav ne morejo prilagoditi na spremembe; tisti, ki zaradi sramu in čustvenih težav niso učljivi. Zato so podrejeni naključjem in muham onih, ki so bolj izobraženi in bolj pisмени, ali onim, ki imajo oblast nad njimi.

Za izobraževanje odraslih je značilno, da se odziva na individualne in družbene potrebe, v veliki meri pa potrebe tudi napoveduje in

nas nanje pripravlja. Dovolj je, če se ozremo naokrog, če poznamo reforme, ki so že izvedene, ali one, ki se pripravljajo, sprva v Evropski uniji ter kasneje tudi pri nas, in že zaznamo vrsto problemov, ki jih je moč »prevesti« v izobraževalne programe: potrebujemo izobraževanje starejših delavcev, delodajalcev in osveščanje javnosti o tem, da se skupno število zaposlenih manjša, da želimo zadržati stabilnost javnih financ in preprečiti revščino starih; o tem torej, da je potrebno poskrbeti, da starejši ostanejo dlje na delovnem mestu; v boljših delovnih okoliščinah in z več izobraževanja potrebujemo izobraževanje upokojenih za vrnitev na trg dela in za prostovoljno vključevanje v družbeni razvoj, izobraževanje za funkcionalno pismenost, ki ne more biti vprašanje zgolj posameznih ustanov, marveč vseh nas, izobraževanje za večanje splošne usposobljenosti, ki poveča vse druge zmožnosti, izobraževanje za finančno stabilnost, za vodenje družinskega proračuna, izobraževanje za dejavne potrošnike ... izobraževanje za funkcionalne družinske odnose, potrebujemo svetovanje, spremljanje ... in še bi lahko naštevali. Potreb je veliko!

Izobraževanje za preprečevanje in izkoreninjenje revščine ter za vključenost v družbo je najpogosteje namenjeno usposabljanju ali preusposabljanju za delo. A potrebovali bi več programov za krepitev družbenih vezi, ki se revnim močno zrahljajo. Omogočilo naj bi, da nekdo spozna samega sebe, da dovolj dobro spozna tudi svoje okolje in si tako naredi tudi dovolj dober načrt, kako se bo iz revščine izkopal. Pri tem mora biti svoboden in naj svobodno izbira z veliko vednosti in znanja. Nikogar ne smemo siliti v naše »rešitve«. ⁴ Še več, dostojanstvo si revni lahko gradijo s kulturo, mi pa jo moramo narediti zanje dostopno.

¹ Pedagoška fakulteta v Ljubljani se je nedavno obrnila na Slovensko univerzo za tretje življenjsko obdobje, da bi med njenimi slušatelji pridobila mentorje brezposelnim nad 50 let. V Italiji 600 upokojenih direktorjev podjetij malo izobraženim mladim utira podjetniško pot itd.

² Sere Paugam, *Societe francaise et ses pauvres*, PUF, Pariz, 1995; Andrien Zeller, J. O., *Debats parlementaires*, 4. oktober 1988, str. 652.

³ Andre Barjonet, *Qu'est-ce que la pauperisation?* Editions sociales, Pariz, 1961.

⁴ Zdajšnje posebne zaposlitvene pogodbe, na katerih temeljijo javna dela, zahtevajo nadzor in strogo delitev del, kakršna smo poznali v industrijskih časih. Ker pogodba v imenu zaščite delavca prepoveduje, da bi bil ta samostojen, odgovoren in ustvarjalen, trdim, da zaposljivosti, ki jo danes pričakujemo od zaposlenih, ne podpira, marveč jo, nasprotno, spodkopava in zmanjšuje!



ZNANOST RAZKRIVA



Red. prof. dr.
Ana Krajnc
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

NOVE PARADIGME VSEŽIVLJENJSKEGA IZOBRAŽEVANJA

POVZETEK

Po starih ustaljenih poteh šolanja ni mogoče več zadovoljevati sproti se porajajočih potreb po znanju v postindustrijski družbi. Izobraževanje odraslih dopolnjuje šolsko izobrazbo in nadaljuje izobraževanje na vseh področjih družbenega življenja. V najrazvitejših državah so se že pojavili prvi znaki novega načina preživetja v poindustrijski družbi. Z razvojem nove računalniško vodene tehnologije in pravo eksplozijo znanosti je klasična industrijska proizvodnja začela opozarjati na svoj zaton. Pokazali so se novi trendi in kvantiteto proizvodnje je vedno bolj nadomeščala kvaliteta. Eden od zelo očitnih trendov je bil vedno večji razkorak med delom in šolo. Države so zapovrstjo izvedle več šolskih reform z namenom, da bi proizvodnjo in šolanje spet približale. Toda novih paradigem vseživljenjskega izobraževanja ni več moč zaustaviti.

Ključne besede: paradigma vseživljenjskega izobraževanja, teorija vseživljenjskega izobraževanja, reforme, osebni razvoj

Z ustaljenimi potmi šolanja že dolgo ni mogoče več zadovoljevati potreb po znanju v družbi.

Oče teorije vseživljenjskega izobraževanja ali permanentnega izobraževanja je dolgoletni direktor Pedagoškega inštituta v Parizu Paul Lengrand. Skupaj s svojimi sodelavci jo je predstavil na svetovni UNESCOvi konferenci v Montrealu leta 1960. Francoski znanstveniki so ugotovili, da s starimi ustaljenimi potmi šolanja ni mogoče več zadovoljevati sproti se porajajočih potreb po znanju v poindustrijski družbi. Izobraževanje odraslih dopolnjuje šolsko izobrazbo in nadaljuje izobraževanje v vseh porah družbenega življenja in dela. V najrazvitejših državah so se že takrat v proizvodnji pojavljali prvi znaki novega načina preživetja v poindustrijski družbi. Z razvojem

nove računalniško vodene tehnologije in pravo eksplozijo znanosti je klasična industrijska proizvodnja začela opozarjati na svoj zaton. Pokazali so se novi trendi in kvantiteto proizvodnje je vedno bolj nadomeščala kvaliteta. Danes govorimo o družbi sprememb, družbi znanja, družbi rizika. Prejšnji sistemi kontrole ne vzdržijo več, zato se vse dogaja po načinih medsebojnega zaupanja (Toffler, 1971; Neisbit, 2000).

Eden od zelo očitnih trendov je bil vedno večji razkorak med delom in šolo. Države so izvedle več šolskih reform zapovrstjo z namenom, da bi proizvodnjo in šolanje spet približale (Krajnc, 1979; Krajnc, 1978).

Poskusi, ki so se jih v šolskih reformah predvsem posluževali, so bili (Vzgoja in izobraževanje v besedah in številkah, Eurydice Bilten, 1998):

- podaljševanje šolanja (na 12 in 14 let šolanja večine mlade generacije);
- širjenje učnih načrtov na nove predmete in več učnih ur;
- demokratizacija šolstva: vsak naj bi imel prost dostop do izobraževanja.

S tem so si obetali, da bodo v šolanje vgradili dovolj varovalk in zagotavljali dovolj znanja ter za svet dela tudi pravo znanje. Šolske reforme naj bi tudi omogočile dober izplen talentiranih otrok. Nobena od šolskih reform ni dala pričakovanih rezultatov. Razkorak med šolstvom in proizvodnjo oziroma delom se je še naprej večal (Development of Education, 1994).

Še bolj se zamislimo nad tako šolsko reformo, če vemo, da se je odvijala na pragu globalizacije in v času, ko so nekatere razvite države (ZDA, Švedska) že desetletje prej (od 1969. dalje) poenotile srednješolski sistem in za vse uvedle štiriletne gimnazije (high schools) oziroma splošnoizobraževalni tip srednje šole, pri nas pa smo vse gimnazije ukinili. Ideologija neke države gre lahko proti toku ekonomskega, socialnega in znanstveno-tehničnega razvoja. Višek reforme usmerjenega izobraževanja je gotovo bila knjiga hrvaškega ministra za šolstvo (ki je tudi vodil izvajanje reforme v Jugoslaviji) Stipe Šušvarja *Škola i tvornica*. V njej je razložil bistvo reforme: podreditev šole (zaostali) proizvodnji. Kakšna naj bo npr. rudarska fakulteta v enem od rudarskih bazenov države kot odsev zaostale rudarske tehnične opreme in zaostalega rudarjenja v zaostalem socialnem

K ukrepom reforme usmerjenega izobraževanja spada tudi politični ukrep, tj. ukinitve gimnazij po vsej državi, izločanje iz šolskega predmetnika in učnega načrta poučevanje tujega jezika in prepoved uvoza tuje literature. Upravičeno smo se lahko vprašali, kakšen namen je imela taka šolska reforma, če je šla prav v nasprotno smer od obstoječih trendov?

okolju? (Šušvar, 1977; *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 1995)

Le redke šolske reforme so šle zaradi politične ideologije v povsem napačno smer razvoja, kot je šla pri nas reforma usmerjenega izobraževanja. Ne bi mogli reči, da so šolske reforme v drugih državah povzročale škodo pri razvoju ljudi in izobraževanju otrok, prav tako pa niso dale nobenih vidnih rezultatov.

Znanstveniki in strokovnjaki so začeli dvomiti v to, da se na ta način, tj. s popravilanjem šole, sploh da razkorak med šolo in delom ali proizvodnjo zmanjšati (Longworth, Davies, 1996).

Paul Lengrand in sodelavci so vedno jasneje dokazovali, da se prek starih formul (samo z izobraževanjem v šoli) ne da več zadovoljevati vseh sproti nastajajočih potreb po znanju. Treba je bilo odpreti novo pot. Življenje se ne more več deliti na šolanje, delo in upokojeitev. Proces izobraževanja se po končanem šolanju v sistemih izobraževanja odraslih nadaljuje in se nadaljuje vse življenje. Do podobne formule prihajamo tudi glede dela, saj tudi to postaja vseživljenjski pro-

Imanentna družbena vloga šole je prenašanje kulture iz roda v rod in s tem sekundarna socializacija.

Nekatere reforme so stanje poslabšale. Za primer vzemimo šolsko reformo v Jugoslaviji sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja, ko so uvajali usmerjeno izobraževanje. S to reformo so poskušali šolo podrediti delu. Učni načrti naj bi svoje vsebine črpali v podjetjih, tovarnah in drugih ustanovah. Pravo družbeno poslanstvo šole se ni več omenjalo. Šoli je bila s tem odvzeta njena imanentna družbena vloga kot prenašalke neke kulture, nosilke vzgoje in sekundarne socializacije mladih. Splošno znanje in širše usposabljanje otrok za življenje je nadomestilo ozko »usmerjeno« (od tod tudi ime šolske reforme) usposabljanje za poklicno delo (Sodobna pedagogika, 2005).

ces. Človek ni nikoli tako star, da se ne bi vključeval v družbo z nekim svojim delom in ustvarjanjem. Pri tem izvzamemo težko bolne osebe, ki so lahko tudi mlajše, srednjih let ali starejše. Pa še te kljub bolezni počno nekaj zase in za družbo koristnega. V industrijskem obdobju izrazita tri življenjska obdobja – šolanje, delo in upokožitev – niso bila več tako izrazita in so se meje med njimi do danes že dodobra zabrisale (Rogers, 1969; Strokovna izhodišča za nacionalni program visokega šolstva v Republiki Sloveniji, 1997).

Paul Lengrand je pred svetovno javnostjo poudaril, da po stari poti ne bomo našli rešitve. Za zadovoljevanje naraščajočih potreb po znanju je potrebna nova formula: permanentno ali vseživljenjsko izobraževanje. Precejšnega dela znanj ni mogoče strpati v učne načrte, saj se na hitro porajajo in tudi zastarevajo, potrebe po njih pa so nenapovedljive. Metodologija nastajanja učnih načrtov na osnovi splošnih družbenih ciljev pa ne dovoli tako hitrih sprememb in je premalo fleksibilna, da bi se sproti odzivala na spremembe v znanju (Lengrand, 1976).

Z razvojem je tudi v izobraževanju nastala določena delitev dela: vlogo in naloge šole dopolnjujejo posebna družbena vloga in drugačne naloge izobraževanja odraslih. Sistem izobraževanja odraslih je komple-

Življenja ne moremo nasilno deliti na šolanje, delo in upokožitev.

S prehodom od šolanja k vseživljenjskemu izobraževanju smo pristali tudi na novih paradigmah vzgoje in izobraževanja. Te omogočajo pojasnjevanje učenja ljudi v informacijski družbi ali, kot jo tudi poimenujejo avtorji, družbi sprememb, družbi rizika, družbi znanja. V tej družbi postane znanje eden od glavnih akterjev preživetja ljudi in kakovosti življenja.

mentaren šolskemu sistemu. Programiranje izobraževanja odraslih izhaja iz učenja, njegove situacije (je »learner-centred education«) in je zato fleksibilno ter izhaja iz znanih že obstoječih potreb po znanju. Sodobna tehnologija povzroča nagle in velike spremembe. Ljudje se sproti učijo o stvareh, o katerih pred letom ali dvema niso niti slutili in jih tudi strokovnjaki za izobraževanje niso mogli napovedati. Nagel razvoj znanosti prinaša kopico nenapovedljivih spoznanj. Ni dovolj, da jih spoznajo samo šolarji. Enako pomembno je, da jih čimprej spoznajo in v praksi upoštevajo tudi odrasli, aktivni del prebivalstva. Dejavnost starost pa potegne aktivnosti navzgor do najvišjih starosti (Rogers, 1969).

Potrebe po znanju je možno zagotoviti le po novi formuli vseživljenjskega izobraževanja. Kaj je permanentno ali vseživljenjsko izobraževanje? Izobraževanje vseh ljudi vse življenje (Lengrand, 1976).

Nove paradigme teorije permanentnega izobraževanja

industrijska družba	informacijska družba
sposobnosti	motivacija
skupinsko izobraževanje (razred, tečaj)	individualno (svetov. mentor)
formalno izobraževanje	neformalno izobraževanje
prenos znanja	vzgoja, osebnostni razvoj
cilj: poklic	kompetentnost, zaposljivost
selekcija v šolanju	prost dostop do znanja
nacionalni šolski sistemi	globalizacija izobraževanja

SPOSOBNOSTI IN MOTIVACIJA

Sposobnosti in motivacija sta dva temeljna pogoja za uspešno izobraževanje. Samo visoke sposobnosti ob pomanjkanju motivacije ne obrodijo uspehov v izobraževanju, potrebna je vsaj neka minimalna motivacija za izobraževanje. In nasprotno: sama želja po učenju, motivacija brez potrebnih sposobnosti, še ne zagotavlja učnega uspeha. Oba dejavnika se prepletata in eden drugega nadomeščata. Pomanjkanje sposobnosti lahko občasno nadomesti močna motivacija za izobraževanje in tudi razvite sposobnosti nadomestijo začasen upad ter pomanjkanje motivacije za učenje (Krajnc, 1982; Trstenjak, 1974).

Konec 19. stoletja se je industrija hitro razraščala. Vzporedno s tem procesom se je vedno bolj poudarjal družbeni pomen šolanja. Države so izpopolnjevale in širile šolsko mrežo tudi v okolja, kjer je prej ni bilo. Obvezna osnovna šola naj bi bila dostopna vsem otrokom. Obrtne šole so se prelevile v industrijske in poklicne šole. Temelj preživetja ljudi je bil poklic oziroma krajša primerna usposobljenost za delo pri stroju. Delo v tovarni in zaposlitev je postala osnovni vzorec preživetja ljudi. Industrijsko delo je zahtevalo pismene delavce in pomen šolskega sistema je naraščal (Krajnc, 1978).

Ti splošni trendi razvoja v 19. stoletju niso naleteli na odobravanje ljudi zlasti v manj razvitih okoljih. Za starše, ki otrok niso pošiljali v šolo, so države predpisale kazni. Strokovnjaki so se trudili, da bi objektivno ugotavljali sposobnosti otrok za šolanje, ker so bile sposobnosti edini priznani argument za to, da otrok ne obiskuje šole. Prvi test za ugotavljanje sposobnosti otrok za šolanje sta naredila francoska avtorja Binet in Simon (Binet-Simonov test inteligentnosti otroka) (Trstenjak, 1974).

Ena temeljnih paradigem izobraževalne teorije v industrijski družbi so bile sposobnosti

učenca. Z njo so pojasnjevali in upravljali druge vzgojno-izobraževalne pojave. Tako kot proizvodne organizacije je bil tudi šolski sistem zgrajen piramidalno. Manj sposobni so ostali samo z osnovnošolsko izobrazbo, srednje nadarjeni s poklicno in srednjo izobrazbo, le mladi z najvišjimi sposobnostmi naj bi šli na univerzo.

Testiranje sposobnosti se je v 20. stoletju zelo razširilo predvsem pod vplivom ameriške vojske (Wecksler-Belvuejev test inteligentnosti, Domino test, Test Progresivnih matric, M test itd.), ki je vlagala veliko finančnih sredstev v psihološke raziskave za ugotavljanje sposobnosti vojakov. Še više je razvoj testov za ugotavljanje sposobnosti ponesla konkurenčna industrijska proizvodnja in piramidalna struktura vodenja podjetij in tovarn. Testiranje sposobnosti je postalo skoraj pravilo pri izboranju vodilnih v podjetju (Musek, 1982). Testiranje sposobnosti pri selekciji v zaposlovanju se je tako razširilo, da je prekoračilo dejanske možnosti testov inteligentnosti in je občasno pripeljalo do določenih zlorab. Temu so se uprli zlasti francoski socialni psihologi in dokazovali, da se sposobnosti pri ljudeh razvijajo vse življenje in niso samo rezultat biološke danosti neke osebe. Pomemben vpliv na razvoj sposobnosti imajo razvitost okolja in izzivi, ki jim je človek v življenju izpostavljen (Mihael Tort ...).

V industrijskem obdobju, ko je bilo izobraževanje omejeno predvsem na šolanje (formalno izobraževanje), ni bila tako pomembna osebna motivacija učenca ali študenta za izobraževanje, ker so za to skrbeli učitelji in predpisi o obvezni šoli. Sekundarni, zunanji motivi (ocena, kontrolne naloge,

Temeljna paradigma izobraževanja v industrijski družbi so bile sposobnosti učenca.

Paradigma testiranja sposobnosti ni upoštevala, da se sposobnosti posameznika razvijajo vse življenje.

Pri vseživljenjskem izobraževanju je človek odvisen od notranje motivacije za učenje.

testi znanja, redovalne konference) so eden drugemu podajali roke in nepretrgano navajali učence, da se učijo; čeprav ti osebne

motivacije niso imeli, so se do neke mere učili. Trudili so se, da odkrijejo, kaj učitelji od njih zahtevajo in pričakujejo. Čez ta rob pod vplivom samo sekundarne motivacije, da bi si privoščili še znanje sami zase, navadno niso šli. V tem času je bil učenec obdan s

sistematično zagotovljenimi zunanji motivi (Krajnc, 1982).

Potrebe po znanju v informacijski družbi zagotavlja vseživljenjsko ali permanentno izobraževanje. To se zanaša predvsem na neformalno individualno in samostojno izobraževanje. Po šoli nihče več ne skrbi za človekove sekundarne motive za izobraževanje. Za učencem ne stoji več učitelj. Človek postane nenadoma pri nadaljnjem izobraževanju odvisen od osebne notranje motivacije za učenje. Z njo se odloča za izobraževanje, izbira učne vire in poti učenja,

zgoščenost izobraževanja ter sam odgovarja za svoje izobraževanje.

Paradigmo »sposobnosti« v informacijski družbi nadomesti nova, razvoju prilagojena paradigma: motivacija. V razmerju

med sposobnostmi in motivacijo nastane poudarek na motivaciji. S tem ne zanikajo,

da so pomembne tudi sposobnosti učenca. Z njimi se razen v določenih primerih ne ukvarjajo več tako poudarjeno kot prej. Kot relativno trajnejšo lastnost učenca vzamejo sposobnosti ljudi znotraj normalne Gausove krivulje kot predpostavko in predpogoj, ki ga najdemo pri 95 odstotkih rojenih otrok. In pri teh v teoriji permanentnega izobraževanja nastane odločilni dejavnik za uspešno učenje motivacija, predvsem primarna osebna motivacija ali vedoželjnost. Če jo ima oseba razvito ali ohranjeno, bo v vsakršnih pogojih prišla do potrebnega znanja. Sodobna informacijska tehnologija odpira učenju globalne razsežnosti. Spomnimo se samo največje enciklopedije na svetovnem spletu Wikipedie in še nešteti drugih knjižnih in internetnih virov znanja. Potovanja, medosebni stiki ljudi v urbanem okolju, možnosti za opazovanje pojavov prek medijev, družinske razsežnosti osebne učenja in drugo ustvarjajo neskončno množico učnih okolij, priložnosti za individualno neformalno izobraževanje (Apple, 1993).

Eno od najpomembnejših učnih okolij je delo človeka. V času vseživljenjskega izobraževanja je vse pomembneje, da se delo večkrat menja in spremeni. S tem se pomnožijo priložnosti za izobraževanje na delu. Ko se mladi odločajo za delo v določeni ustanovi, se vprašajo, kaj bodo oni osebno imeli od tega dela, kaj se bodo lahko tam naučili. Plača ni več edini kriterij za odločitev, kam bodo šli delat (Rifkin, 1996).

Sodobna družba odpira neverjetne razsežnosti učenja.

Zunanja motivacija za učenje zbledi v času pubertete, upora mladih avtoritetam. To je čas, ko mlad človek hoče uveljaviti zlasti svoje osebne nagibe in ne dovoli več, da ga odrasli v nekaj silijo. Bolj kot so najstniki osebno razviti, tem bolj vztrajajo pri svojem »prav«. Upiranje zunanji motivaciji, siljenju, da se izobražujejo, je obarvano tudi čustveno in je ena od poti dokazovanja svoje odraslosti, čeprav gre to lahko v srednji šoli na škodo dijaka samega. Pomembneje je, da mu priznajo, da je odrasel, kot pa da izdela razred. Pubertetno upornišvo išče osebna pota življenja in zunanje motivacije za izobraževanje pogosto ne priznava več. Šolski uspeh začne v srednji šoli pešati, če nimajo dijaki ohranjene tudi primarne, notranje motivacije ali vedoželjnosti (A. Krajnc, 1982).

Izobraževanje je vtisnjeno skoraj v vsako dejavnost ljudi: zabavo, prosti čas, delo, družinsko življenje, sosedsko skupnost, zdravstvo, kulturne dejavnosti, turizem in šport. Tudi pri nas skoraj ni dejavnosti, pri kateri ne bi vzporedno razvijali tudi izobraževanja. Posamezna oseba zajema znanje v različnih učnih okoljih. Samostojno ga povezuje v smiselne celote nekega učnega projekta. Vedno več se učimo »na licu mesta« in vedno manj je ločenega učenja v posebej rezerviranem času. Nekdo rad posluša sodobno glasbo in bo pri tem nabiral znanje angleškega jezika, drugi se bo isto učil v turizmu, na potovanjih, tretji od tujih sodelavcev v podjetju. Vsi bodo prišli do podobnih ciljev. Možnost imajo, da novo znanje tujega jezika tudi formalno preverijo pred komisijo in dobijo potrdilo.

O motivaciji kot novi paradigmi teorije permanentnega izobraževanja med drugim razpravljajo v strokovnih krogih tudi, ko se krešajo mnenja in ocene o tem, kdo lahko študira. Ljudje so zaslutili, da brez nekaj terciarne (višje ali visoke) izobrazbe človek v prihodnje skoraj ne bo mogel preživeti. Če starši še nimajo tako visoke šolske izobrazbe, menijo, da bi si jo morali pridobiti vsaj njihovi otroci. Razvojni pojavi in procesi med ljudmi so kar nekaj korakov pred uradno šolsko politiko, ki še vedno deli srednješolski nivo na manjvredne poklicne in večvredne štiriletne srednje šole. V prve pošiljajo po osnovni šoli slabše učence iz osemletke, boljši gredo v štiriletne šole in najboljši v gimnazije kot pripravljavnice za terciarno (višje in visokošolsko) izobraževanje. Po naravi stvari naj bi otroci, ki so se v domačem okolju najmanj razvili, šli v toliko bolj kvalitetne šole, da nadomestijo primanjkljaj. Za takim razporejanjem mladine stoji predpostavka iz preteklosti, da je samo elita generacije sposobna študirati (Titmus, Knoll, Wittpoth, 1993).

Stanje v praksi dokazuje nasprotno: mladina in njihovi starši po osemletki pritiskajo na

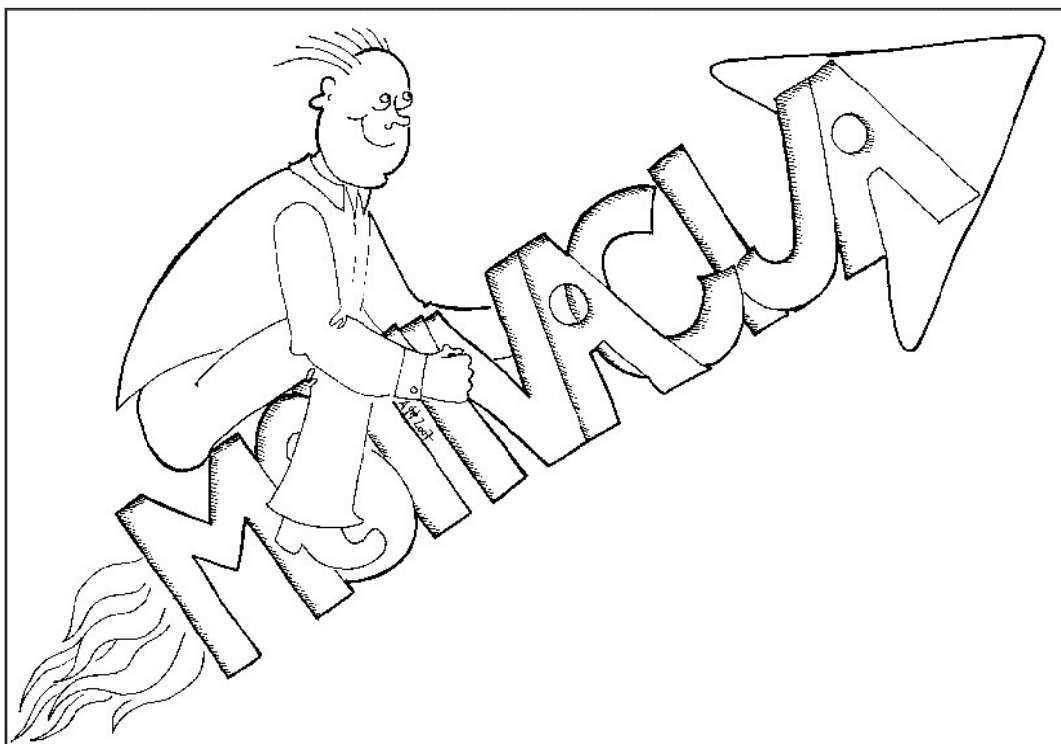
4-letne srednje šole in še posebej na gimnazije. Vsako leto imajo gimnazije do 200 odstotkov prijav na razpisana mesta, 2- in 3-letne poklicne šole pa dosežejo morda 65 odstotkov prijav na razpisana mesta. Prepričevanje šolskih svetovalnih služb, naj gredo otroci v poklicne šole, ne obrodi kaj veliko uspeha, ker mu starši ne verjamejo, bolj se držijo svoje resnice in iščejo možnosti za šolanje otroka v gimnaziji. Pri nas se ob 4-letnih srednjih strokovnih šolah odpirajo vzporedni gimnazijski programi. Tudi do 90 odstotkov dijakov iz srednjih strokovnih šol nadaljuje študij na višji ali visoki šoli. V zadnjih 5 letih se je število višjih šol v Sloveniji povečalo za 400 odstotkov (Srednješolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji, 1996; Nacionalni program izobraževanja odraslih, 1998).

Motivacija za izobraževanje je del čustveno doživljajske strukture osebnosti. Vedoželjnost in učljivost osebe je neposredno povezana s samopodobo osebe, stopnjo samozavesti, odnosom osebe do drugih ljudi in do sveta. Strahovi, negativna samopodoba in plašnost primarno motivacijo ali vedoželjnost osebe močno zmanjšujejo. Kljub temu, da ima motivacija za učenje čustveno podlago, je relativno stabilna paradigma (Bern, 2007).

Poglejmo, kako je šel razvoj v najbolj razvitih državah, kjer se je začel prehod iz industrijske v informacijsko družbo konec šestdesetih let prejšnjega stoletja. Že prej smo omenili, da se je raven splošne izobrazbe v začetkih in-

Brez terciarne izobrazbe se človek ne bo mogel zavihteti v mislečo se družbo.

Vsak človek z normalnimi sposobnostmi lahko dokonča neko višjo ali visoko šolo, če je za to motiviran. Terciarno izobraževanje je v informacijski družbi to, kar je bila za časa Marije Terezije pri nas osnovna šola. Pridobil naj bi si jo vsak človek. Terciarno izobraževanje je osnovna šola 21. stoletja (*Strokovna izhodišča za razvoj visokega šolstva v Republiki Sloveniji, 1997*).



formacijske družbe naglo dvigala. Splošna šolska obveznost je postala štiriletna srednja šola. To pa ni zanikanje pomena poklicnih znanj, ampak so ta postala z razvojem zahtevnejša, zato je poklicno šolanje prešlo v višje šole. V sedemdesetih letih je npr. Kanada uvedla tako imenovane »občinske višje šole« (community colleges) za usposabljanje mladih za poklice po končani splošni srednji šoli. Obrtnik opravlja zahtevna dela, obvladati mora vsaj enega ali več tujih jezikov in računalništvo. Opravlja zelo polivalentno delo: poznati mora materiale, s katerimi dela, spremembe na trgu, prednosti novih rešitev v primerjavi s starimi, znati mora svetovati strankam, obvladati administrativno-upravne in pravne vidike svojega dela, voditi in odgovarjati za finančne posle, koordinirati sodelavce in biti sposoben, da prodira s svojim delom na tržišču med raznimi ponudbami in možnostmi. Taka polivalentna znanja pričakujejo od pleskarja ali mizarja, mojstra

za centralne kurjave ali mesarja. Zaradi izrazitih selektivnih procesov v našem šolskem sistemu je prejšnje poklicno izobraževanje padlo še nižje od ravni v preteklosti: v praksi ugotavljajo, da prihajajo v poklicne šole predvsem vedenjsko in čustveno moteni mladi ljudje z najnižjim šolskim uspehom. Kdo lahko trdi, da negativna selekcija učencev ne degradira šole? Zakaj ne pustimo odprte poti izobraževanja, da bi se lahko tudi odličnjaki vpisovali v poklicne šole (seveda ne na tako nizki ravni) (Toffler, 1971)?

V katerih socialnih slojih je motivacija za izobraževanje najbolj prisotna? Med ljudmi, ki so živeli v socialno in kulturno razvitem okolju. Največkrat so si ti tudi pridobili vsaj popolno srednjo ali višjo šolo in več. Motivacijo za učenje najbolj pogrešajo najmanj izobraženi ljudje, npr. funkcionalno nepismeni. Kdo je pripravljen za vseživljenjsko ali permanentno izobraževanje? Več raziskav je potrdilo, da je motivacija za izobraževanje

najnižja pri najmanj izobraženih ljudeh, teh, ki znanje najbolj potrebujejo in je pomanjkanje izobrazbe njihova glavna ovira v življenju. Posebej bomo spregovorili, kako v posameznih družbah rešujejo ta problem (Beck, 1996).

OD SKUPINSKEGA K INDIVIDUALNEMU IZOBRAŽEVANJU

Izpopolnjen šolski sistem je predstavljal velik napredek industrijskega obdobja. Šola je strukturna enota šolskega sistema in razred strukturna enota vsake šole. Šolanje je skupinsko izobraževanje in omogoči množično poučevanje večine otrok. V industrijskem obdobju sta bila šola in učitelj osnovna oblika prenosa znanja, temelj izobraževanja. Znanje se je prenašalo pretežno s poučevanjem razreda, skupine učencev.

Sredi 19. stoletja se razvoju šolskih sistemov pridružijo še sistemi izobraževanja odraslih v posamičnih državah. Porajajo se razne oblike skupinskega izobraževanja odraslih: usposabljanje delavcev v industriji, kmetijske šole, izobraževanje v kulturno-prosvetnih društvih, pri nas tabori in čitalnice itd. Razvoj je v industrijskem obdobju šel od prejšnjih osamljenih primerov ljubiteljskega samoizobraževanja k bolj organiziranemu, strokovno vodenemu skupinskemu izobraževanju odraslih. Spomnimo se prvih institucij za izobraževanje odraslih na Danskem: ljudskih visokih šol. Pojav je bil za takratni razvoj tako pomemben, da se je razširil po vsej Evropi. Še danes so tradicionalne ljudske visoke šole po Evropi temeljna mreža andragoških ustanov za izobraževanje odraslih. Institucije so omogočile, da so se tudi odrasli lahko formalno izobraževali, ne samo otroci. V industrijskem obdobju se je izobraževanje odraslih razvijalo od razpršenega relativno redkega samoizobraževanja posameznih navdušencev

k institucionaliziranemu in skupinskemu poučevanju odraslih. V veliki meri je bilo to posnemanje pouka v šoli. V tem so videli takratni izobraževalci odraslih svojo legitimnost izobraževanja tudi v pošolskem obdobju. Institucionalizacija izobraževanja odraslih je v industrijskem obdobju pomenila velik razvojni korak naprej in je potekala vzporedno z institucionalizacijo zdravstva, predšolske vzgoje in še nekaterih drugih dejavnosti.

Učna skupina (razred, šola) je bila temeljna enota opazovanja in raziskovanja pedagoške in andragoške znanosti. Naj navedemo samo nekaj pogostih raziskovalnih tem: kvaliteta pouka, učni uspeh, odnosi v razredu, vloga učitelja, sociogram razreda itd. Pri odraslih so govorili o učnih skupinah in ne o razredu. Učni uspeh odraslih so raziskovali glede na velikost učne skupine, prilagajanje programa skupini, oblike vodenja učne skupine, posebnosti izobraževanja odraslih, homogene in heterogene učne skupine. Raziskovanje je bilo osredotočeno na število in vrsto izobraževalnih ustanov, učnih programov in udeležencev (Beck, 1996).

Med nedavnim obiskom na Danskem, zibelki evropskih ustanov za izobraževanje odraslih, so nam pojasnili, da na ljudskih visokih šolah sedaj poteka v glavnem individualno izobraževanje odraslih v obliki izobraževalnega svetovanja, krmiljenja učenca, samostojnega multimedijskega izobraževanja, študija na daljavo in mentorstva. Na Nizozemskem so veliko izobraževanja celo prenesli na individualno »patronažno izobraževanje«. Mentor pride na dom k učencu. Zakaj bi zdravstvena patronažna služba skrbelo za vzdrževanje

V informacijski družbi individualizacija izobraževanja prodira v redne šole in postane pravilo v izobraževanju odraslih.

Patronažno izobraževanje za psihično vzdrževanje osebe.

telesa in ne bi imeli patronažne službe tudi za psihično vzdrževanje osebe. Tradicionalna mreža nizozemskih andragoloških centrov se je posvečala predvsem osebnostnemu razvoju ljudi in se je po naravi stvari prva nagibala k individualnejšemu usposabljanju in izobraževanju odraslih (Titmus, Knoll, Wittpoth, 1993).

V Sloveniji se je v zadnjih 15 letih razvilo nekaj modelov individualnega izobraževanja odraslih: borze znanja (medsebojno brezplačno izobraževanje v parih, izmenjava različnih znanj ali »each one teach one«, ki jo koordinira računalniško voden center), centri za samostojno učenje (organizirane multimedijske zbirke za samostojno učenje, podprte z izobraževalnim svetovanjem), svetovalni centri ali službe za izobraževalno svetovanje (podpora pri oblikovanju osebnega izobraževalnega načrta povezanega s kariernim načrtom). Pri hitrejšem ritmu življenja in dela ter spricho tolikih sprememb se v sodobni družbi vedno bolj umikajo skupinske oblike izobraževanja odraslih. Bolj se uveljavljajo individualne oblike, ker so lažje vraščene v življenje in delo ljudi (Brečko, 2006).

Na drug način se uveljavlja nova paradigma individualnega izobraževanja pri šolajoči se mladini in študentih. Pri pouku je uzakonjeno prilagajanje izobraževanja pri otrocih s posebnostmi učenja, ker se skupinskemu pouku manj uspešno prilagajajo. Šolski uspeh je vedno bolj pod vplivom neformalnega izobraževanja otrok v družini in širšem socialnem okolju. V raziskavi smo primerjali možnosti in oblike neformalnega izobraževanja v družinah gimnazijcev in učencev poklicnih šol. Med njima obstajajo pomembne razlike. V raziskavi so odkrili, da je tudi kvantitativno v družinah gimnazijcev neprimerno več možnosti za ne-

formalno izobraževanje, kot jih imajo učenci poklicnih šol v svojih (Berčnik, 2006).

Poleg redne šole hodijo dijaki še v razne druge izobraževalne skupine, npr. na ljudsko univerzo ali kakšen drug izobraževalni center: učijo se tujega jezika, potapljaštva, glasbe, slikanja, modelarstva, slepega desetprstnega tipkanja, rolkanja, računalniških programov itd. Čeprav naštetá znanja še vedno pridobivajo v skupinskem izobraževanju, so individualne kombinacije tega, kar se učijo, med dijaki in študenti zelo različne. Študentje v skladu s svojim kariernim načrtom poleg matične fakultete vpisujejo nekaj predmetov še na drugi fakulteti ali se celo odločijo za dva vzporedna študija. Pred desetimi leti je v Sloveniji vzporedni študij postal tudi formalno priznana oblika študija. Fakultete so dolžne pri vpisu rezervirati nekaj mest za vzporedni študij, tako lahko na primer študent ekonomije študira vzporedno tudi kitajščino in kitajsko kulturo, ker bi se rad po diplomi posvetil ekonomskemu sodelovanju s Kitajsko, študentka prava študira vzporedno tudi ekonomijo, ker ima štipendijo iz tovarne, in izpopolnjuje še dva tuja jezika, študenta fizike najbolj zanima akustika, zato vpisuje del predmetov na fakulteti za glasbo. Tudi reforma visokošolskega študija po bolonski deklaraciji poteka v smislu bolj individualiziranega izobraževanja.

Paradigma individualnega izobraževanja je več kot sama individualizacija učenja, ker poudarja osebno in situacijsko prilagojene poti pridobivanja novega znanja in individualizacijo učenja.

S tem se poveča integriranost učenja v življenje in delo osebe (Dohmen, 1999; Knoll, 1996). Učinkovito in optimalno neformalno izobraževanje je vedno individualno. Neko znanje pridobi oseba pri zakonskem partnerju, na izletu, v pogovoru s sodelavko, od svojega otroka in podobno. Vsak človek, če je motiviran, odkriva svoja učna okolja.

Alen Tough je na Univerzi v Torontu (Ontario

Individualizacija učenja poudarja osebno in situacijsko prilagojene poti pridobivanja novega znanja osebostnega razvoja.

Institute for Studies in Education) s skupino raziskovalcev konec prejšnjega stoletja razvil raziskovalno metodologijo za proučevanje individualnega izobraževanja odraslih. Izhaja iz teze, da je v informacijski družbi edina možna temeljna enota opazovanja in proučevanja izobraževanja posamezna oseba in ne več skupina. V posamezni osebi se križajo tangente različnih učnih vplivov in raziskovanje izobraževanja se poglobi tudi na posebna učna okolja in enkratne, osebne poti do znanja, primerne današnji stopnji razvoja v informacijski družbi (Tough, 1972).

OD FORMALNEGA K PRETEŽNO NEFORMALNEMU IZOBRAŽEVANJU

Naslednja nova paradigma teorije permanentnega izobraževanja, ki je odraz razvoja v informacijski družbi, je neformalno izobraževanje.

Ni vseživljenjskega izobraževanja, če ne priznamo prevlade neformalnega izobraževanja. Permanentnega izobraževanja (izobraževanja vseh ljudi vse življenje za vse socialne vloge oziroma sproti porajajoče se potrebe po znanju) ni mogoče uresničiti samo prek izobraževalnih institucij, temveč pretežno neposredno povezano z raznimi dejavnostmi in pojavi po neformalni poti (Dohmen, 1999).

Ko je Alen Tough raziskoval učne projekte posameznih ljudi, je odkril razmerje med formalnim in neformalnim izobraževanjem.

Konec osemdesetih let prejšnjega stoletja je v razvitih državah razmerje znašalo 20 proti 80 v prid neformalnemu izobraževanju (Tough, 1972).

Pri neformalnem izobraževanju so raziskovanju najbolj dostopni rezultati izobraževanja, tj. znanje. Poti do znanja so nepredvidljive in včasih tudi nezavedne. Oseba si izbere, npr. po občutku, kako se bo učila, da ji bo tako učenje najprijetnejše ali najbolj prilagojeno domačim razmeram. Da je učenje tudi prijetno, je vedno bolj priznan vidik izobraževanja.

Znanje osebe mora biti tudi javno priznано, čeprav je pridobljeno po neformalni poti (s pogovori, z branjem, s potovanji, z lastnimi poskusi in zmotami, informacijsko tehnologijo, mediji, v društvih, med prijatelji itd.). Težimo k temu, da ga formalno potrdimo. Formalno priznavanje neformalno pridobljenega znanja predstavlja v Evropi posebno gibanje. Spomladi leta 2007 je bila na Ekonomski fakulteti v Ljubljani mednarodna konferenca o organizacijskih oblikah priznavanja in preverjanja neformalno pridobljenega znanja (University lifelong education, 2007).

Omenjena služba sestavlja ocenjevalne

Vseživljenjsko izobraževanje se uresničuje pretežno v neformalnih oblikah učenja.

Večina univerz v državah Evropske unije ima posebne oddelke za preverjanje in potrjevanje znanja, ki ne izhaja iz šolanja ali študija.

Paradigma neformalnega izobraževanja je tesno povezana z ostalimi temeljnimi pojavi izobraževanja v informacijski družbi. Časovni razmik med pojavom potrebe po znanju in časom, ko se mora to znanje že uporabiti, se v družbi sprememb in družbi rizika vedno bolj krajša. Zato je najprimernjše fleksibilno izobraževanje. Sestavljajo ga neposredne razmere konkretne življenjske in delovne situacije posamezne osebe. Nastaja na licu mesta in ni zavezano predpisanemu številu učnih ur ali metod. Vsaka pot do znanja je priznana, če je učinkovita. Ne sprašujemo se več, kako si je nekdo pridobil svoje znanje in osebne lastnosti, odločilno je, kaj oseba zna (Beck, 1996; Nezel, 2000).

komisije za vsakega kandidata posebej. Iz referatov, predstavljenih na konferenci, je bilo možno razbrati najnovejše razmere na tem področju. Na ta način si je možno pridobiti diplomo višje šole, spričevalo specializacije, univerzitetno diplomu ali magistrski naziv.

Nova paradigma vseživljenjskega izobraževanja stavi na osebnostni razvoj in ne na prenos znanja.

Nekateri so podvomili v tako priznane diplome, profesorji iz komisij na raznih univerzah pa so prepričljivo v podrobnosti predstavili, kako je znanje kandidatov celo presešlo znanje rednih študentov. Predsednik Univerze v Lyonu je v podporo svojim tezam v referatu npr. opisal primer vodje razvojne službe v francoski železarni, ki je pred komisijo branil naziv magistra matematike (prav tam).

Na srednjih šolah ali univerzah, kjer se še niso lotili priznavanja neformalno pridobljenega znanja, še ne poznajo uspešnosti in razsežnosti neformalnega izobraževanja, zato o njem dvomijo. Tam, kjer to že poteka, so vneti zagovorniki, če je preverjanje opravljeno zelo temeljito in odgovorno ter se spričeval ne deli »na pamet«.

Če neformalno pridobljenemu znanju ne priznamo javne veljave, družba v družbi znanja preveč izgublja in ne dohiteva sodobnega ritma izobraževanja. V takih razmerah pa izgublja tudi posameznik, ker ne more nikjer v javnosti uveljaviti svojih sposobnosti, lastnosti in znanja (Tough, 1972).

POMEMBEN JE RAZVOJ OSEBNOSTI IN NE SAMO PRENOS ZNANJA

Glavna paradigma učnega procesa je bilo pridobivanje znanja in izhajajoč iz nje so bili sestavljeni šolski učni načrti. Po njej se je ravnala struktura učne ure in izbor didaktičnih metod. Učiteljeva vloga je bila poučevanje,

podajanje učne snovi. Po njej so ocenjevali učni uspeh, učinek učenja. Glede na pridobljeno znanje, označeno s šolskimi ocenami, so učence (in jih še danes) v razredu razporejali na odlične, uspešne in neuspešne. Učitelj je bil lastnik znanja in od tod je izhajala njegova družbena moč in oblastni položaj pri ocenjevanju učencev. Šolske ocene so se (in se še) nanašajo na to, koliko znanja, ki je bil podan pri pouku, učenec lahko reproducira. Pod vplivom množičnega šolanja otrok in mladine sta kontrola in ocenjevanje pridobljenega znanja z vsesplošno uporabljenimi testi znanja zdrsnila na nižjo raven, in sicer na prepoznavanje znanja. Učenci naj bi med tremi ali petimi možnimi odgovori prepoznali pravega. Prepoznavanje znanja, priklic znanj s pomočjo pisne predloge v testu znanja je nižja raven internalizacije znanja od tega, ki ga učenec lahko samostojno ponovi (Apple, 1998).

Odrasli se izobražujejo zaradi konkretnih potreb pri delu ali v njihovi življenjski situaciji. Ocenjevanje znanja v andragoškem procesu je osredotočeno na to, kako so zmožni novo pridobljeno znanje tudi uporabiti. Izobraževalci, mentorji preverjajo »aktivno znanje« študentov. To pa je povezano že z ostalimi osebnostnimi lastnosti in stališči, odločanjem in neposrednimi dejavnostmi. Zato je preverjanje znanja pri odraslih individualno in se osredotoči na opazovanje novih dejavnosti osebe, za katere si je znanje pridobivala, ali pa mentor ocenjuje neposredno izdelke. Tradicionalno pa je bila temeljna paradigma tudi andragoškega procesa: pridobivanje znanja (Jarvis, 1997).

Z novo informacijsko tehnologijo so se naglo razmnožili razni možni viri za pridobivanje znanja: internet, elektronska pošta, UBS, MP3, zgoščenke, plakati, knjige, priročniki, Wikipedia (internetna enciklopedija, ki jo piše človeštvo). Da si nekdo pridobi določeno znanje, ni več nujno odvisno samo od poučevanja učitelja, kot je bilo to pred sto leti.

Mednarodne primerjalne raziskave so odkrile splošen pojav, da družbeni status učitelja z razvojem upada. Če učitelji tudi v današnjih razmerah vztrajajo pri svoji tradicionalni družbeni nalogi, da učence poučujejo in predvsem prenašajo znanje, se njihov družbeni položaj še pospešeno znižuje. Nagel razvoj znanosti odslukuje sproti se spreminjajočo resničnost. Znanstvena odkritja niso več večne in absolutne resnice, trajnost znanja postaja časovno omejena. Vrednost poučevanja in podajanja znanja se s tem zmanjšujeta.

Sodobna informacijska tehnologija, zasičeno urbano okolje, močno povečana geografska mobilnost prebivalstva porajajo nova učna okolja izven šole in razreda (Krajnc, 2007). Nekaterim učiteljem se zdi težavni del njihovega poklica to, da jih nekateri učenci pri pouku preHITEVAJO z znanjem, ker imajo doma več možnosti za učenje, kot jih ima sam učitelj. Kriterij žkdo več ve' se med učiteljem in učenci pomeša pogosto pri pouku računalništva, geografije, včasih tudi tujega jezika in sodobne glasbe. Tako stanje ustreza sedanji stopnji družbenoekonomskega razvoja. Če znanje zastareva, si ga bodo ljudje morali na novo pridobiti po šoli, ko učitelja ne bo več ob njih. Torej so drugi viri znanja poleg učitelja zakonitost in pravilo, ne več izjema. V Kanadi je A. Tough že v sedemdesetih letih odkril, da je pri zadovoljevanju potreb po znanju prevladalo neformalno izobraževanje (razmerje 80 proti 20 v prid neformalnemu izobraževanju). Razgledana odvetnica in nekoč odlična študentka je izjavila, da se je ob spreminjajoči se zakonodaji morala v zadnjih nekaj letih na novo naučiti toliko prava, kot da bi še enkrat študirala na fakulteti. O podobnih potrebah po znanju govorijo tudi drugi odvetniki in pravniki v gospodarstvu. Andragoški proces, ki poteka pri njihovem osvajanju novih pravnih znanj, je drugačen, kot če bi se laik lotil učiti se novo zakonodajo. Prvoten študij prava jim je razvil nekaj trajnih osebnostnih lastnosti: način razmišljanja in obravnavanja pravnih zadev, analitično sintetično mišljenje, logično sklepanje, argumentiranje, povezovanje in izključevanje določenih ugotovitev ter verbalno natančnost

v pisnih in ustnih oblikah sprejemanja in izražanja vsebin (Brunner, 1991).

Ta primer lepo ilustrira prehod od paradigme znanja k paradigmi osebnostnega razvoja in vzgoje. S tem se v pogojih sodobne družbe tako šolanje kot izobraževanje odraslih osredotočita na trajnejše spremembe učenca. Razvoj ustreznih osebnostnih lastnosti je podlaga, na katero se učinkovito dodajajo sproti nova znanja in informacije v procesu vseživljenjskega izobraževanja (Bern, 2007).

Ko v informacijski družbi paradigmo znanja zamenja vzgoja, pomen pridobi »čustvena inteligenca« osebe, poudarek se preseli na osebnostni razvoj in trajne spremembe subjekta. S tem se ne zanemari pomen znanja, ampak nasprotno, celo hitro narašča. Čeprav ni dovolj, da človek nekaj samo ve, ne zmore pa tega znanja uporabiti in uveljaviti, ker ni dovolj prodoren, komunikativen, prilagodljiv, kritičen in se ne zna vživljati v druge ljudi. Primerne osebnostne lastnosti: samozaupanje in samozavest, zaupanje v ljudi in pozitivna stališča do uspeha, zmage in cilja šele znanje poženejo (Krajnc, 2002).

Za določitev, kdo je primerno usposobljen za delo in življenje v sodobni informacijski družbi, družbi sprememb, družbi znanja in družbi rizika, so združili rezultate več mednarodnih evalvacijskih študij. Težko bi zajeli vse potrebe po znanju, sposobnostih in last-

Učitelj že davno ni več glavni vir znanja.

Za pravilno uporabo znanja moramo razvijati tudi osebnostne lastnosti.

Temeljna znanja, sposobnosti in lastnosti osebe bi lahko združili v štiri kategorije:

- Obvladovanje lastnega **učenja**;
- **Komunikacijske spretnosti in lastnosti** osebe;
- **Sposobnosti odločanja** in izbire med več možnimi rešitvami ter osebna odgovornost;
- Obvladovanje **medsebojnih odnosov**, dialog, timsko delo.

nostih, zato so se malodane vsi strokovnjaki najprej osredotočili na temeljna znanja (basic skills), ki bi jih moral že za začetek kariere, dela in upravljanja z osebnim in družinskim življenjem imeti pri roki vsak človek (Equipped for the future: standards, 2003).

Prehod od prejšnje paradigme, kjer je znanje osrednjega pomena, na novo paradigmo osebnega razvoja je očitno. Če je oseba sposobna, da obvlada in sprejme odgovornost za lastno učenje, se bo njeno znanje v pospešenem ritmu obnavljalo in širilo pod vplivom medijev, informacijske tehnologije in v stikih z ljudmi. Vsak zase mora odkriti, katera nova učna okolja so mu na razpolago in kaj je optimalna pot pridobivanja znanja.

K temu pripomorejo tudi ostale našete temeljne spretnosti. Ni dovolj, če nekdo znanje ima, sam ga mora znati tudi v okolju in javnosti uveljaviti, ga socialno umestiti

med druge ljudi in s svojim znanjem nekaj novega napraviti ali doseči. Svoje znanje in sebe uveljavlja z uspešnim komuniciranjem z drugimi. Komunikacijske sposobnosti ljudi so kriterij funkcionalne pismenosti (FP), ki je

neposredno primerljiva s »temeljnimi znanji in spretnostmi« (TZS). Funkcionalno pismen človek dohiteva razvoj okolja in se zna na razne izzive primerno odzivati, obvlada dialog z družbo. To doseže, če razume, kar mu drugi pravijo, če zna tudi svoje misli izražati tako, da ga drugi razumejo, če zna smiselno brati tekste in v napisanem ločuje bistveno od

nebistvenega ter če se zna tudi sam primerno pisno izražati. Te štiri komunikacijske spretnosti ali sposobnosti se v naštetem zaporedju stopnjujejo po težavnosti od poslušanja govora do osebnega pisanja. Manj izobraženi ljudje se bolje znajdejo v govorjeni besedi. Lažje se naučijo, če jim nekdo pripoveduje, razlaga in predava kot pa iz knjig. Ko smo imeli intervju z moškim srednje starosti, je potem, ko se je že izkazal v raznih praktičnih delih (zidanje, polaganje ploščic, popraviljanje avtomobila, trgovanje), bil pa je očitno funkcionalno nepismen, vzkliknil: »Meni samo knjige ne kažete, drugo gre!« Čutil je, da se iz knjig ne more učiti. Bolj izobraženi (od dokončane štiriletne srednje šole naprej) se uspešno učijo iz knjig in tudi sami znajo sporočati drugim z napisanimi besedili. S tem dosežejo večjo svobodo in samostojnost svojega učenja (Knaflič, Ileršič, 2006).

H komunikacijskim spretnostim spadajo tudi razvite sposobnosti za presojanje kvantitativnih razmerij in numeričnost. Delno se to pozna pri matematiki, vpliva pa tudi na nekatere odločitve človeka v času življenja, ker težko presodi, kaj je preveč, premalo in kaj bi bilo količinsko primerno (posojila, nakupi, investicije) (Ileršič, 2007).

Med temeljna znanja, spretnosti in sposobnosti spada tudi zmožnost odločanja in sprejemanja osebne odgovornosti. Odgovornosti in odločanje se v informacijski družbi vedno bolj prenašajo iz institucij in države na posameznika. Priča smo procesom deinstitutionalizacije, ravno nasprotnih temu, kar se je dogajalo ob vzponu industrije v drugi polovici 19. stoletja, ko so se nekatere funkcije družine prenašale na institucije. Med drugim se je v Evropi (Grundtvig na Danskem) takrat institucionaliziralo tudi izobraževanje odraslih (A. Krajnc, 1979). Današnji človek sam odgovarja za svoje preživetje, socialno varnost, zdravje, vodenje osebnih in družinskih financ ter za to, da se pravilno odloča med številnimi možnostmi. Informacijska družba

Odgovornost in odločanje se vse bolj prenašata na posameznika.

Sodobna tehnologija je olajšala proizvodnjo. Količina proizvodov se je na prehodu iz industrijske v informacijsko družbo začela vidno kopičiti. Ni bilo več težko proizvajati, zastoj pa je nastal pri umeščanju teh proizvodov pri ljudeh, pri prodaji. Empatija ali sposobnost vživljanja v druge olajša medsebojne odnose. Čim bolj so ljudje osebnostno razviti, tembolj se med seboj razlikujejo, ker prihaja na dan unikatnost in neponovljivost vsakega posameznika. S tem pa postajajo medsebojni odnosi še zahtevnejši. Med ljudmi se spopadata staro in novo, spremembe v okolju pa se nadaljujejo. Če ljudje obvladajo dialog, se znajo v druge vživljati ter obenem uveljavljajo tudi svoj pogled in potrebe, so medsebojni odnosi kvalitetni. Brez tega pa povečujejo konfliktnost okolja. Zaposleni se pritožujejo: »Nista problem delo in stroka, problem so ljudje in neprestani konflikti med njimi. To posrka večino naše energije na delu«. (Ličen, 2004)

ponuja mnogo možnosti. Katera od njih je za nekoga optimalna izbira, se lahko odloča le sam človek. Ni več nekoga nad njim, ki bo zanj skrbel, mu zagotavljal delo, plačo prvega v mesecu, socialno varnost in druge potrebne stvari. Življenje mora vzeti v svoje roke. Koliko ljudi je tega sposobnih?

Nova paradigma »osebnostni razvoj« je prevladala tudi v našem okolju. Strokovna besedila včasih zvenijo kot utopija. »To je utopija, ki jo že živimo,« je dejal na mednarodni konferenci v Ljubljani leta 1993 Paul Lengrand. Prava teorija se loči od špekulacij po tem, da odslikava dejansko stvarnost. Ko ne uspe več pokrивati pojavov v praksi, jo mora nadomestiti nova teorija z novimi paradigmi.

NAMESTO POKLICA NASTOPI KOMPETENTNOST IN ZAPOSLJIVOST OSEBE

Novim paradigmam teorije vseživljenjskega izobraževanja se pridružuje nov cilj vzgoje in izobraževanja: kompetentnost in zaposljivost osebe. Ta nadomesti prejšnjo paradigmo poklica. Temu, »kaj si« po poklicu, se pridružuje še »kdo si« kot osebnost. Pomembno postaja, koliko je nekdo razvit in kaj zmore.

Kdo je za neko delo kompetenten? Kompetentnost osebe je širše in bolj kompleksno obeležje osebe od poklica in formalne izobrazbe. Na sedanji stopnji razvoja mora biti človek sposoben, da svoje delo tudi socialno umesti. Gotovo ni več dovolj samo šolsko

spričevalo ali diploma, papir, s katerim oseba dokazuje, da si je pridobila določeno šolsko izobrazbo. Diploma (ustrezni papirji) so samo predpogoj, da se kandidat lahko na razpisano delo prijavi. Je začetek pogajanj z delodajalcem ali ljudmi, ki nam bodo neko odgovornost zaupali. Uspešnost dela pa je odvisna še od drugih lastnosti te osebe, ki se bodo izražale pri premagovanju težav v delovnem okolju (npr. stresna odpornost), za nove lastnosti in sposobnosti, da svoje delo pripelje do cilja, ga tudi socialno umesti v odnosu do sodelavcev in širšega okolja. Med danes težko pogrešljivimi lastnostmi osebe so samostojnost pri delu, osebna odgovornost in samoiniciativnost, zagnanost in motiviranost, vztrajanje do cilja itd. Kompetentnost osebe za delo ali reševanje kake druge življenjske situacije se poleg formalne izobrazbe meri bolj kompleksno tudi po ostalih lastnostih osebnosti.

Težko bi na enem mestu naštel vse lastnosti, posebnosti, spretnosti in sposobnosti neke osebe, ki se pojavljajo kot kompetentnost določenega človeka za različne delovne in življenjske situacije. Paleta teh je široka in se spreminja. Morda za ilustracijo postavimo le nekaj vprašanj: Ali so vse ženske, ki so končale študij za vzgojiteljice, kompetentne za vzgojo predšolskih otrok? Ali so vsi biološki starši kompetentni za vzgojo otrok? Ali vas lahko vsaka frizerka postrizhe primerno vašim pričakovanjem? Odgovor je: ne, ker je njihova kompetentnost različna.

Kompetentnost osebe je odvisna od stopnje razvitosti tega človeka, njegovih osebnostnih lastnosti in posebnosti. Premalo je, če vemo, kaj je nekdo po poklicu. Kadrovske službe ugotavljajo kompetentnost prek priporočilnih pisem, intervjujev in osebnega vtisa, ki ga ta človek napravi, prek poznanstev in končno tudi s pomočjo preizkusne dobe, ko novo zaposlenega lahko neposredno opazujejo, ali bo primeren za njih ali ne, ali mu smejo zaupati ali ne. Delo je danes kompleksno in povezano z mnogimi tveganji. Tudi notranje je povezano delo celega niza sodelavcev. Če je eden nekompetenten, podre še uspeh ostalih (Ličen, 2004).

S kompetentnostjo človeka je najtesneje povezana zaposljivost ali zmožnost, da je nekdo usposobljen opravljati več različnih del. S tem se delno rešuje tudi problem, če se nekdo izkaže za nekompetentnega za zaupano mu delo in mu potem z notranjo prerazporeditvijo najdemo delo, kjer bo kompetenten. Vzemimo primer slavistke. Težko obvlada disciplino v razredu in odnose z učenci ter očitno ni kompetentna za poučevanje. Na šoli jo premestijo v knjižnico. Tam dokaže svojo kompetentnost, delo obvlada brez problemov

in pomen knjižnice se na šoli bistveno poveča.

V družbi sprememb in tveganja ni mogoče za vedno ostati pri istem delu, podobno kot so nekoč opravljali en poklic vse življenje do upokojitve. Vrsta dela se v krajših časovnih obdobjih spreminja. Iz te predpostavke moramo izhajati tudi pri izobraževanju in usposabljanju ljudi. Vedno večji poudarek ima široka,

splošna izobrazba in sprotno pridobivanje specialističnih znanj, ker stopnjuje zaposljivost ljudi. Napovedujejo, da bodo današnji mladi ljudje v Evropi do upokojitve zamenjali najmanj šest poklicev in več. Do takih stan-

dardov so prišli v ameriški družbi že ljudje, ki so se upokojevali v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Človek lahko preživi z več vrstami dela, če ima za to osnovne nastavke v predhodni izobrazbi in osebnostnem razvoju ter se je sposoben hitro učiti (Beck, 1996).

Kot primer pogledjmo zdravniški poklic, ki je po družbenem statusu in profesionalnih kriterijih še najbolj zaprt in enoznačen. Tako je bilo nekoč. Tudi pri nas ni več tako, kot je bilo. Zdravnike srečamo med novinarji, delajo pri medijih, postanejo menedžerji, prevajalci, športni učitelji. Seveda v družbi tega pri nas ne podpiramo, ker primanjkuje zdravnikov. Pa kljub temu gredo razvojni trendi svojo pot. Delo ni več enopomensko. Novo delo odpravi pri zaposlenem prevelike prejšnje napetosti in frustracije, na novem področju na novo zaživi. Drugemu bo nova vrsta dela pomenila nov izziv in povečali se bosta njegova motivacija ter zagnanost za delo. Tretjemu bo novo delo prineslo socialno blagostanje, ker bodo odnosi z novimi sodelavci neprimerno boljši od prejšnjih. Za novo delo se ljudje delno odločajo tudi pod pritiskom sprememb v družbi, če je njihovo prejšnje delo preprosto izumrlo. Pred nedavnim so bile strojepiske in prepisovanje iz rokopisov še splošen pojav. Danes strokovnjaki sami pišejo neposredno na računalnik. Strojepisice so se morale zaposliti na novih delih in temu primerno dopolniti svojo izobrazbo in kompetence (Krajnc, 2002).

Leta 2001 do 2002 smo raziskovali oglase za delo v osrednjem slovenskem časopisu Delo. Ugotavljali smo, koliko so nove paradigme vseživljenjskega izobraževanja že prisotne v naši praksi na trgu dela. Rezultati raziskave so preseglji naša pričakovanja, ker so bile nove razvojne težnje tudi v naši praksi že zelo prisotne. Po analizi smo oglase razdelili v dve osnovni kategoriji: oglasi za delovna mesta v državnih ustanovah in drugih organizacijah, financiranih iz državnega proračuna na eni strani, ter oglasi za delo v zasebnih podjetjih

V družbi tveganja tudi pri izobraževanju ne moremo staviti vsega na isto karto – prednost ima torej splošna izobrazba.

in tujih podjetjih pri nas. V prvi kategoriji so bili oglasi podobni oglasom izpred dvajsetih let. V njih sta bili točno določena stopnja in vrsta izobrazbe, poklic in naziv. Navedeni so bili samo objektivni merljivi in s papirji dokazljivi pokazatelji. V teh ustanovah se še vedno zanašajo na objektivnost postopka in dokazljivost poklicnih kvalifikacij. Čez rob tega niso šli.

Drugačne narave so bili oglasi v drugi kategoriji. Poleg zahtev po formalni strokovni izobrazbi so razpisi vključevali tudi vrsto kompetenc, kot so osebnostne lastnosti in sposobnosti. Večina jih ni objektivno merljivih in pri izbiri delavca odloča osebna presoja članov komisije o tem, kdo od prijavljenih najbolj ustreza, je najkompetentnejši za službo pri njih. Najpogosteje navedene kompetence so bile stresna odpornost, veselje za delo z ljudmi, inovativnost, prostorska mobilnost, komunikativnost, prilagodljivost, razvita osebna odgovornost. Zelo si z razpisi prizadevajo, da bi človek, ki ga bodo zaposlili, zares odgovarjal njihovemu delu in brežhibno deloval. Ne gredo več v riziko, da bi bil nekdo sicer pri njih formalno zaposlen, napravil pa bi bolj malo. Ni več dovolj samo strokovna formalna izobrazba, poudarjajo tudi pomen osebnih lastnosti. Z obojim je šele oseba kompetentna za opravljanje nekega dela. V razpisih javnih ustanov brezskrbneje zaposlijo novega strokovnjaka na osnovi objektivnih pokazateljev. Formalno ga zaposlijo, koliko pa tak človek zares naredi, če mu manjka komunikativnosti, navdušenja za delo, empatije za druge ljudi itd., je drugo vprašanje (A. Krajnc, 2002). Od naše raziskave do danes so se kriteriji zaposlovanja še bolj izostrili. Vedno večji je poudarek na kompetencah (osebnostnih lastnostih) in stopnji zaposljivosti osebe. To podpira široko znanje, na katerega se po potrebi dodajajo različna specialistična znanja (Knowles, 1971; Drucker, 1995).

Kompetentnost osebe ni stalna lastnost, ljudje jo morajo stalno vzdrževati in dopolnjevati.

Da to uspejo, morajo neprestano slediti novostim. Vzdrževanje osebne kompetentnosti in zaposljivosti je najširša podlaga za vseživljenjsko ali permanentno izobraževanje. Delo in življenje se odvijata v svetu sprememb in rizika. Poklic, pridobljen v mladosti, je ohranil svojo veljavnost v statični družbi, danes ima vrednost le za začetek dela. Od česa bo v prihodnje človek živel, je spričo sprememb nemogoče napovedati. Varuje ga neprestana pripravljenost, da se uči in še naprej izobražuje ter usposablja po potrebah in možnostih, ki se bodo v okolju sproti pojavljale.

Kompetentnost zastari in tudi zaposljivost kot posebna lastnost ali stanje oseb se sčasoma zoži, če človek ne dohiteva sprememb v delovnem okolju, v osebni življenju in v javnosti. Učna okolja se porajajo v vsakem okolju, zato se sproti z družbenimi spremembami povečujejo tudi možnosti za učenje. Od osebne motivacije za izobraževanje je odvisno, ali bo človek vse te možnosti dobro izkoristil.

Za opravljanje dela ne zadošča več formalna izobrazba, pomembne so osebnostne lastnosti.

Vzdrževanje osebne kompetentnosti in zaposljivosti je podlaga za vseživljenjsko izobraževanje.

OD STARIH K NOVIM PARADIGMAM

Današnje izobraževanje obvladujejo novi temeljni pojavi in zakonitosti, nove paradigme. Oblikujejo ga ekonomske, tehnološke, socialne, znanstvene in kulturne spremembe. Redno šolanje se je razširilo v množičen študij na daljavo in vse skupaj se pomnoži v nešteti osebni učni projekti neformalnega izobraževanja ljudi. Današnje vzgojno-izobraževalne stvarnosti s starimi paradigmi ne moremo več razlagati pa

tudi uravnavati ne. Nove paradigme izhajajo iz že obstoječe prakse. Andragogika kot veda z empiričnimi raziskavami odkriva te najsplošnejše zakonitosti, hkrati pa tudi posebnosti posameznih učnih okolij.

Načini in vsebine izobraževanja so odvisni od novih vzorcev druženja ljudi, novih oblik komuniciranja z informacijsko komunikacijsko tehnologijo, večkulturnih vplivov globalizacije, sprememb dela, zastarevanja in kopičenja novih znanstvenih odkritij, utripajočega spreminjanja okolja, razpadanja tradicionalnih etičnih in religioznih vrednot. Življenje postaja zahtevnejše, ker lahko pri delu človek unovči predvsem svoje možgane, potrebe po delu mišic izginjajo, saj jih nadomeščajo računalniško vodeni stroji in roboti, in ker se vedno več odgovornosti z države in ustanove prenaša na posameznika.

Vzgoja in izobraževanje, ki ne bi bila v skladu z novimi paradigmami, ne bi več pripravljala ljudi na sodobno zahtevno delo in življenje. Neprimerno usposobljeni in premalo osebno razviti ljudje ne morejo biti samozadostni niti v osnovnih življenjskih funkcijah, zato so na današnji stopnji razvoja obsojeni na revščino in družbeno izločenost, kar za človeka pomeni vsestransko propadanje.

LITERATURA

Apple, W. M. (1993). *Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.

Beck, U. (1992). *Risk Society*. London: Sage Publications.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Berčnik, S. (2006). Neformalno izobraževanje dijakov in izobraževalne naloge družine. *Andragoška spoznanja*, 12, šte. 4, str.48–60. Ljubljana.

Brečko, D. (2006). Načrtovanje kariere. Ljubljana: Planet GV.

Brunner, J. J. (1991). *Investing in knowledge*. Ottawa: International Development Research Centre.

Development of Education (1994). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Dohmen G. (1999). *Lifelong Learning*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.

Drucker, P. F. (1995). *Managing in a time of great change*. Dutton, New York: Truman Talley Books.

Equipped for the Future (2002). *The Standards*. National Institute for Literacy, London.

Ileršič, A. (2007). Kaj za posameznika pomeni pismenost. *Andragoška spoznanja*, št. 2, str. 37–43.

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Jarvis, P. (1997). *Ethics and Education for Adults*. Leicester: NIACE.

Jarvis, P., Gibson, S. (1997). *The teacher practitioner and mentor*. Cheltenham: Stanley Thornes Publishers.

Knaflič, L., Ileršič A. (2006). Pismenost – stanje in potrebe na slovenskem podeželju. *Andragoška spoznanja*, št. 3, str. 50–60.

Knoll, H. J. (1996). *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Konfucij (1988). *Pogovori*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Krajnc, A. (1978). *Izobraževanje naša družbena vrednota*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1979). *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: DDU Univerzum.

Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi. *Andragoška spoznanja*, št. 3, str. 32–48.

Longworth, N., Davies, W. K. (1969). *Lifelong Learning*. London: Kogan Page.

Musek, J. (1982). *Osebnost*. Ljubljana: DDU Univerzum.

Nacionalni program izobraževanja odraslih (1998). Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Naisbit, J. (2000). *Global Paradox*. New York: Avon Books.

Nezel, I. (1992). *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Verlag Paul Haupt.

Rifkin, J. (1996). *The End of Work*. New York: Putnam Book.

Rogers, R. C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.

Srednješolsko izobraževanje v republiki Sloveniji (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Strokovna izhodišča za nacionalni program visokega šolstva (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Šušar, S. (1977). *Škola i tvornica*. Zagreb: Školska knjiga.

Titmus, C., Knoll, H. J., Wittpoth, J. (1993). *Continuing Education in Higher Education*. Leeds: Leeds Studies in Continuing Education.

Toffler, A. (1971). *Future Shock*. London Bantam:

Books.

Tough, A. (1971). Adults Learning Projects. Toronto: OISE.

Tort, M. (1986). Inteligenčni kvocient. Ljubljana: Delavska enotnost.

Trstenjak, A. (1974). Oris sodobne psihologije. Maribor: Založba Obzorja.

University Lifelong Education in Europe (2007). ULLL international conference. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

Vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje (2005). Sodobna pedagogika, št. 2.

Vzgoja in izobraževanje v besedah in številkah (1998). Eurydice bilten. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Jure Babnik

Prostovoljno animatorstvo kot učno okolje

Teoretična spoznanja ob praktičnem primeru

POVZETEK

V prispevku bomo izhajali iz opredelitve sodobne družbe kot družbe nenehnih sprememb, ki zahteva nenehno učenje, in se ob tem spraševali, ali mladinsko prostovoljstvo ponuja možnosti učenja. Opredelili bomo mladinsko prostovoljstvo in predstavili pojem kulturne animacije mladih in otrok, ki jo bomo primerjali z izobraževanjem odraslih. V iskanju učnih učinkov animatorstva se bomo najprej ustavili ob usposabljanjih animatorjev, ki tečejo po modelu izkustvenega učenja. Večji del prispevka bomo namenili raziskovanju učenja v animator-ski oz. prostovoljski praksi. Različna učenja v praksi bomo razložili ob Jarvisovem modelu učenja. V bogatem neformalnem učnem kontekstu bomo na učenje pogledali z vidika razvoja večdimenzionalne inteligentnosti. Predstavili bomo učenje o samem sebi in učenje o drugih, ki se dogajata v skupinah prostovoljcev, in ju razložili z Joharijevim oknom. V drugem delu bomo predstavili anketno raziskavo, ki potrjuje vsa navedena učenja in kaže zlasti na visoko stopnjo učenja medosebnih odnosov in učenja timskega dela. Pokazali bomo profesionalno uporabnost znanj iz prostovoljstva in predstavili tudi njihovo uporabnost za različna nova področja, ki bodo z družbo spremembe prišla.

DOBA NENEHNEGA UČENJA

Sodobna družba je postala družba nenehnih sprememb, ki jim botrujejo zlasti trije dejavniki:

1. Z naglico razvijajoča se tehnologija, ki si na vseh področjih prizadeva za nenehne izboljšave, novosti in izume.
2. S še večjo naglico potujoči ljudje, ki se zaradi poslovnih, izobraževalnih, družabnih, turističnih, selitvenih in drugih namenov srečujemo z drugimi in drugačnimi značaji, skupinami, običaji, kulturami in subkulturami.
3. Z največjo naglico potujoče informacije, ki nas prek elektronskih medijev nenehno obveščajo o vsem, kar se dogaja, in o čemer se razmišlja kjerkoli na svetu oz. celo v veselju in kadarkoli v človeški zgodovini.

Schön (1973) je opisano dejstvo poimenoval z izrazom izguba stabilnega stanja. To pomeni, da je zaradi zgoraj navedenih dejavnikov naša družba z vsemi svojimi institucijami v procesu nenehnega preoblikovanja (transformacije). Ne moremo več pričakovati stabilnih stanj, ki bodo trajala celotno življenjsko obdobje človeka, kar je veljalo za predindustrijsko in deloma še za industrijsko družbo. Zato se moramo naučiti razumeti in vplivati na vse te spremembe. Z drugimi besedami: postati moramo navajeni na učenje (Schön, 1973). Vzporedno z izgubo stabilnega stanja se v sodobni družbi razvije tudi prostovoljstvo – drugačna oblika medsebojne solidarnosti, ki ni več vezana samo na stalne okvire, ampak je kot neformalna oblika delovanja silno fleksibilna (Ramovš, 2001).

Zanima nas, ali je prostovoljstvo kot pristočasna dobrodelna dejavnost lahko tudi učno okolje, v katerem prostovoljci pridobijo znanja, ki tudi njim koristijo na drugih področjih življenja. V polju prostovoljstva si bomo s tega vidika podrobneje ogledali animatostvo mladih in otrok, saj ga za svojo prostovoljno dejavnost izbirajo večinoma mladi oz. mladi odrasli.

MLADINSKO PROSTOVOLJSTVO

Etični kodeks organiziranega prostovoljstva, ki je bil sprejet na 5. Slovenskem kongresu prostovoljstva v Sežani leta 2006, pravi: »Organizacija ustrezno usposobi prostovoljko/prostovoljca za opravljanje prostovoljskega dela. Posreduje ji/mu informacije in temeljna znanja za naloge, s katerimi se bo srečala/srečal pri svojem delu.« (Slovenski kongres prostovoljstva, 2006)

Če izhajamo iz zgornjega zapisa, naj bi vsako prostovoljstvo vsaj na začetku vsebovalo tudi usposabljanje, četudi je to samo informacija v nekaj stavkih. A uvodno usposabljanje je le eden izmed načinov pridobivanja znanj v prostovoljstvu. Logika nam ponuja sklep, da dlje ko prostovoljstvo traja, več učenja se v njem zgodi. Številne prostovoljne organizacije imajo poleg začetnega uvajanja organizirana nadaljevalna usposabljanja v lastni režiji, ali pa svoje prostovoljce napotijo k drugim izobraževalnim organizacijam. Kolikor delikatnejše in strokovno zahtevnejše je prostovoljsko delo, toliko več tovrstnega usposabljanja naj bi organizacija ponudila svojim prostovoljcem.

Ker smo našo pozornost usmerili predvsem na mladinsko prostovoljstvo, pogledjmo, kaj o njem pravi Ruselova komisija (Russell Commission) pri britanski vladi. Ta je leta 2005 izdala obsežno študijo mladinskega prostovoljstva, v kateri ugotavlja: »Prostovoljstvo je oblika izkustvenega učenja, mladim omogoča učenje z delom. Aktivni delovni pristop številnih prostovoljskih akcij ponuja izzivalne in stimulative dejavnosti, ki dvigajo nivo učenja in gradijo samozaupanje in samospoštovanje. Prostovoljstvo ima zmožnost, da prebuditi učne potenciale mladih in ponudi veljavne ekstrakurikularne priložnosti, ki dopolnjujejo njihovo formalno izobraževanje.« (Russell, 2005)

Preden nadaljujemo z razmišljanjem o izkustvenem učenju in učenju z delom, si pogledjmo še pojem kulturne animacije mladih in otrok, ki je miselni koncept, po katerem se oblikuje obravnavano prostovoljno animatorstvo mladih in otrok.

Prostovoljstvo je oblika izkustvenega učenja, mladim omogoča učenje z delom. Aktivni delovni pristop številnih prostovoljskih akcij ponuja izzivalne in stimulative dejavnosti, ki dvigajo nivo učenja in gradijo samozaupanje in samospoštovanje.

Prostovoljstvo ima zmožnost, da prebuditi učne potenciale mladih in ponudi veljavne ekstrakurikularne priložnosti, ki dopolnjujejo njihovo formalno izobraževanje.« (Russell, 2005)

Izguba stabilnega stanja družbe nas sili v nenehno učenje.

Prostovoljstvo je oblika izkustvenega učenja.

KULTURNA ANIMACIJA

SSKJ besedo *animirati* opredeli kot »navdušiti, spodbuditi, razgibati«, besedo animacija pa definira kot »oživljanje lutk, predmetov ali risanih figur s premikanjem, gibanjem letih«. V praksi sta navzoči obe pomenski razlagi iz SSKJ – tako razlaga glagola kot razlaga samostalnika. Poleg animacije risanih filmov, lutk in računalniških grafik poznamo številne in dobro organizirane animacije ljudi oz. okolja, v katerem ljudje so turistična animacija, športno-rekreativna animacija, zabavna animacija, socio-kulturna animacija. V polju izobraževanja se kot pristop k izobraževanju odraslih izraz najprej pojavi v Franciji, in sicer pod imenom socio-kulturna animacija, ki je močno družbeno prepoznavnost dobila v petdesetih letih prejšnjega stoletja (Smith, 1999). Prostovoljna animacija mladih in otrok, ki jo nameravamo podrobno pogledati,

Mario Pollo, glavni teoretik animacije kot vzgojnega pristopa k mladim in z mladimi, je takšno animacijo poimenoval kulturna animacija in definiral tri njene glavne namene: gradnjo samega sebe oz. svoje osebnosti v okviru lastnega kulturnega okvira, participacijo v družbenem življenju, iskanje transcendece in religioznosti (Pollo, 2002).

se je kot metoda dejavnosti z mladimi in za mlade v Sloveniji začela uveljavljati okrog leta 1990 v okviru mladinskih programov Katoliške cerkve (Košnik, 2002). Pri tem so se zgledovali po podobnih programih v Italiji, kjer se je po francoskem zgledu animacija kot pristop v vzgojnem in socialnem delu začela konec šestdesetih let prejšnjega stoletja.

Slednje se dosega s pomočjo skupine, ki je s skupinsko dinamiko in interakcijami že sama učno okolje. Z namenom pospeševanja in regulacije učnih situacij je v skupini navzoč animator, ki z demokratičnim načinom vodenja skupine po potrebi usmerja oz. pospešuje medsebojne učne situacije. Skupina ni usmerjena samo vase, v svoje lastne dejavnosti in interakcije, ampak zavzame tudi svojo vlogo pri gradnji družbe v kakršni koli obliki (Pollo, 1987). V Sloveniji se je kot teoretičen okvir kulturne animacije mladih in z mladimi v okviru dejavnosti Katoliške cerkve uporabljal zlasti priročnik *Animator* v skupini mladih, ki z vidika animacije kot učnega okolja predstavlja tri učne koncepte: učenje po izkušnji oz. izkustveno učenje, učenje z raziskovanjem, učenje po metodi delovanja oz. učenje z delom (Maioli in Vecchi, 1995). Konkretnější dejavnostni in razvojni cilji v kulturni animaciji niso določeni. Animacijsko okolje deluje kot odprt sistem, katerega motor je ustvarjalni potencial vsakega posameznika in skupinska dinamika, ki ustvarjalne potenciale posameznikov postavi v interakcijo.

KULTURNA ANIMACIJA MLADIH IN IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Iz kratkega opisa kulturne animacije opazimo sorodnost z izobraževanjem odraslih zlasti v konceptu animatorja kot voditelja vzgojne oz. učne situacije v odnosu do udeleženca animiranega programa. Po Knowlesu je v pedagogiki vloga učenca vloga tistega, ki je odvisen. Od učitelja se pričakuje, da prevzame popolno odgovornost v določanju učnih vsebin ter časovnega in metodičnega pristopa k vsebini. Učenje je usmerjeno zlasti v pridobivanje znanja, kar bo večinoma uporabno šele v prihodnosti. V andragogiki pa učenec ni več odvisen samo od učitelja, ampak postaja vedno bolj samovoden. Vloga učitelja je, da vzpodbuja učenčevo odgovornost in prehod od odvisnosti k neodvisnosti (Knowles, v Jarvis, 1987).

Če je udeleženec animacije mlajši oz. otrok, bo animator seveda uporabljal več pedagoških in didaktičnih pristopov, vendar bo vedno skušal biti pozoren na udeleženčeve lastne razvojne vire in vire, ki se nahajajo v skupinski interakciji. Kolikor starejši je udeleženec animacije, toliko bolj se neposredno vodenje umika usmerjanju in pomoči pri samodelovanju, ki je temeljni andragoški princip.

Z drugega zornega kota bi lahko rekli, da gre za preoblikovanje koncepta vzgoje in učenja že od zgodnjih let, h kateremu je močno pripomogla progresivna pedagogika. Njeno težnjo k razvijanju samostojnosti otroka, ki mu je učitelj oz. vzgojitelj samo v pomoč, lahko kratko označimo z vzgojno trditvijo Montessorijeve: »Pomagaj mi, da naredim sam.« Teoretiki izobraževanja odraslih temeljne idejne koncepte sodobnega izobraževanja odraslih v veliki meri najdejo pri Johnu Deweju, ki je med glavnimi teoretiki progresivne pedagogike.

Kulturna animacija potrjuje močan vpliv andragogike na pedagogiko, saj se je, kot je

Tako se zdi, da zaradi potrebe po nenehnem učenju in razvoju samostojnosti v učenju sodobna pedagogika vse bolj postaja podobna andragogiki oz. izobraževanju odraslih. Njen poudarek je vedno bolj na samostojnosti otroka in mladostnika, ki naj se čimprej usposobi za suvereno iskanje in pridobivanje znanj, njihovo praktično aplikacijo, samoocenjevanje in načrtovanje učenja v skladu s potrebami. Takšna transformacija učnega pristopa se je že jasno pokazala z uporabo andragoških metod v *Neformalnem izobraževanju mlajših odraslih* (Cepin, 2005).

pokazano zgoraj, rodila v polju izobraževanja odraslih in se nato prenesla na delo z mladimi in otroki. Kot metodični pristop je veljavna tako za obdobje otroštva in mladostništva kot tudi za obdobje mlajše odrasle in odrasle dobe. Seveda pa kulturna animacija ni samo vzgojni pristop, ampak kot prednostno prostočasna dejavnost vsebuje tudi elemente zabave in družabnosti. Lahko bi jo označili tudi z besedo edutainment (education in entertainment) – izobraževanje z zabavo (Krajnc, 2005).

USPOSABLJANJE ANIMATORJEV

Rekli smo, da vsako prostovoljstvo vključuje takšno ali drugačno uvodno usposabljanje. Mnoga prostovoljstva poleg začetnega vsebujejo tudi nadaljevalno usposabljanje. Usposabljanja animatorjev prostovoljcev v okviru kulturne animacije, ki jo opisujemo, sta v Sloveniji prevzeli zlasti dve organizaciji: Slovenska šola za animatorje pri Medškofijskem odboru za mladino (od leta 1993) in Mladinska akademija pri Društvu mladinski ceh (od leta 1995). Skupaj sta izdelali kurikulum začetnega in nadaljevalnega usposabljanja. Lik animatorja sta razdelili na tri stopnje: animator pomočnik, animator skupine in animator voditelj (Babnik, 2004). Glavna vsebina usposabljanja animatorja pomočnika je usvojitev koncepta animatorja in pridobitev osnovnih animacijskih veščin, ki jih potrebuje kot pomočnik pri animiranju skupine. Glavne vsebine usposabljanja animatorja skupine so vezane na znanja in veščine, ki jih potrebuje kot animator skupine

(animiranje, animator, mladostnik, skupina, načrtovanje, metode dela v skupini, timsko delo, metode komunikacije). Animator voditelj je pravzaprav animator animatorjev. Že zgoraj smo pokazali, da se animacija kot metodični pristop uporablja na različnih starostnih stopnjah (za odrasle, mlade in otroke), kakor tudi na različnih področjih (socio-kulturna, kulturna, turistična, zabavna ...). Ne preseneča torej, da se voditelj animatorjev prav tako imenuje animator. Njegov temeljni pristop je enak kot pristop animatorja skupine otrok ali mladostnikov: usmerjati posameznike in skupino tako, da bo omogočal pobude in rast v animatorjih. Temeljna znanja in veščine njegovega usposabljanja so animiranje, animator, mladostnik, skupina, načrtovanje, metode vodenja in organizacije projektov, programov in tima.

Osnovna znanja animatorja na različnih stopnjah so jasna, a kakšen naj bo metodični pristop tovrstnih usposabljanj? Glede na to, da animator kot prostovoljec animiranje izbere na svojo lastno pobudo in svobodno ter glede na to, da že animator v svojem pristopu do animiranih uporablja andragoške principe, je dokaj jasno, da mora tudi usposabljanje animatorjev graditi na znanju, ki ga že imajo v sebi. Usposabljanje skuša omogočiti, da to znanje pride na dan, da se naredi transfer znanj iz drugih področij in da v skupnem iskanju pride do novega znanja. Kadar trener na usposabljanju začuti, da manjkajo določena strokovna znanja, jih v tistem trenutku doda po didaktični metodi, hkrati pa poskrbi za

Vloga animatorja je usmerjati in spodbujati skupino k rasti.

Animator deluje po sistemu izkustvenega učenja.

integracijo znanja z že obstoječim. Učenje na usposabljanju se torej skuša predvsem držati modela izkustvenega učenja, ki nam je zlasti dobro poznano v obliki Kolbovega

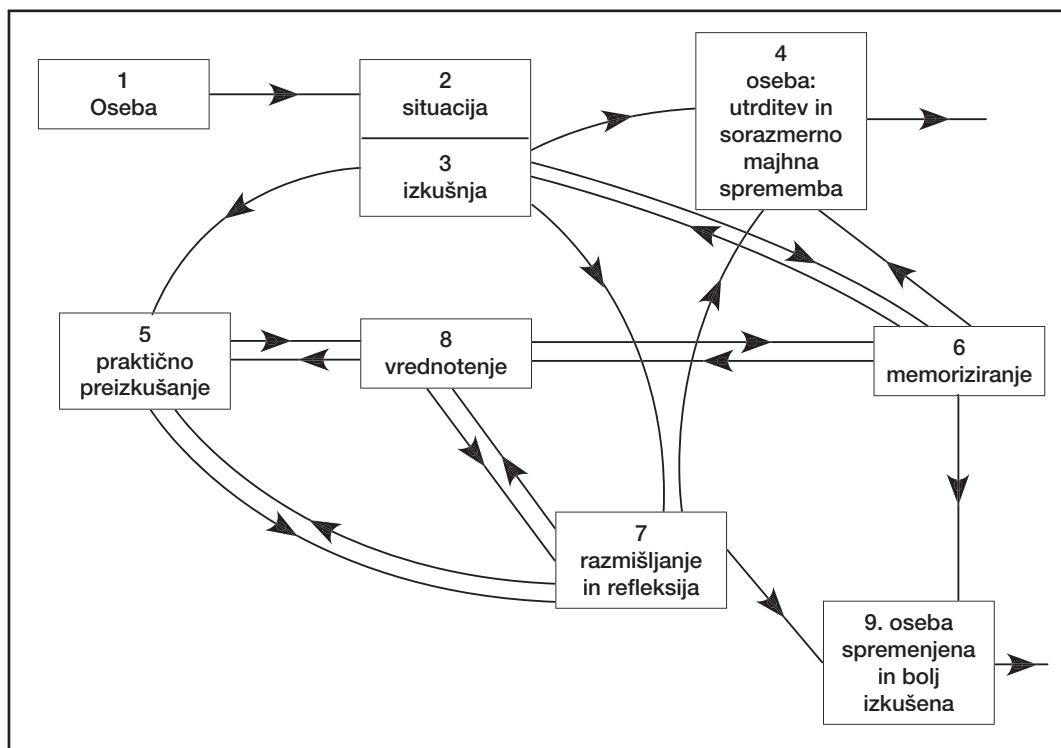
cikla izkustvenega učenja, ki je sklenjen, periodično ponavljajoč se proces s štirimi koraki: 1. konkretna izkušnja, 2. razmišljajoče opazovanje, 3. abstraktna konceptualizacija, 4. aktivno preizkušanje (Kolb, 1984).

Vloga usposabljanja animatorjev je predvsem spodbujanje druge in tretje faze Kolbovega cikla. Izkušnje, ki jih animatorji prinesejo iz njihovega dotedanjega življenja, se s pomočjo voditelja usposabljanja reflektirajo in abstraktno konceptualizirajo. V tej fazi se dodajo oz. ponudijo tudi teoretični elementi, ki konceptualizacijo olajšajo in razširijo znanje. V konkretni animatorski izkušnji se novimi pojmi ponovno uvajajo v fazi aktivne-

ga preizkušanja in konkretne izkušnje. Če za določen miselni koncept, ki bi ga na usposabljanju predstavili, animator nima konkretne izkušnje, se izkušnjo skuša umetno ustvariti s simulacijskimi igrami ali igrami vlog.

EKSISTENCIALNO UČENJE

Vendarle pa Kolbov učni cikel ne razloži vsega učenja. Jarvis ugotovi, da je veliko znanja, ki si ga pridobimo drugače, kot predlaga Kolb (Jarvis, 2006). Kakor se zdi Kolbov učni cikel silno primeren koncept za začetno in zlasti za nadaljevalno usposabljanje animatorjev, tako se za razlago učenja v praksi oz. učenja z delom zdi primernejši Jarvisov model učenja, ki ga je poimenoval tudi eksistencialno učenje (Jarvis, 2004). V njem je razširil Kolbov učni krog in mu dodal številne možne druge kombinacije oz. poti učenja ter tudi poti brez učenja (non-learning).



Slika 1: Jarvisov model učenja (Jarvis, 2006)

Vhod v vsako življenjsko situacijo se začne v točki 1, konča pa v izhodni točki 4 ali 9, ki po cikličnem ključu postaneta vhod v novo življenjsko situacijo (točka 1). Če se izhod konča v točki 4, do učenja ni prišlo, če pa se konča v točki 9, je do učenja v večji ali manjši meri, v takšni ali drugačni obliki prišlo. *Potencialna učna situacija* je tisti dogodek, v katerem oseba doživi notranji razkorak med svojim znanjem in zaznavanjem okolice. Ko se zave, da se situacija, ki jo je pravkar doživela oz. jo doživlja preko zaznav, ne ujema z njenim dotedanjim znanjem o tej situaciji, v njej pride do notranje napetosti oz. razkoraka, ki ga Jarvis imenuje *disjuncture* in je na sliki 1 prikazan s črtkano črto med poljema 2 in 3. V tistem trenutku se začne t. i. *epizodična izkušnja*, ki je drugačna od redne izkušnje v toku časa, ki se ga zaradi rutine niti ne zavedamo in naše delovanje usmerja proti refleksnemu odzivanju na situacije.

Ob vsakem dogodku so možne naslednje poti učenja oz. poti brez učenja (non-learning):

Predpostavlanje (presumption; pot 1–4): Oseba predpostavlja, da ji je situacija znana, da ve oz. razume, kaj se dogaja, ima vse pod nadzorom, dela prav. Zato ne začuti razkoraka med svojim znanjem in zaznavo ter se iz nje ničesar ne nauči. Večkrat, ko se pot ponovi, bolj se v nas utrdi določena reakcija, kot so pokazali že behavioristi.

Zavračanje (rejection; pot 1–4): Oseba začuti notranji razkorak, vendar ga ne zmore ali noče vzeti kot izhodišče za novo učenje – ga zavrača.

Ni premisleka (non-consideration; pot 1–4): Oseba se sicer zaveda notranjega razkoraka in tudi potrebe po učenju, ki bo pripeljalo do vzpostavitve harmonije med znanjem in zaznavo sveta, vendar učenje prelaga na kasnejši čas – največkrat zaradi pomanjkanja časa.

Opisane tri situacije predstavljajo *poti brez učenja (non-learning)*, vendar v njih vseeno lahko pride do naključnega učenja. Naslednje tri situacije so primeri *ne-reflektirajočega*

učenja oz. učenja, v katerem se ne sprašujemo, zakaj se nekaj učimo – preprosto se pač naučimo in znamo.

Predzavedno učenje (pre-conscious; pot 1–3–6–4 ali 9): Oseba ne začuti notranjega razkoraka s svetom, pride pa do nezavedne izkušnje in do pomnjenja (izhod 4). Lahko pride tudi do nezavedne (intuitivne) prilagoditve svojega odzivanja na določene situacije in oseba se v resnici spremeni oz. nauči (izhod 9).

Praksa (practice; pot 1–3–5–8–6–4 ali 9): Dogaja se pri učenju osnovnih veščin, ob katerih sploh ne razmišljamo.

Memoriziranje (memorisation; pot 1–3–6–8–4 ali 9): Informacij, ki so nam sporočene, se v obliki pojmov naučimo oz. zapomnimo. Zadnje tri možne situacije predstavljajo reflektirajoče učenje:

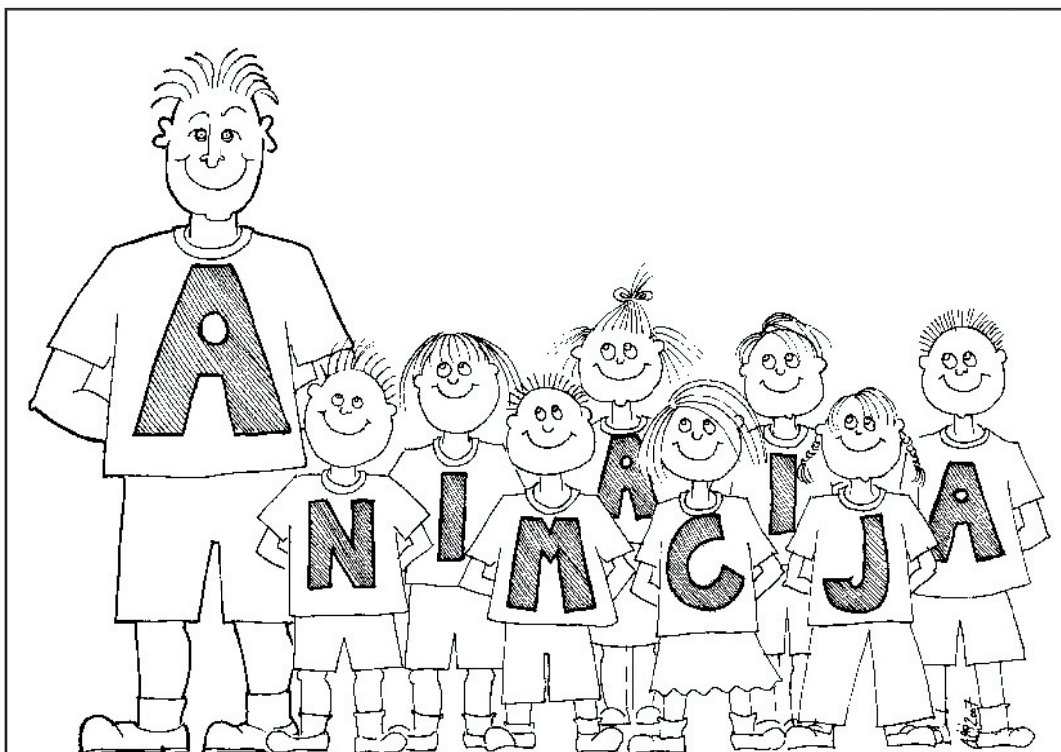
Kontemplacija (contemplation; pot 1–3–7–8–6–9): Posameznik reflektira o situaciji in jo kot miselni koncept sprejme ali pa spremeni svoje pojmovanje o njej, četudi je v praksi nikdar več ne preizkusi.

Reflektirajoča praksa (reflective practice; pot 1–3–5–7–5–8–6–9): Pot je značilna za akcijsko usmerjene ljudi. Posameznik, ki začuti notranji razkorak, ga najprej poskuša rešiti v praksi in šele potem naredi refleksijo o njem, ga ponovno preizkuša, ponovno reflektira itd.

Eksperimentalno učenje (experimental learn-

Učenje nastopi vselej takrat, ko začutimo potrebo po vzpostavitvi harmonije med znanjem in zaznavanjem okolice.

Praksa in memoriziranje sta najpogostejši obliki učenja. Gre za učenje s posnemanjem, ki se ne dogaja samo v zgodnjem otroštvu, ampak v številnih drugih življenjskih situacijah, kjer kot učenci uberemo najkrajšo pot in se naučimo tako, da nekoga opazujemo in posnemamo, ob tem pa ne razmišljamo, ali je to znanje pravo ali ne oz. kako bi bilo lahko boljše. Veščine se lahko naučimo tudi sami, ne da bi to učenje imelo refleksijo in bi ga znali z besedami opisati.



ing; pot 1–3–7–5–7–5–6–9), ki je pravzaprav Kolbov krog izkustvenega učenja.

Z vidika animatorstva kot prostovoljne dejavnosti, ki je akcijsko naravnana in potrebuje uvajanje, lahko rečemo, da se osnovno učenje začne po zgoraj opisanih poteh prakse in *memoriziranja*. Animator začetnik (pomočnik) se postavi v odnos vajenca, ki potrebuje svojega mentorja, od katerega se uči s posne-manjem in ki mu ob delu ali pred njim razloži osnovna načela določene dejavnosti. Tudi če mentor ni oz. ne bi bil formalno dodeljen, bi si ga animator začetnik (vajenec) našel sam. Neformalnih mentorjev je lahko tudi več in animator začetnik se uči zdaj od enega, zdaj od drugega ali pa kar od cele skupine animatorjev naenkrat.

Dokler animator začetnik nima nujnega nabora znanj in veščin, ki jih za dejavnost potrebuje, je lahko pot *reflektirajoče prakse* nevarna. Sam se bo sicer verjetno slej ko prej naučil pravilnega ravnanja, a njegovo delo

ni s stvarmi, ki jih uničiš in pridobiš nove, temveč z ljudmi, na katerih se poskusov ne more delati. Gotovo noben vzgojni ali animacijski odnos ni brez manjših poskusov, ki pa niso skrajni in nevarni za notranjo osebno strukturo namembnika.

Za animatorsko oz. katerokoli prostovoljsko delo so problematične situacije, v katerih se učenje ne zgodi, čeprav bi se moralo zgoditi. Če animator zaradi notranjih razlogov *zavrača* učenje in spremembo ravnanja, če *ne uvidi*, da je njegovo ravnanje napačno ali če s spremembo svojega ravnanja *odlaša*, se okolica ne more sprijazniti s takšno situacijo. Potrebna je *zunanja spodbuda* v obliki osebne pogovora, evalvacijskega srečanja oz. skupinske refleksije. Slednja mora biti posebej previdna, ob primernem času in s toplim čustvenim ozračjem, kadar gre za zavračanje učenja, saj vemo, da se zavračanje učenja dostikrat zgodi zaradi notranjih strahov in čustvene nelagodnosti.

Tudi učenje zgolj po poti *kontemplacije* se zdi za prostovoljstvo oz. animatorstvo neprimer- no, saj je v obeh akcijski pristop nujen oz. ne more iti brez njega.

VEČDIMENZIONALNA INTELEKTUŠKOST

Jarvis pri modelu praktičnega učenja in memoriziranja opozori, da si določena znanja pridobimo kljub temu, da teh znanj ne moremo reflektirati do te mere, da bi jih lahko ubesedili in komunicirali prek verbalnega kanala. Za primer navede skupino medicinskih sester, ki so mu vse zagotovile, da zmorejo prepoznati bolnikovo bolezen po vonju, ker so se tega naučile v času njihove prakse, da pa tega znanja ne morejo opisati. Podobno se dogaja z znanji športnih veščin in znanji iz glasbe. Te in podobne ugotovitve nas navajajo k sklepanju, da za razumevanje učenja v prostovoljstvu oz. animaciji ni dovolj razmišljati s klasično šolsko logiko, ki se sicer že močno presega, a je med nami še vedno zakoreninjena, in ki v ospredje učnih ciljev postavlja matematično-logične in verbalno-lingvistične operacije. Ob učenju v kompleksnem neformalnem ter informalnem kontekstu, v katerem se dogaja prostovoljstvo in (oz.) animatorstvo, je nujno razmišljati z vidika večdimenzionalne inteligentnosti, ki jo je predstavil Gardner. Njegov koncept vsebuje sedem inteligentnosti: jezikovno, matematično-logično, prostorsko, glasbeno-ritmično, telesno-gibalno, med-

osebno oz. interpersonalno, znotraj-osebno oz. intrapersonalno (Gardner, 1995). Nekje dodaja še osmo, naravoslovno inteligentnost. Goleman je predstavil in močno razširil še pojem čustvene in s svojo zadnjo knjigo tudi socialne inteligentnosti.

Zohar in Marshall govorita še o duhovni inteligentnosti (Longworth, 2003).

Za nas uporaben je tudi Cattellov pojem o fluidni in kristalizirani inteligentnosti.

Medtem ko je fluidna inteligentnost ves čas stabilna in govori o naši sposobnosti učenja, pa kristalizirana inteligentnost ob celotnem učenju v celotnem socialno-kulturnem kontekstu nenehno narašča (Marentič Požarnik, 2003). Učenje tako pojmuje kot povečevanje kristalizirane inteligentnosti. Če kristalizirano inteligentnost razdelimo po zgoraj opisanih poljih večdimenzionalne inteligentnosti, lahko rečemo, da je učenje v učnem okolju prostovoljstva in (oz.) animatorstva nenehno izpopolnjevanje oz. naraščanje kristalizirane večdimenzionalne inteligentnosti. Katera inteligentnost bo naraščala in kakšen bo faktor njenega naraščanja, je odvisno od okolja in osebe. Pri okolju mislimo predvsem na to, koliko je učnih priložnosti, ki spodbujajo notranji razkorak med znanjem (stopnjo kristalizirane inteligentnosti) in zunanjimi dejstvi. Pri osebi mislimo predvsem na njeno motivacijo za učenje, kakor tudi na njeno fluidno večdimenzionalno inteligentnost.

Določenih znanj ne moremo ubesediti preko verbalnega kanala.

Neformalni kontekst učenja, kakršnega ponuja prostovoljstvo in (oz.) animatorstvo, se vsekakor nima namena povzdigniti nad redno šolanje in povečevati svoje učne zmožnosti v nasprotju s formalnim šolanjem. Slednjemu je koristna dopolnitev, ki bi jo bilo škoda zamuditi, saj ima pred formalnim učenjem prednosti zlasti v tem, da se lahko hitro prilagaja in spreminja ter da je moč svobodno izbirati dejavnosti, ki ustrezajo posameznikovim potrebam in načrtom glede inteligentnosti, ki jo (jih) želi izpopolniti. Animacija otrok in mladih je v tem oziru plodno okolje. Različne oblike dejavnosti skupin: ustvarjalne delavnice, šport, glasba, narava ipd., ponujajo animatorju možnosti, da se preizkusi na različnih področjih, na katerih razvija področjem lastne inteligentnosti.

Matematično natančno merjenje naraščanja večdimenzionalne kristalizirane inteligentnosti s psihometričnim pristopom bi bilo verjetno Siziŕovo delo.

UČENJE O SAMEM SEBI IN UČENJE TIMSKEGA DELA

Prostovoljno animatorstvo otrok in mladih poteka v nenehnih odnosih, ki so tako na vertik

ikalni (odnos do animiranih, odnos do voditelja animatorjev) kot na horizontalni ravni (odnos do soanimatorjev, odnos do skupine animatorjev). Zlasti v odnosih na horizontalni ravni se odvija nenehno učenje o samem sebi. Kot je

pokazal Kurt Lewin, se v skupni vzpostavi t. i. polje skupinske dinamike, ki povzroči soodvisnost usode in soodvisnost nalog (Lewin, 1972). V t. i. »skupinah T« je uvedel metodo povratne informacije (feedback), po kateri si člani povedo, kako so drug drugega videli od zunaj. Œe pri prvih poskusih s to metodo se je dogodilo, da se člani skupine niso strinjali s povratno informacijo, ki jim je bila dana. Sami sebe so do tedaj poznali drugače. Joseph Luft and Harry Ingham sta

*V skupini mora
nujno priti do
medsebojnega
učenja značajev.*

Joharijevo okno podrobneje razdeli delitev na zavedno in nezavedno v človeku. V zavednem in v nezavednem loči še gledišče obravnavane osebe in gledišče njegove okolice. Skupek vsega, kar se oseba sama o sebi zaveda in kar se o osebi zavedajo drugi, se imenuje *javno polje*. Skupek vsega v osebnosti, kar je osebi sami nezavedno, njena okolica pa to opazi in se tega zaveda, se imenuje *slapo polje*. Skupek tistega, kar oseba o sebi ve, okolici pa ostaja neznano, se imenuje *skrito polje*. Skupek vsega, kar je v osebi nezavedno in česar ne ve njena okolica, se imenuje *neznano polje*.

ta osebni oz. medosebni pojav ponazorila z Joharijevim oknom, v katerem so štiri polja znanja o posamezni osebnosti glede na to, kaj posameznik sam in drugi okrog njega vedo oz. ne vedo o njem (Pollo, 2002).

Član skupine, v kateri se večajo medosebne vezi, ostalim razodene vedno več o sebi (zmanjša skrito polje) in v tem razodevanju pride do medsebojnega učenja značajev, različnosti notranjih življenj, doživljanj, dojemanj. To učenje je globlje od zgolj behaviorističnega zunanjega opazovanja soljudi in predstavlja temeljno znanje za delo v timu. Tudi skupina članu razodene tisto, kar na njem opazi, pa se sam ne zaveda (zmanjšuje se skrito polje). V tem primeru se član skupine uči o samem sebi, kar je lahko tudi neprijetno. Znanje o samem sebi narašča sorazmerno s časom preživetim v skupini in sorazmerno z odkritostjo ter dobrohotnostjo skupine. To znanje oz. feedback daje posamezniku močno zavedanje o občutjih, ki jih s svojim nastopom povzroča v drugih, in je temeljna sposobnost menedžerjev, politikov, govornikov, učiteljev, vzgojiteljev ter drugih poklicev, ki delajo z ljudmi.

Putnam je pokazal, da socialni kapital močno vpliva na razvoj otrok in mladostnikov. Zaupanje, mreže in vzajemnostne norme v različnih skupinah imajo dolgotrajne učinke na učne dosežke, vedenje in razvoj. V okoljih, kjer je socialni kapital visok, so javna mesta čistejša, varnejša in ljudje so med seboj bolj prijateljski. Dvig socialnega kapitala se odrazi v večji ekonomski uspešnosti. Obstaja celo premosorazmerna povezava med socialnim kapitalom in zdravjem posameznikov (Putnam, 2000).

S perspektive znane delitve PSN (posameznik, skupina, naloga) smo si zgoraj ogledali odnos med posameznikom in skupino ter učenje, do katerega v odnosu prihaja. V odnosu posameznikov do naloge, ki jo skupina animatorjev opravlja, pa se vrši učenje organizacije. Znanje o organiziranju je procesno znanje

Pozitivna posledica medsebojnega učenja v skupini (skupinah) je dvig socialnega kapitala (Jarvis, 2006). Socialni kapital ima tri razsežnosti oz. tri nivoje: *vezivni* (bonding), *premostitveni* (bridging) in *povezujoči* (linking). V skupini mladih prostovoljcev se povečuje predvsem vezivni (bonding) socialni kapital. Če je organizacija s prostovoljci organizirana na nacionalni ravni oz. prihaja v stik z drugimi organizacijami, se povečuje premostitveni (bridging) socialni kapital. Do dviga tretje vrste socialnega kapitala pride na eventuelnih mednarodnih oz. medkulturnih srečanjih in povezavah.

in za procesna znanja je značilno, da se jih v veliki meri učimo iz izkušnje. Učenje organiziranja lahko razlagamo z enojnim in dvojnimi krogi učenja, ki sta ga v svojem raziskovanju razvila Argyris in Schön (1974). Njuna trditev je, da ljudje oz. skupine organizacijske aktivnosti ne izvajajo iz teorije, ki jo izrekajo, ampak iz vzorcev razmišljanja, ki se jih v celoti ne zavedajo in so drugačni od glasno izrečene teorije. Iz teh nezavednih vzorcev razmišljanja izide strategija delovanja v določeni situaciji. Če so rezultati delovanja v skladu s pričakovanji, potem ni potrebnega nobenega popravka in dejavnost bomo tudi v prihodnje organizirali enako. Največkrat pa nas rezultati delovanja ne zadovoljijo popolnoma in v večini takšnih primerov skušamo popraviti strategijo delovanja. Popravljamo jo toliko časa, dokler nas rezultati delovanja ne zadovoljijo. To učenje poimenujeta učenje po enojnem krogu. V primeru, da večkratno popravljanje strategije delovanja ne da želenih rezultatov oz. v primeru, da so rezultati močno drugačni od načrtovanega in želenega, lahko pride do globljega in temeljitejšega premisleka oz. do spremembe vzorcev mišljenja, ki predpostavljajo strategije našega organizacijskega delovanja. Tovrstno učenje, ki se zgodi redkeje, sta poimenovala učenje po dvojnem krogu.

RAZISKOVALNI PROBLEM

V okviru raziskave sem želel preveriti, ali v prostovoljnem animatorstvu prihaja do učenj, kakor smo jih izhajajoč iz literature predstavi-

li zgoraj. Hkrati sem želel priti do vsebinske diferenciacije znanj, ki si jih animatorji pridobijo pri svojem prostovoljstvu. Zanimalo me je predvsem, do kakšnih učenj prihaja ob redni delovni praksi. Niso me zanimala učenja, ki se dogajajo na usposabljanjih, saj so slednja določena s kurikulumi in registrirana z evalvacijami ob zaključkih usposabljanj. Ob miselni analizi raziskovanega konteksta sem prišel do naslednjih predpostavk:

1. Verjetno prihaja do učenja v smislu razvoja inteligentnosti iz Gardnerjevega modela o več inteligentnostih, ki se kaže v razvoju različnih spretnosti in veščin.
2. Glede na pridobivajoče delovne izkušnje in glede na skupinsko zastavljeno delo se v večji ali manjši meri zgodi učenje o samem sebi.
3. V odnosih prihaja do učenj na medosebnem področju, v katerih si ljudje pridobivajo znanja drug o drugem, se učijo sprejemanja in pridobivajo na samozavesti.
4. Glede na to, da gre za animacijo otrok in mladih, se zgodi tudi učenje na področju vzgojnega odnosa oz. pristopa do animiranih.
5. V vodeni evalvaciji programa in animatorjev prihaja do teoretičnih spoznanj in do učenja na medosebnem področju.

METODOLOGIJA

Glede na zgoraj zapisane predpostavke sem sestavil vprašalnik, kjer sem v posameznih vprašanjih meril, ali prihaja do učenja na predpostavljenih področjih. Vprašanja, ki

sem jih zastavil, so bila večinoma odprtega tipa, saj bi bilo z vprašanji zaprtega tipa zelo težko predvideti vsa možna znanja, ki si jih animatorji pridobijo. Pri merjenju pridobljenih znanj sem se oprl na samooceno anketirancev in predpostavljaj, da bodo področja, pri katerih je prišlo do omembe vrednega učenja, močnejše ostala v zavesti anketirancev in bodo v sled času, ki si ga za anketo vzamejo, edina zapisana. Prav tako sem se pri znanjih omejil na področje animacije (niso mogli npr. zapisati, da so se v času animacije naučili nekaj o nabiranju gob, ker so med odmorom mimogrede poslušali oddajo o gobah). Pri merjenju učenja iz tretje predpostavke sem zaradi jasnosti področja zastavil vprašanja zaprtega tipa z opisnimi stopenjskimi lestvicami.

Zaradi neraziskanosti področja in določene negotovosti o različnih vsebinah in načinih učenja sem v vprašalnik raje uvrstil kakšno vprašanje preveč kot premalo. Na koncu sem dodal vprašanje odprtega tipa, v katerem anketiranci navedejo najpomembnejše znanje, ki so si ga pridobili, in sicer z namenom ovrednotenja raziskovanega učnega okolja v odnosu do ostalih učnih situacij.

Vprašalnik sem testiral na petih osebah in nato izvedel anketiranje na 121 animatorjih prostovoljcih v 9 oratorijih (tedenskih počitniških programih za otroke).

ANALIZA PODATKOV IN INTERPRETACIJA

Opis raziskovanega vzorca

Med anketiranimi je bilo 36 moških in 85 žensk. Starostna razporeditev vzorca je bila sledeča: 42 anketiranih od 14 do 16 let, 46 anketiranih od 17 do 19 let, 25 anketiranih od 20 do 22 let in 8 anketiranih nad 22 let. Glede na animatorske izkušnje se vzorec razdeli na 18 anketiranih z enkratno udeležbo na programu, 40 anketiranih z dvakratno, 25

s trikratno, 12 s štirikratno in 12 s petkratno, 5 anketiranih s šestkratno in 9 anketiranih z več kot šestkratno udeležbo na programu. Glede na prostovoljno dejavnost v drugih programih se anketirani razdelijo takole: 52 jih ni dejavnih v nobeni drugi organizaciji, 32 jih je dejavnih v eni, 25 v dveh, 9 v treh in 3 anketirani v štirih drugih organizacijah.

Vprašanja o različnih oblikah učenja

Zaradi obsežnosti vprašalnika v nadaljevanju ne bom predstavil odgovorov na vsa vprašanja, temveč samo na tista, ki dajejo nedvoumne in z vidika učenja pomenljive rezultate. Vprašalnik je vseboval še druga vprašanja, ki so iskala vrste samovodenega učenja in korelacije med navadami ter stopnjo učenja in ki bi jih bilo potrebno dodatno preveriti z novimi raziskavami.

Z dvema vprašanjema odprtega tipa (št. 1 in 2) sem skušal priti do večšin, ki jih uporabljajo pri animaciji, in pogledati, koliko so se te veččine v času animatorstva razvile, kar pomeni, da je prišlo do učenja.

- 1. Katere so tiste tvoje lastnosti, spretnosti in talenti, s katerimi otroke najbolj animiraš?**
- 2. Katere od zgoraj naštetih lastnosti si v času animatorstva še dodatno razvil/a?**

Na prvo vprašanje sem po klasifikaciji odgovorov dobil naslednje sklope animacijskih pristopov, ki razvijajo sebi lastne veččine.

Povprečno število lastnosti oz. večšin, ki so ključne za animacijo: 3.

Z vprašanjem št. 2 sem skušal meriti delež učenja posamezne veččine. Sestavil sem **faktor učenja**, ki sem ga izračunal tako, da sem število lastnosti za animacijo, ki so se pri posamezniku v času animatorstva dodatno razvile, delil s številom vseh lastnosti, ki jih uporablja v animaciji. Faktor učenja sem zapisal v odstotkih. **Povprečni faktor učenja je bil 55 odstotkov**, kar pomeni, da vsak animator razvije približno 1,65 od povprečno 3 večšin animacije.

Odgovori na prvo vprašanje

način/pristop/veščina	delež v %
navdušenje, dobra volja, veselje	45
glasba, ples	33
igre, šport	31,5
komunikativnost, pogovor	21,7
dobrota, prijaznost, prijateljstvo	20
humor, zabava	20
ročne spretnosti in tehnična znanja	18,3
sproščenost, spontanost	16
potrpežljivost, vztrajnost	15,8
ustvarjalnost	13
empatija	11,6
poslušanje, pozornost	9,1
didaktična spretnost	8
pomoč otrokom in soanimatorjem	7,5
iznajdljivost, improvizacija	7,5
samozavest, avtoriteta	5
pravičnost, odločnost	4,2
organizacija	4
sprejemanje drugačnih	2
motivacija	1,7

Z naslednjim vprašanjem odprtega tipa (št. 3) sem skušal priti do znanj o samem sebi, ki se na drugih področjih življenja do tedaj niso pokazala.

3. Ali si ob animatorstvu odkril/a kakšen svoj talent oz. značajsko lastnost, ki se je prej nisi zavedal/a?

Z naslednjimi štirimi vprašanji zaprtega tipa (št. 4, 5, 6 in 7) sem meril pridobivanje samozavesti in učenje v medosebnih odnosih.

4. Ali je animatorstvo kaj pripomoglo, da bolj sprejemaš samega/samo sebe, in sicer tako s svojimi dobrimi kot s svojimi slabimi lastnostmi?

5. Ali je tvoj nastop pred otroki in soani-

Odgovori na tretje vprašanje

talent/lastnost	delež v %
potrpežljivost, vzdržljivost, vztrajnost	38
vodenje skupine	24,2
poslušanje, odprtost, delanje kompromisov	23,1
komunikativnost	16,2
sposobnost vzpostaviti odnos do otrok, vživeti se vanje	13
veselje nad delom z otroki	11,6
improvizacija, iznajdljivost, inovativnost	10,4
glasba, petje, ples	10,1
različne ročne spretnosti	9
sposobnost dela v timu, povezanost	8
solidarnost, dobrota	7
samozavest, odločnost	6,9
organizacija	5,8
vodenje iger	4,7
humor	4,7
nepotrpežljivost, pretirana natančnost	3,5
odgovornost, skrb	3,5
potrebuje potrditev drugih	2,3
dramatiziranje	1,2

Odgovori na četrto vprašanje

	zelo	precej	nekoliko	zelo malo	čisto nič
delež v %	24,8	33,1	35,5	5,8	0,8

matorji od prve izkušnje animatorstva naprej postajal bolj samozavesten?

6. Koliko lahko zase rečeš, da si se v odnosih s soanimatorji naučil/a hitreje in bolje reševati nesporazume in usklajevati različne poglede, iskati kompromise?

Odgovori na peto vprašanje

	zelo	precej	nekoliko	zelo malo	nič, ima dovolj samozavesti	nič, ima premalo samozavesti
delež v %	28,9	38,8	20,7	8,3	3,3	0

Odgovori na šesto vprašanje

	zelo	precej	nekoliko	zelo malo	nič
delež v %	6,6	43	35,5	12,4	2,5

Odgovori na sedmo vprašanje

	zelo	precej	nekoliko	zelo malo	nič
delež animatorjev v %	11,6	44,6	38,8	5	0
povprečno št. oratorijev	3,9	3,5	2,7	2,6	0

Odgovori na osmo vprašanje

pristop do udeleženca	delež v %
pogovor	29
iskanje dejavnosti oz. poti, ki otroka zanima	24
navduševanje, zunanje motiviranje, prigovarjanje	12,2
pozornost, poslušanje	10,2
navajanje k prijaznosti, opominjanje	9,2
obljubljena nagrada	4,1
primerno kaznovanje	4,1
zgled z lastnim navdušenjem	4,1
odločna beseda	4
umestitev obrobnega v skupino	3
molitev	2
popuščanje	1

7. Koliko ti je animatorstvo pomagalo pri sprejemanju animatorjev in otrok, ki so ti po naravi antipatični?

Z naslednjima dvema vprašanjema (št. 8 in 9) sem zaznaval učenje iz potencialnih učnih situacij v težavnejših animacijskih odnosih do otrok.

8. Naštej situacije z otroki, ki so se zdele težavne, pa ti je potem uspelo najti način, kako učinkovito pristopiti do otrok/a in od njega (njih) doseči tisto, kar si hotel/a.**9. Naštej primere tvojih pristopov do otrok, za katere si kasneje ugotovil/a, da so bili napačni oz. bi se jih dalo izboljšati.**

Z naslednjima dvema vprašanjema odprtega tipa (št. 10 in 11) sem zaznaval vsebine pogovorov na vsakodnevni vodeni evalvaciji programa in animatorjev. Vsebine pogovorov

Odgovori na deveto vprašanje

napaka	delež v %
strogost, grobost, povzdignjen glas	40,8
prevelika popustljivost	12,2
premočno vodenje, premalo prepuščanja iniciative	8,2
preveč abstrakten oz. oddaljen pristop	6,1
ignoriranje nekaterih otrok	5,1
prehitra in preveč energična reakcija	4,1
slaba volja	4,1
slabo pripravljen program	4,1
napačna oz. nejasna navodila	3,1
nedoslednost	2
govor o otrocih pred otroki	1
premalo navdušenja	1
preveč preprosta predstavitev resnejših vsebin	1
slab zgled	1

Odgovori na deseto vprašanje

vsebina	delež v %
pravi pristop v različnih situacijah	28
težavni otroci	19
pristop do obrobni otrok	15
disciplina otrok	8
stalna navzočnost med otroki	5
preveč živahni otroci (hiperaktivni)	3,8
prijazen pristop do otrok	3,8
motivacija	1

so potencialne učne situacije, v katerih lahko prihaja do novih spoznanj, v vsakem primeru pa se zgodi memoriranje, ki je ob kasnejši ponovni refleksiji lahko izvor spoznanj. Zanimalo me je tudi, ali ob evalvaciji programa in animatorjev prihaja do novih spoznanj, zato sem zastavil še dodatno vprašanje (št. 12).

10. O čem se na vsakodnevni evalvaciji programa in animatorjev najpogosteje pogovarjate v zvezi s pristopom do otrok?**Odgovori na enajsto vprašanje**

vsebina	delež v %
reševanje medsebojnih težav	26,5
sodelovanje	16,5
medsebojno spoštovanje	11,4
odgovornost	8,8
prijateljstvo	8,8
medsebojna opozorila in pohvale	7,6
medsebojno sporazumevanje	6,4
medsebojna podpora pred otroki	6,3
zgodnost, navdušenost	5,1
medsebojna opravičila	2,3
medsebojna različnost	1,3
lastno počutje	1,3

11. O čem se na vsakodnevni evalvaciji programa in animatorjev najpogosteje pogovarjate v zvezi z odnosi med animatorji?**12. Ali na vsakodnevni evalvaciji in v neformalnih pogovorih s soanimatorji kdaj prideš do novega spoznanja?****Odgovori na dvanajsto vprašanje**

	zelo pogosto	precej pogosto	včasih	skoraj nikoli	nikoli
delež v %	4	25	55	13	2

Odgovori na trinajsto vprašanje

znanje	delež v %
razumevanje in sprejemanje otrok ter učenje pristopa do njih	28
poznavanje različnih ljudi in večšina sodelovanja z njimi	22
komunikacija, medsebojno poslušanje	19
potrpežljivost	12
prilagodljivost, čut za bližnjega	10
razne ustvarjalne veščine	9
samozavest, samopoznavanje	8
pozornost do velike skupine ljudi	8
nastop pred drugimi	7
vođenje skupine	6
znanje iger, igrivost	6
znanje in izkušnja duhovnosti	5
pozitivna energija in veselje do življenja	5
drugim dam in s tem tudi sam dobim	4
pripadnost skupini	3
odgovorno delo	3
organizacija	3
veščina improvizacije	2
reševanje medosebnih težav	2
znanje o vsakdanjih stvareh	2
petje	1

Z zadnjim vprašanjem odprtega tipa (št. 13) sem zaznaval samovrednotenje pridobljenih znanj v animatorstvu glede na druga učna okolja v življenju.

13. Katero je po tvojem mnenju najpomembnejše znanje (spoznanje, veščina, spretnost, lastnost, sposobnost), ki si jo pridobil/a pri animatorstvu in bi jo drugje v življenju težje dobila?

Podobne odgovore sem kategoriziral in dobil sledečo lestvico znanj:

Če znanja združimo po kategorijah, pri čemer določeno znanje lahko pade v dve kategoriji, dobimo naslednja področja učenja:

področje	delež
pedagoška znanja	63,4
medosebna znanja	47,2
timska znanja	37,7
znanja o sebi	36,2
praktične veščine	32

Za učno vzgojno dejavnost je pomembnejša kakovost odnosa kot strokovno znanje.

Vprašanje je dajalo možnost, da se pokažejo tista znanja, ki so se v dosedanjem delu ankete zaradi dokajšnje usmerjenosti vprašanj lahko skrila. Prav zaradi popolne odprtosti in splošnosti vprašanja naj bi se v vprašanju najbolj verodostojno prikazalo razmerje med pridobljenimi znanji.

PROSTOVOLJNO ANIMATORSTVO JE UČNO OKOLJE

Na začetku razprave smo si zastavili vprašanje, ali je prostovoljno animatorstvo otrok in mladih učno okolje. Nato smo iskali teoretične osvetlitve, ki so na naše vprašanje odgovarjale pritrdilno. Teoretične trditve smo želeli dokazati tudi na praktičnem primeru, kar je sicer minimalni, a prvi cilj naše

raziskave. Ob pregledu rezultatov ankete se nam potrjuje hipoteza o kompleksnosti nabora znanj, ki ga udeleženec v mladinskem prostovoljstvu dobi. Poleg zaznanih znanj gotovo obstajajo še nekatera tiha znanja, ki jih anketiranci še niso ozavestili in zato niso zapisali. Slednja se bodo verjetno pokazala v kasnejšem življenjskem obdobju. Raziskava potrjuje trditev Russellove komisije, tj. navedbe na začetku razprave, da je prostovoljstvo oblika izkustvenega učenja in oblika učenja z delom ter da gradi samozaupanje in samospoštovanje (Russell, 2005). Rečemo lahko tudi, da raziskava potrjuje učenja na vseh hipotetično predpostavljenih področjih: učenje v smislu razvoja inteligentnosti iz Gardnerjevega modela o več inteligentnostih, ki se kaže v razvoju različnih spretnosti in veščin; učenje o samem sebi skupaj s samo sprejemanjem in pridobivanjem samozavesti; učenje na medosebnem področju; učenje na področju vzgojnega odnosa.

ZA ANIMACIJO JE NAJPOMEMBNEJŠI ODNOS ANIMATORJA DO OTROKA

Ob vprašanjih o veščinah animacije (vprašanja 1 in 2) nekoliko preseneča dejstvo, da najvišjega mesta ne zasedejo tako imenovana strokovna znanja (glasba, ples, igre, šport, ročne spretnosti), temveč predvsem veščine vzpostavljanja odnosov in sposobnost dobrega notranjega razpoloženja (navdušenje, dobra volja, veselje).

Menim, da prostovoljno animatorstvo kot eden od modelov vzgoje s tem dejstvom sporoča nekaj bistvenega za vse vzgojne odnose. Rezultati o veščinah animacije govorijo, da je za učno-vzgojno dejavnost bolj potreben kvaliteten odnos kot strokovno znanje. Seveda je treba upoštevati dejstvo, da pri animaciji ne gre za formalno šolsko izobraževalno-vzgojno dejavnost, ki bi imela

natančno določen kurikulum s svojimi učno-snovnimi cilji. Prostovoljni animacijski dejavnosti v pristočnem kontekstu ni potrebno nikomur dajati odgovorov o svojih uspehih in doseženih ciljih. Njen največji uspeh je, da se otroci dobro počutijo in hkrati tudi česa naučijo (razvijejo svoje talente in/oz. inteligentnosti). Zato je lahko odnos med animatorjem in animiranim nekoliko manj strog oz. nekoliko manj discipliniran. Njegov cilj je namreč spodbujati (animirati) samorazvoj otroka do stopnje, ki je možna glede na njegove zmožnosti in glede na okoliščine. Zato je animacijski odnos lahko bolj sproščen. Vseeno menim, da spoznanje o prednosti odnosa pred strokovnostjo lahko prenesemo tudi v kontekst formalnega izobraževanja.

PRAVILNEGA PRISTOPA DO OTROK SE UČIJO PREK REFLEKTIRAJOČE PRAKSE

Odgovori na vprašanji 8 in 9 nam kažejo, da se v animaciji dogaja učenje v tesnobnih situacijah, ki jih Jarvis imenuje *disjuncture*, ko animatorji začutijo razkorak med lastno pojmovno strukturo o določeni situaciji in dejanskim stanjem tiste situacije. Težavne vzgojne (animacijske) situacije so rešili predvsem s pogovorom ter iskanjem dejavnosti in poti, ki otroke zanima. Obe rešitvi sta praktične narave. Dobrega učenja navedenih veččin si ne moremo predstavljati brez prakse oz. brez poskušanja številnih variant glede na animatorjevo osebnost in glede na animiranca. Vzgojna teorija lahko da nekatere smernice, ne more pa natančno povedati, kako jih bo posameznik uporabljal – to pot mora najti vsak sam v praksi.

Vzgojne napake, ki so se pojavile, so bile predvsem v preveliki strogosti, grobosti, povzdignjenem glasu ali pa v preveliki popustljivosti. Tu bi sicer moral zastaviti še

dodatno vprašanje o njihovem miselnem konceptu vzgoje, a ne verjamem, da bi večina od njih imela podobo vzgoje v rigidnem smislu strogosti, zahtevnosti in nepopustljivosti. Prepričan sem, da je pri prestrogem pristopu šlo za napako, ki se je pojavila v praksi, ko so na določeno situacijo reagirali v nasprotju s svojimi prepričanji o vzgoji in so se svoje reakcije zavedli šele kasneje. Torej se v animacijskem (vzgojnem) odnosu dogaja najprej učenje o samem sebi (kako reagiram v situacijah) in nato tudi praktično treniranje oz. korigiranje napačnih pristopov v skladu z miselno podobo o vzgoji. Tako deklarativno znanje o vzgoji prehaja v proceduralno znanje o vzgojni praksi.

Dodatno učenje o pristopu do otrok, ki poteka po poti reflektirajoče prakse, se dogaja v vsakodnevni evalvaciji programa, kar nam kaže vprašanje št. 10. Želeli bi sicer, da bi se dalo rezultat iz prve vrstice (pravi pristop do otrok – 28 odstotkov) bolj diferencirati in razdeliti po različnih področjih, saj pravi pristop lahko pomeni marsikaj. Ostali rezultati iz tega vprašanja kažejo, da jih na področju vzgojnega odnosa miselno in čustveno najbolj zaposlujejo težavni otroci. Ti so zopet lahko različno težavni, saj je ocena težavnosti subjektivna in še ne pomeni dejanske stopnje težavnosti otrok. Vendarle v raziskavi merimo učenje animatorjev; učenje oz. spoznanje pa se dogaja prav v njihovi subjektivnosti oz. v njih samih in sicer preko ubesedenja, pogovora in skupnega iskanja. Učenje v odnosu do težavnih otrok, ki je druga najpogostejša tema evalvacije, nam kažejo tudi odgovori na vprašanje št.

7. Animatorji se sčasoma naučijo sprejemati tisto, kar na otrocih imenujejo težavno, in prag njihove tolerance oz. nivo sprejemanja otrok se z daljšanjem izkušnje animatorstva dviga.

Prostovoljno animatorstvo zelo spodbuja samozavest.

SAMOSPREJEMANJE, SAMOZAVEST IN TIMSKO DELO

Rezultati v zvezi z vprašanjsima 4 in 5 nam kažejo, da animatorji doživljajo animatorstvo kot veliko pomoč pri samosprejemanju in dvigu samozavesti. Rezultati ob vprašanjih 6, 7 in 17 kažejo, da se animatorji med svojim delom naučijo bolj spoštovati in sprejemati drug drugega. Prav tako se učijo reševanja konfliktnih situacij oz. se pogovarjajo o medosebnih odnosih. Zato lahko rečemo, da sta tako animatorska skupina s svojo mrežo odnosov kot skupina otrok, do katerih se vzpostavljajo raznovrstni odnosi, učno okolje, v katerem se učijo življenja in delovanja dokaj kompleksne skupine oz. tima ljudi.

KAJ SE NAUČIJO SAMO V ANIMATORSTVU?

Ob pogledu na lestvico pridobljenih znanj iz zadnjega vprašanja lahko rečemo, da bi se razne praktične veščine, za katere se je 32 odstotkov vprašanih izreklo, da so jih pridobili, lahko naučili kjerkoli drugje v življenju v sklopu formalnih ali neformalnih usposabljanj. Pedagoška znanja bi si tisti, ki si izberejo takšno izobraževanje, lahko pridobili v formalnem izobraževanju. Ostali bi si pedagoška znanja drugje težko pridobili in je zato na tem področju animatorstvo zanje učno okolje visokega nivoja. Za medosebna in timska znanja ter za znanja o sebi lahko rečemo, da si jih pridobimo tudi v drugih mladinskih prostovoljnih dejavnostih, kate-

rih delovni koncept temelji na skupini prostovoljcev. Ta znanja bi si v učnih okoljih, ki imajo poudarek predvsem na vsebini (in teh je večina), dosti težje pridobili, saj so medosebne strukture učnih okolij, kjer se skupina zavestno ne postavi v središče, močno določene in se udeleženec takega učnega okolja nauči le enega modela medosebnega delovanja.

ZAKLJUČEK

Ob zaključku pogledimo na učenje v mladinskem prostovoljstvu nekoliko bolj s koristilovskega oz. kariernega vidika. Vprašajmo se, ali prostovoljno animatorstvo kot učno okolje prostovoljce oskrbi z znanji, ki bi jih lahko uporabili tudi na profesionalnem področju življenja oz. v svoji redni zaposlitvi. Glede na timsko naravnost sodobnih podjetij lahko odgovorimo pozitivno.

Najmočnejši motiv, zaradi katerega nekdo postane animator prostovoljec, gotovo ni ekonomski, saj je človek veliko več kot zgolj ekonomsko bitje in zato so tudi učno-vzgojni cilji in področja širši ter večplastni. V nenehno spreminjajoči se družbi, ki je poklicana, da postaja družba učenja, skorajda ni več dovolj samo formalno izobraževanje. Željeno je, da je formalno izobraževanje dopolnjeno z raznovrstnimi učenji v neformalnem smislu. Schönovo trditev, da moramo postati navajeni na učenje, lahko razumemo tako, da se mora človek naučiti učiti iz vsake situacije in iz vsakega dogodka v svoji osebni zgodovini, kar kaže tudi Jarvis s konceptom eksisten-

Mladinsko prostovoljstvo mlade oskrbi s timskimi znanji, ki bi jih sicer začeli pridobivati šele ob koncu (ali proti koncu) formalnega izobraževanja, ko bi vstopili v delovno okolje. Glede na to, da delodajalci takšna znanja raje pričakujejo, kot da bi zanje ponujali usposabljanja v prvih letih zaposlitve, lahko rečemo, da mladinsko prostovoljstvo dviga raven zaposljivosti. Seveda je to samo eden od zornih kotov. Če na učenje pogledamo z nekoliko manj ekonomsko-tehničnega vidika in bolj z vidika njegovega prispevka k osebni rasti posameznika, potem ima prostovoljstvo še veliko močnejše učne rezultate.

cialnega učenja. Glede na razpravo in raziskavo lahko rečemo, da prostovoljno animatorstvo mlade, ki se ga udeležujejo, uči učiti. Vodena evalvacija programa in animatorjev jih uvaja v reflektivni pogled na njihovo dejavnost. Ob dejavnostih, zlasti še, če so zanje zelo motivirani, prihaja do raznovrstnega učenja na različnih področjih, ki dviga različne dimenzije njihove inteligentnosti. Kar se na prvi pogled zdi igra, zabava, hobi, družabnost, klepetanje in podobno zapravljanje časa, postane pot učenja z velikimi koristmi za udeležence. Kdor torej drugim kot prostovoljec daje del svojega časa, ne izgubi, ampak tudi sam pridobi. Kdaj in kje bodo mladi prostovoljci pridobljena znanja lahko uporabili, je v družbi spremembe težko napovedati. Zaupajmo, da bo ustvarjalnost, ki jo kažejo v svojem prostovoljstvu, uspela ustvariti tudi povezavo med njihovimi znanji in novimi zahtevami okolja.

VIRI IN LITERATURA

- Argyris, C., Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Babnik, J. (2004). *Usposabljanje animatorjev v Šoli za animatorje in Mladinski akademiji*. Diplomsko naloga. Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Bajec, A., idr. (1991). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Cepin, M. (2005). *Neformalno izobraževanje mlajših odraslih: teoretična in praktična načela neformalnega izobraževanja mlajših odraslih*. Ljubljana: Andragoška spoznanja.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Jarvis, P. (1991). *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*. London, New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, New York: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. London: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Košnik, M. (2002). *Vloga animatorja v mladinski pastoralni formaciji, usposabljanje in duhovnost*. Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Krajnc, A. (2005). *Izobraževanje z zabavo*. Ljubljana: Andragoška spoznanja.
- Lewin, K. (1972). *Teoria sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in The 21st Century*. London: Kogan Page.
- Maioli, E., Vecchi, J. E. (1995). *Animator v skupini mladih*. Maribor: Slomškova založba.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Polo, M. (1987). *L'animazione culturale dei giovani, una proposta educativa*. Torino: LDC.
- Polo, M. (2002). *L'animazione culturale, teoria e metodo*. Rim: LAS.
- Ptunam, R. (2000). *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Ramovš, J. (2001). *Prostovoljstvo pri delu z ljudmi in za ljudi*. Ljubljana: Socialno delo.
- Russell, I. M. (2005). *A National Framework For Youth Action and Engagement*. Report of The Russell Commission. Dostopno na: <http://archive.cabinetoffice.gov.uk/russellcommission/report/index.html>; 15. 7. 2006.
- Schön, D. (1973). *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- Slovenski kongres prostovoljstva (2006). *Etični kodeks organiziranega prostovoljstva*. Dostopno na: <http://www.prostovoljstvo.org/userfiles/File/ETICNI%20KODEKS.doc>; 15. 7. 2006.
- Smith, M. K. (1999). *Animation*. V *The encyclopedia of informal education*. Dostopno na: <http://www.infed.org/animate/b-animat.htm>; 15. 7. 2006.

Anita Jug
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

VEDOŽELJNOST PRI OTROCIH, STARŠIH, VZGOJITELJICAH IN UČITELJICAH

POVZETEK

V prispevku predpostavljamo, da je vedoželjnost usmerjevalna sila človekovega (samo)razvoja, ki v njem razvija tiste osebnostne lastnosti, sposobnosti, vrednote, stališča, interese ipd., ki poleg vplivov ožjega in širšega socialnega okolja odločujoče vplivajo na posameznikovo izobraževalno aktivnost in njegov vseživljenjski osebnostni razvoj.

V drugem delu prispevka prikazujemo rezultate raziskave, v kateri smo na osnovi kvalitativne analize odgovorov poskušali ugotoviti, kako vzgojiteljice v vrtcih in učiteljice, ki poučujejo v prvi triadi (9-letne) osnovne šole, pojmujejo vedoželjnost in ali se pojmovanja vedoželjnosti vzgojiteljic razlikujejo od pojmovanja vedoželjnosti razrednih učiteljic.

Ključne besede: vedoželjnost, učljivost, vseživljenjsko izobraževanje, motivacija, družina, vrtec, šola, ožje in širše socialno okolje

O vedoželjnosti, njeni naravi, strukturi, etimologiji in o lastnostih vedoželjnih posameznikov obstajajo številna, pogosto divergentna stališča, pristopi, razlage in definicije tako pri laikih kot pri strokovnjakih. Pojem vedoželjnosti se ves čas modificira v skladu

z novimi in vedno širšimi spoznanji, zato je opredelitev pojma vedoželjnosti kontinuiran proces.

Vedoželjnost kot osebnostna lastnost je nedvomno tista, ki najbolj trajno in stabilno spodbuja procese učenja. Je

primarna (notranja) motivacija in splošna težnja – potreba človeka po pridobivanju znanja in iskanju novih resnic ter hkrati glo-

balna osnova permanentnemu izobraževanju in vseživljenjskemu učenju (Krajnc, 1982). V današnji učeči se družbi in njenih procesih socializacije je za svoje znanje odgovoren vsak zase. »Ni več pomemben način, s katerim si je nekdo znanje pridobil, temveč predvsem to, kaj človek zna in koliko je še učljiv.« (Krajnc 1996, str. 9) S tem je učljivost posameznika v nenehni interakciji z njegovo vedoželjnostjo in pripravljenostjo za učenje. Gre za to, da bolj kot je družba (družina, vrtec, šola, ožje in širše socialno okolje ...) v funkciji razvijanja in ohranjanja otrokove vedoželjnosti, tembolj podpira in spodbuja procese učenja, procese samostojnega poizvedovanja, raziskovanja in vrednotenja.

*Vedoželjnost je
človekova potreba
po iskanju novih
resnic.*

DRUŽINA IN VEDOŽELJNOST V RAZŠIRJENEM OKOLJU

Vsak otrok nosi v sebi potenciale še neslu-
tenih možnosti razvoja. Neslutenih zato, ker
smo ljudje individuumi, saj je vsak izmed nas
enkratno in hkrati družbeno bitje, ki mu ni
nihče enak. Tako z rojstvom prinesemo s sabo
enkratne možnosti za svoj razvoj, ki se ne-
nehno razvijajo, spreminjajo, nadgrajujejo, na
novo oblikujejo ... To je stalnica, ki vsakega
izmed nas na svojstven način spremlja skozi
vse življenje. Z vstopom v vrtec otrok naredi
prvi korak v širše socialno okolje. Ta korak je
za otroka pomembna življenjska prelomnica.
Zato ni vseeno, ali se ljudje, ki delajo z otro-
kom, zavedajo pomena svoje vloge za njegov
razvoj ali ne. To velja tako za starše kot za stro-
kovne delavce, ki na strokoven način in glede
na dane možnosti s pestro ter uravnoteženo
ponudbo na vseh področjih dejavnosti otroku
omogočajo optimalen razvoj in ga hkrati pri-
pravljajo za življenje v 'sobivanju'.

Predpogoj za to pa je ustrezna in kakovostna
vzgoja, saj je le ta poleg enkratnosti otroka,
njegovega družinskega in vrtčevskega okolja
ključen dejavnik njegovega razvoja.

Temelji permanentnega izobraževanja se
postavljajo že v predšolskem obdobju, pred-
vsem z ohranjanjem in razvijanjem primarne
(notranje) motivacije ali posameznikove
vedoželjnosti (Krajnc, 1982, str. 204–205;
glej tudi Krajnc, 2007, str. 10–17). Vprašanje,
ki si ga ob tem zastavljamo, je zakaj in kako?
Sodobne vzdolžne raziskave v evropskih in

severnoameriških vrtcih so potrdile, da se
učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje ne
povezuje samo s starostjo otroka, pri kateri je
bil vključen v vrtec, ali z vrsto predšolskega
programa, temveč tudi, in predvsem, s kako-
vostjo vrtca in družinskega okolja, iz kate-
rega otrok prihaja (Coople in
Bredenkamp, 2004, str. 27–49).
Višja kakovost otrokovega
družinskega okolja je pove-
zana z višjo izobrazbo staršev,
z ugodnimi materialnimi
pogoji v družini, s pogosto
odzivno in občutljivo komu-
nikacijo ter s pogostejšim in
bolj kakovostnim spodbujan-
jem otrokovega razvoja, ki
vključuje npr. skupno branje otroške litera-
ture, aktivno pogovarjanje z otrokom, sode-
lovalno učenje, simbolno igro, obiskovanje
različnih (dramskih, lutkovnih ipd.) predstav,
prireditev, razstav, muzejev ipd. (Andersson,
2002, str. 11–38).

Zgodnja vključenost otroka v vrtec je še pose-
bej pomembna za tiste otroke, ki prihajajo iz
manj spodbudnega družinskega okolja, saj
lahko vrtec, če je kakovosten, pomembneje
prispeva k otrokovemu razvoju in dobremu
počutju ter ga uspešneje pripravi za vstop v
osnovno šolo.

Vse to nas navaja k zaključku, da je zgodnje
otročstvo neponovljivo, najdejavnejše in hkrati
zelo občutljivo obdobje otrokovega razvoja in
učenja.

Vedoželjnost in prebujenje vedoželjnosti je ra-
dost in navdušenje osebe same pri odkrivanju

*Temelji per-
manentnega
izobraževanja se
postavljajo že v
predšolskem ob-
dobju.*

Družina je otrokova prva vzgojno-izobraževalna institucija, v kateri si otrok postavlja temelje za svoj nadaljnji razvoj. V njej otrok dobi prve informacije, podatke, spoznanja, razvija svoje spretnosti, osebnostne lastnosti, navade in razvade, uči se socialnega vedenja, vzorcev komunikacije, oblikuje si interese, vrednote, stališča ipd. (Ličen 1996; glej tudi Ličen 2000). Vpliv družine je viden predvsem v razvijanju kulture učenja, pri čemer ima neformalno izobraževanje v družini poleg ohranjanja otrokove vedoželjnosti in razvijanja njegovih interesov bistveno funkcijo (Krajnc 2007, str. 12).

Razvoj govora je pri otroku povezan s celotnim razvojem, še zlasti z razvojem mišljenja.

Ko otrok nekaj pove, skuša z besedami izraziti misli, ki sčasoma postajajo vedno jasnejše. Tako otrok napreduje od zaznavno-praktičnega k verbalno-abstraktnemu mišljenju. Predšolsko obdobje je predvsem čas usvajanja govora, ki si ga otrok pridobi z učenjem in posnemanjem. Tako so za razvijanje govora in mišljenja pomembni dobri govorni vzorci in govorne spodbude, ki otroka vodijo v govorno in miselno aktivnost (Gnamuš, 1979), kar prispeva tudi k ohranjanju in spodbujanju otrokove vedoželjnosti.

neznanega. »Dispozicij za vseživljenjsko izobraževanje nima vsak otrok in tudi ne vsak odrasli« (Krajnc, 2007, str. 15). Za to, da si razvijemo ustrezne in za učljivost

Temelji za vseživljenjsko izobraževanje se postavljajo s permisivno vzgojo.

potrebne osebnostne lastnosti, sposobnosti, spretnosti in navade, ni nikoli prepozno, a je ob tem pomembno, da smo za izobraževalno aktivnost motivirani. Motivacija pa ni stalen pojav, saj se razvija pod vplivom najrazličnejših dejavnikov. Prve motivacijske

osnove za izobraževanje daje primarna socializacija v družinskem okolju, vrtcu in socialnem okolju otroka. A. Krajnc ob tem opozarja, da je za razvoj celotne motivacije



odločilen osnovni model družinske vzgoje, ki se po njeni oceni lahko nagiba k bolj permisivnemu ali represivnemu modelu vzgoje. Takole pravi (2007, str. 14): »Temelji za vseživljenjsko izobraževanje in visoko stopnjo učljivosti se postavljajo s permisivno vzgojo. Otrok, ki je deležen podpore staršev, pohval, tolerantnosti do svojih poskusov in napak, spremljanja in spodbujanja pri prodiranju do novih spoznanj, postaja samozavestnejši in vse bolj teži k spoznavanju, odkrivanju in raziskovanju novega. Hkrati pa si ob tem razvija za vseživljenjsko izobraževanje potrebne lastnosti, kot so vedoželjnost, samozaupanje, prodornost, samostojnost pri iskanju rešitev, razvijanje lastnih interesov, iznajdljivost in originalnost v odzivanju na okolje (Krajnc, 2007, str. 14–15, glej tudi Krajnc, 1979).

Kasneje, v času šolanja, se motivacija najtesneje povezuje s samim potekom izobraževanja, s pestrostjo učnih metod in oblik dela, z vedoželjnostjo otroka ter z njegovimi motivi v obliki aspiracij, vrednot, interesov in stališč. Velik vpliv dobijo tudi šolske ocene, dosežen učni uspeh, šolska klima, sodelovanje, tekmovanje, povratne informacije o doseženem napredovanju in uspehu ter učiteljevo načrtno vodenje in razvijanje spodbudnih motivov za učenje (Krajnc, 1979).



OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Zavedamo se, da sam proces vzgojiteljevega oz. učiteljevega izobraževanja vpliva na oblikovanje različne identitete in pojmovanja znanja. Različno pojmovanje znanja prav gotovo vpliva na različno pojmovanje učenja in poučevanja, na vzgojiteljev oz. učiteljev učni slog, ta pa nadalje sooblikuje vzgojiteljeva oz. učiteljeva poklicna stališča do znanja, učljivosti in tudi vedoželjnosti (Marentič-Požarnik, 1987). Tako se razumevanje vzgojiteljevega oz. učiteljevega poklicnega delovanja in razvoja spreminja skozi čas, v odvisnosti od družbenega konteksta, razvoja znanosti in v odvisnosti od vzgojiteljevega oz. učiteljevega profesionalnega razvoja.

Danes postaja vse pomembnejši cilj oblikovanje fleksibilnosti in ustvarjalnosti v presojanju, odločanju in ravnanju ter v sposobnosti reševanja problemov na vse bolj kompleksni ravni, ki jo narekuje vzgojno-izobraževalna praksa v vrtcu ali šoli. Učitelj ne more več poučevati tako, kot so poučevali njega, še posebej ne, če želi pripraviti učence za soočenje z izzivi, ki jih prinašajo sodobne

družbene in socializacijske spremembe, ter ob tem uresničevati višje cilje (kot je npr. pridobivanje kakovostnega znanja), ki so zastavljeni in zapisani v *Izhodiščih kurikularne prenove* (1996) (prav tam). V sodobni družbi se jasno kaže potreba po samostojnih, odgovornih, ustvarjalnih, samozavestnih, komunikativnih in prilagodljivih, nenehoma učečih se učiteljih, ki se znajo soočiti s hitro in spreminjajočo se stvarnostjo ter njenimi izzivi (Šteh-Kure, 2001). To pa narekuje potrebo po razvijanju profesionalne odgovornosti vzgojitelja oz. učitelja, ki je zavezana vseživljenjskemu izobraževanju in učenju za poklicni in osebnostni razvoj. Predvidevamo tudi, da na oblikovanje vzgojiteljevih oz. učiteljevih stališč do vedoželjnosti in na njihovo širšo pripravljenost in zmožnost, da jo razvijajo v praksi, poleg strokovne usposobljenosti vpliva tudi vzgojiteljeva oz. učiteljeva zmožnost kritičnega refleksivnega preučevanja lastne pedagoške prakse z zadostno strokovno in vodstveno podporo ter s sodelovanjem znotraj

Postati 'dober' vzgojitelj oz. učitelj je razvojni proces, ki se nikoli ne konča.

Za ohranjanje otrokove vedoželjnosti so še posebej pomembna naslednja področja in specifične vzgojno-izobraževalne dela (Vonta, 2005, str. 13–33; Kroflič, 2005, str. 12–18):

- upoštevanje dimenzij individualnosti vsakega otroka ter vzpostavljanje ustrezne socialne klime in emocionalne bližine na relaciji starš–vzgojitelj/učitelj–otrok;
- vključevanje otrok v procese načrtovanja, izvajanja in vrednotenja;
- smiselno, procesno in sodelovalno učenje, ki otrokom omogoča globoko doživetje in poplitev v učno situacijo preko praktične aktivnosti, osebnih stikov, sugestivnih fenomenov zvoka, besede, likovne podobe ipd.;
- razvijanje elementov kritičnega mišljenja (sklepanje, predvidevanje, postavljanje vprašanj, zagovarjanje, skupno razpravljanje, samostojno poizvedovanje, odkrivanje, ocenjevanje, vrednotenje, argumentiranje, raziskovanje ipd.);
- odprta, občutljiva in odzivna komunikacija;
- branje otroške literature z diskusijo in aktivnim sodelovanjem otrok;
- organizacija učnega okolja, ki otrokom omogoča dovolj učnih izzivov, izkustvenega učenja ter samostojnega in sodelovalnega dela in ustvarjanja;
- aktivno vključevanje in sodelovanje s starši otrok.



in zunaj vzgojno-izobraževalne institucije; in da v vrtcu oz. šoli zagotovo intenzivneje spodbujajo in razvijajo otrokovo vedoželjnost tisti vzgojitelji oz. učitelji, ki so tudi sami bolj vedoželjni, učljivi, ustvarjalni, inovativni ipd.

VSEBINSKO–METODOLOŠKI OKVIR RAZISKAVE

V raziskavi je sodelovalo 18 vzgojiteljic iz vrtcev in 18 razrednih učiteljic, ki poučujejo v prvi triadi devetletne osnovne šole. Vse v vzorcu zajete vzgojiteljice in učiteljice so enakomerno porazdeljene glede na število let delovne dobe. Priložnostni vzorec ($N = 36$) vzgojiteljic in učiteljic je bil izbran naključno s strani ravnateljic/-ev iz treh ljubljanskih vrtcev in štirih ljubljanskih osnovnih šol junija 2007.

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Podatke smo zbrali s pomočjo polstrukturiranega intervjuja, in sicer individualno vodenega. Odgovore na vprašanja smo kategorizirali, kategorije pa razvrstili po pogostosti njihovega pojavljanja ter jih urejene tabelarično in grafično prikazali z navedbo absolutnih (f) in relativnih

(f %) frekvenc. V posameznih kategorijah smo šteli število vzgojiteljic oz. učiteljic, ki so v svojih odgovorih navajale odgovore, zajete v določeno kategorijo.

Da bi dosegli namen empiričnega dela naloge, smo pri raziskovanju izhajali iz sklopa naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Kako vzgojiteljice in učiteljice pojmujejo in ocenjujejo stopnjo vedoželjnosti pri sebi in pri otrocih v skupini oz. razredu?
- Kaj menijo, da pri njih povečuje vedoželjnost in kaj jo zmanjšuje (vpliv katerih dejavnikov)?
- Kaj menijo, da ohranja vedoželjnost pri otrocih in kaj jo omejuje (vpliv katerih dejavnikov)?
- Kakšen model družinske vzgoje stoji v ozadju otroka, ki je vedoželjen?
- Kako same v skupini oz. v razredu podpirajo ohranjanje otrokove vedoželjnosti?
- Ali, in v kolikšni meri, se je odnos do vedoželjnosti v sodobni družbi spremenil?

Raziskovalna vprašanja, ki se nanašajo na vedoželjnost vzgojiteljic in učiteljic

Vprašanje 1: Ali menite, da ste nasploh vedoželjni?

Vse v raziskavo zajete vzgojiteljice in učiteljice menijo, da so nasploh vedoželjne.

Vprašanje 2: Ocenite stopnjo svoje vedoželjnosti!

Največ vzgojiteljic (55,6 %) in učiteljic (50 %) se ocenjuje kot srednje vedoželjnih. Iz slike 1 je razvidno, da je visoko vedoželjnih učiteljic (44,4 %) več kot visoko vedoželjnih vzgojiteljic (38,9 %), a zaradi majhne razlike ne moremo trditi, da so učiteljice bolj vedoželjne v primerjavi z vzgojiteljicami. Najmanj vzgojiteljic (5,6 %) in učiteljic (5,6 %) pa se je ocenilo kot nizko vedoželjnih.

Vprašanje 3: Na katerih področjih menite, da je vaša vedoželjnost najbolj žživa?

Za tovrstno kategorizacijo smo se odločili zato, ker so tudi učiteljice in vzgojiteljice podajale svoje odgovore po predmetnih

področjih. Če pogledamo sliko 2, vidimo, da je vedoželjnost vzgojiteljic najbolj žživa' na področju slovenskega jezika (27,8 %), glasbene vzgoje (22,2 %) in likovne vzgoje (16,7 %), medtem ko je vedoželjnost učiteljic najbolj žživa' na področju spoznavanja narave (27,8 %) in spoznavanja družbe (25,0 %). Tudi ostali podatki kažejo na to, da se med vzgojiteljicami in učiteljicami glede na izbrana predmetna področja pojavljajo precejšnje razlike.

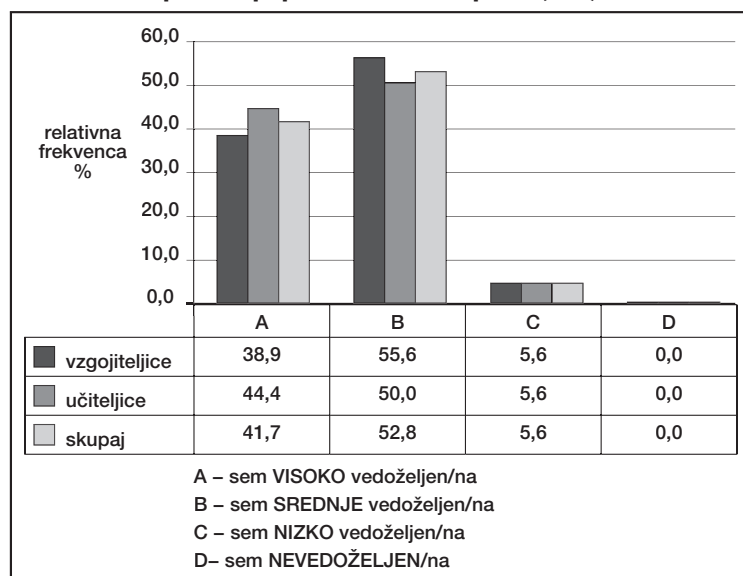
Vprašanje 4: Kateri dejavniki pri vas povečujejo vedoželjnost?

Znanje pridobljeno v programih stalnega strokovnega izpopolnjevanja je ključni dejavnik, ki povečuje vedoželjnost učiteljic (35,3 %) in vzgojiteljic (26,3 %). Pomembna dejavnika, ki sta pri učiteljicah in vzgojiteljicah zastopana z relativno visokim povprečnim deležem, sta še samoizobraževanje (22,2 %) in vplivi vodenja s spodbudno delovno klimo in kulturo vrtca oz. šole (19,4 %). Nadaljevanje izobraževanja za višjo stopnjo izobrazbe je dejavnik, ki povečuje vedoželjnost samo pri vzgojiteljicah (15,8 %). Vzrok za to je najverjetneje v tem, da vse v raziskavo zajete vzgojiteljice še nimajo dosežene visoke (ali višje) stopnje izobrazbe.

Vprašanje 5: Kateri dejavniki pri vas zmanjšujejo vedoželjnost?

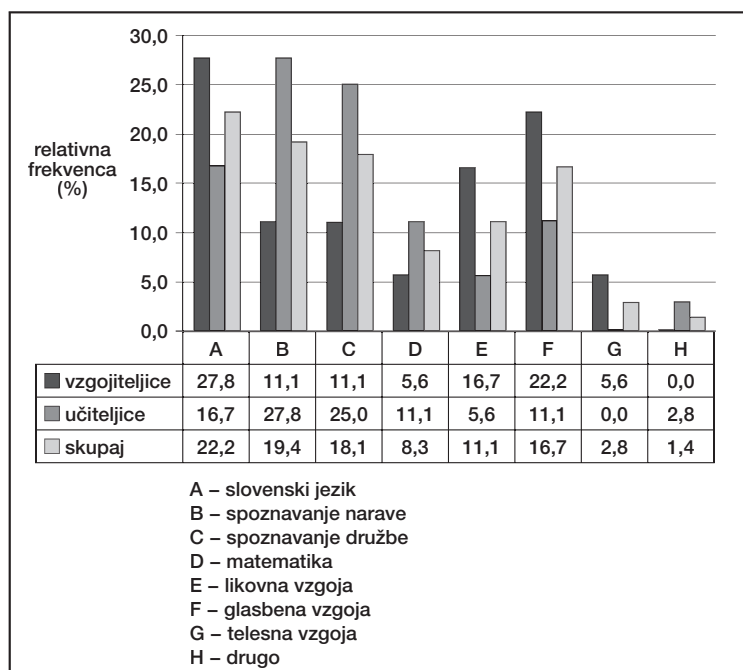
Pri vzgojiteljicah je ključni dejavnik, ki zmanjšuje njihovo vedoželjnost, pomanjkanje programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja (34,3 %). Pomanjkanje motivacije za delo in izobraževalno aktivnost je dejavnik, ki je pri vzgojiteljicah zastopan z 22,9 odstotki. Relativno visok povprečni delež (17,8 %) tako pri vzgojiteljicah kot tudi pri učiteljicah zasedajo nespodbudne razmere lastne družine. Pomanjkanje programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja (21,1 %), pomanjkanje motivacije za delo in izobraževalno aktivnost (21,1 %) ter zahteve učnega načrta (21,1 %) so prevladujoči dejavniki, ki zmanjšujejo vedoželjnost pri učiteljicah. Rezultati v ce-

Slika 1: Ocenjena stopnja lastne vedoželjnosti (v %)

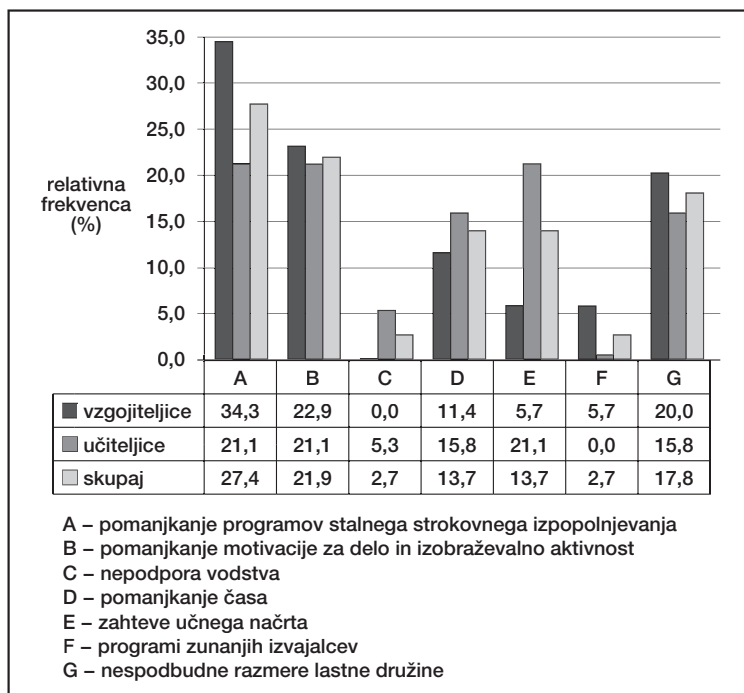
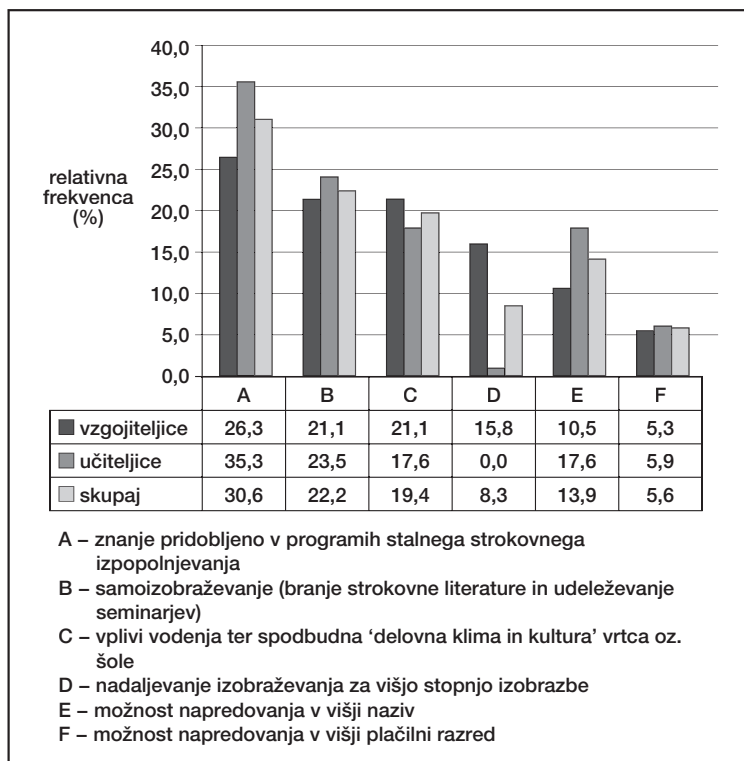


loti kažejo na to, da vzgojiteljice in učiteljice dajejo velik poudarek programom stalnega strokovnega izobraževanja.

Vprašanje 6: Kdaj ste bili vi v življenju najbolj vedoželjni?



Slika 2: Predmetna področja, kjer je vedoželjnost vzgojiteljic in učiteljic najbolj žživa' (v %)

Slika 3: Dejavniki, ki povečujejo vedoželjnost vzgojiteljic in učiteljic (v %)**Slika 4: Dejavniki, ki zmanjšujejo vedoželjnost vzgojiteljic in učiteljic (v %)**

Vzgojiteljice (33,3 %) in učiteljice (38,9 %) so bile najbolj vedoželjne v predšolskem obdobju, kar se ujema tudi z ugotovitvami raziskave A. Kranjc (1995, str. 9–25). Avtorica je na vzorcu fakultetno izobraženih ljudi raziskovala, kje vse so se lahko učili demokratizacije. Raziskava je pokazala, da je vrtec najbolj odprta in demokratična ustanova, ki je bila ocenjena za socialno skupino z najbolj demokratičnimi odnosi (skoraj 70 % odnosov je demokratičnih), šola pa z najmanj (samo 18 % odnosov je demokratičnih). Podatki iz slike 5 kažejo na to, da je bilo najmanj vzgojiteljic (5,6 %) in učiteljic (0,0 %) najbolj vedoželjnih v času obiskovanja srednje šole.

Raziskovalna vprašanja, ki se nanašajo na vedoželjnost otrok

Vprašanje 7: Kaj menite, da ohranja otrokovo vedoželjnost?

Branje otroške literature ter odzivna in odprta komunikacija je prevladujoči dejavnik, ki po mnenju vzgojiteljic (32,5 %) in učiteljic (36,6 %) v največji meri prispeva k ohranjanju otrokove vedoželjnosti. Socialno spodbudna in miselno aktivna klima dela, učenja in življenja v vrtcu oz. šoli je dejavnik, ki je pri vzgojiteljicah (32,5 %) in učiteljicah (29,3 %) prav tako zastopan z relativno visokim povprečnim deležem (30,9 %). Najnižji delež vzgojiteljic (12,5 %) in učiteljic (9,8 %) je mnenja, da na ohranjanje otrokove vedoželjnosti najbolj vpliva visok socialno ekonomski status družine in visoka izobrazbena struktura staršev.

Vprašanje 8: Kaj menite, da omejuje otrokovo vedoželjnost?

Po mnenju vzgojiteljic (31 %) in učiteljic (32,6 %) otrokovo vedoželjnost najbolj omejuje pomanjkanje branja otroške literature ter neodzivna in zaprta komunikacija. Socialno manj spodbudna in miselno manj aktivna klima dela, učenja in življenja v vrtcu oz. šoli je dejavnik, ki je pri vzgojiteljicah (31 %) in učiteljicah (27,9 %) prav tako zastopan z rela-

tivno visokim povprečnim deležem (29,4 %). Najnižji delež vzgojiteljic (14,3 %) in učiteljic (16,3 %) je mnenja, da na omejevanje otrokove vedoželjnosti najbolj vpliva nizek socialno-ekonomski status družine in nizka izobrazbena struktura staršev.

Vprašanje 9: Kakšen model družinske vzgoje po vaših izkušnjah stoji v ozadju otroka, ki je vedoželjen?

Vse v vzorcu zajete vzgojiteljice in učiteljice menijo, da v ozadju otroka, ki je vedoželjen, stoji permisivna, na nagradi sloneča vzgoja, v kateri prevladuje sistem nagrad, pohval, spodbud in podpor otroku, več tolerantnosti do otrokovih poskusov, napak in zmot, upoštevanje otrokovih interesov, več medsebojnega usklajevanja in dogovarjanja ter ljubeč, čustveno angažiran odnos staršev do svojih otrok in njihove aktivnosti.

Vprašanje 10: Ali se vam zdi, da je vedoželjnost pomembna?

Vse v raziskavo zajete vzgojiteljice in učiteljice so ocenile, da je vedoželjnost pomembna osebna lastnost.

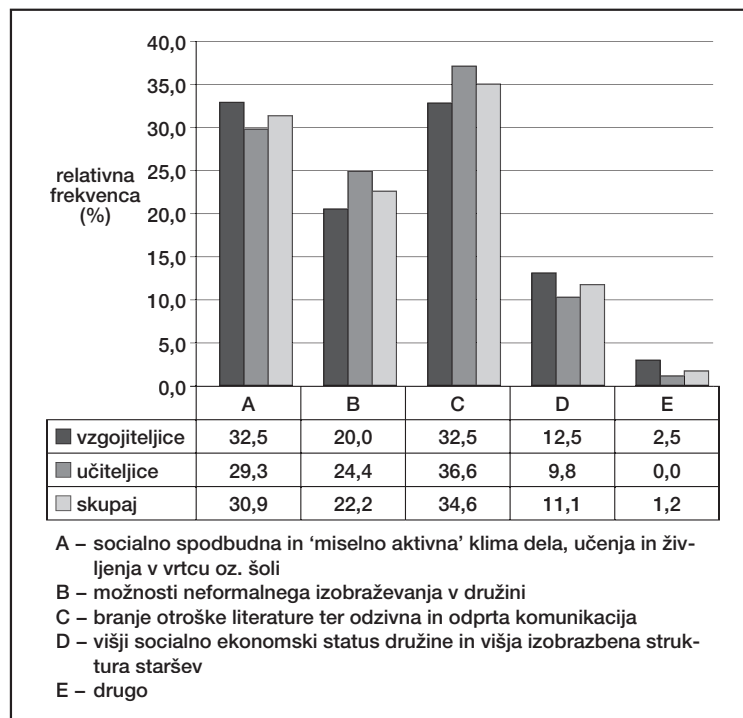
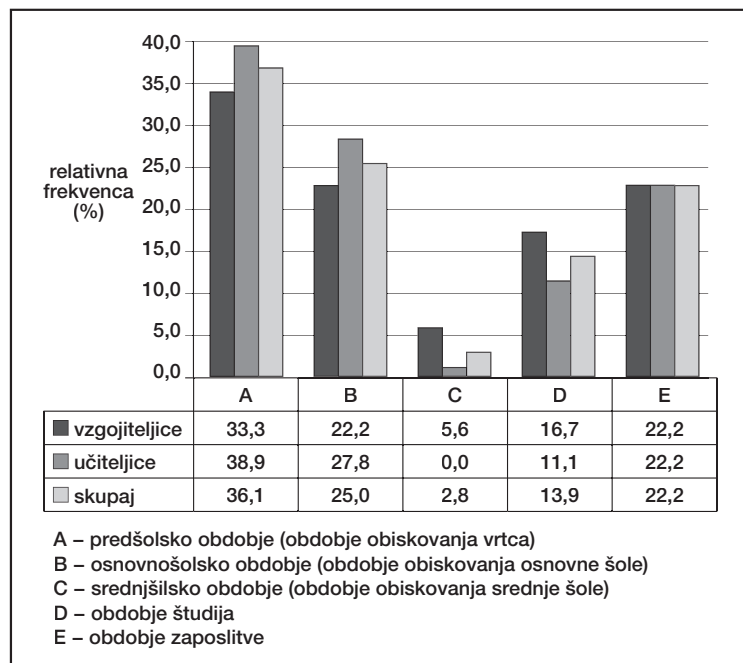
Vprašanje 11: Zakaj se vam zdi, da je vedoželjnost pomembna?

Največ vzgojiteljic (25 %) in učiteljic (28,3 %) je ocenilo, da je vedoželjnost pomembna lastnost, ker otroku povečuje motivacijo za učenje. Da je vedoželjnost pomembna, ker spodbudno vpliva na ustvarjalnost in kreativnost otroka, je mnenja 20,8 odstotka vzgojiteljic in 19,6 odstotka učiteljic. Ostali razlogi, na podlagi katerih vzgojiteljice in učiteljice ocenjujejo, da je vedoželjnost pomembna, so še:

- vedoželjnost otroku olajšuje sam proces učenja (19,1 odstotni povprečni delež);
- spodbudno vpliva na razvoj osebnosti otroka (12,8-odstotni povprečni delež);
- otroku dviguje samozavest in samozaupanje (11,7-odstotni povprečni delež);
- vpliva na njegovo samostojnost pri delu in učenju (9,6-odstotni povprečni delež).

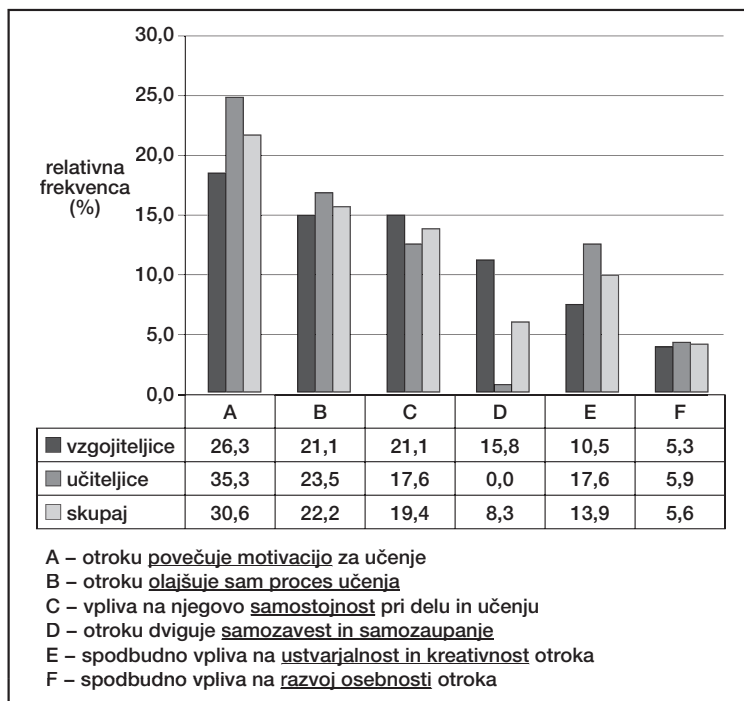
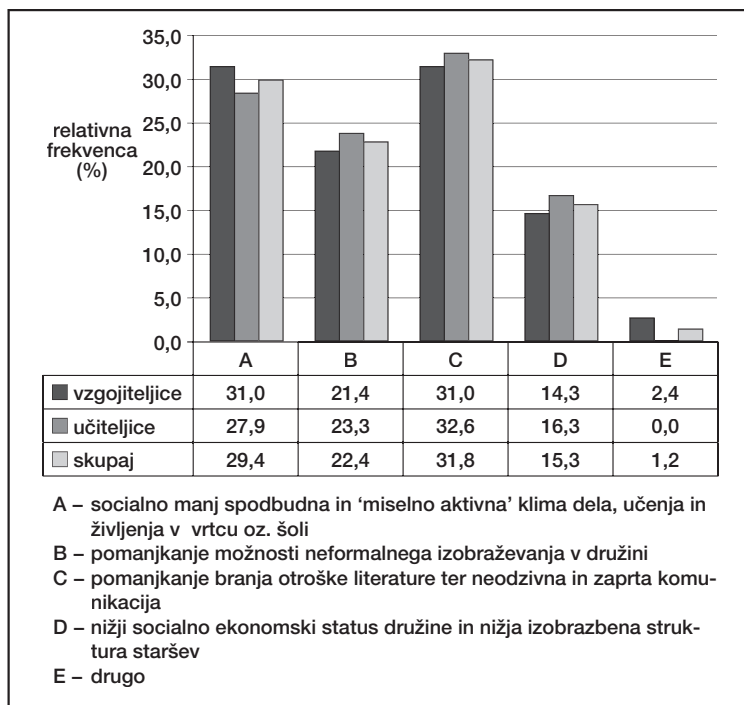
Na podlagi odgovorov sklepamo, da se vzgojiteljice in učiteljice zelo dobro zavedajo, da

Slika 5: Življenjska obdobja, v katerih so bile vzgojiteljice in učiteljice najbolj vedoželjne (v %)



Slika 6: Dejavniki, ki ohranjajo otrokovo vedoželjnost (v %)

Slika 7: Dejavniki, ki omejujejo otrokovo vedoželjnost (v %)



Slika 8: Razlogi, zaradi katerih se vzgojiteljicam in učiteljicam zdi, da je vedoželjnost pomembna lastnost (v %)

je vedoželjnost pomembna osebna lastnost, ki spodbudno vpliva na izobraževalno aktivnost otrok.

Vprašanje 12: Kako podpirate ohranjanje vedoželjnosti pri otrocih oz. učencih?

Največ vzgojiteljic (23,2 %) in učiteljic (28 %) izvaja dejavnosti, ki otrokom predstavljajo miselni izziv. Z otroki se 20,3 odstotka vzgojiteljic in 26 odstotkov učiteljic pogovarja o njihovem delu, jih pri tem aktivno spremlja in spodbuja ter pohvali za trud in dosežke. Pristopi, ki jih vzgojiteljice in učiteljice pri svojem delu dokaj pogosto uporabljajo v prid ohranjanja otrokove vedoželjnosti, so še:

- postavljanje odprtih vprašanj in dajanje namigov (14,3-odstotni povprečni delež);
- upoštevanje pobud in interesov otrok ter razširjanje aktualnih idej otrok, ki jih je potrebno rešiti (13,4-odstotni povprečni delež);
- posvečanje časa vsakemu otroku posebej (12,6-odstotni povprečni delež);
- uporaba aktivnih metod in oblik dela: eksperimentiranje, problemski pouk, izkustveno in sodelovalno učenje (11,8-odstotni povprečni delež).

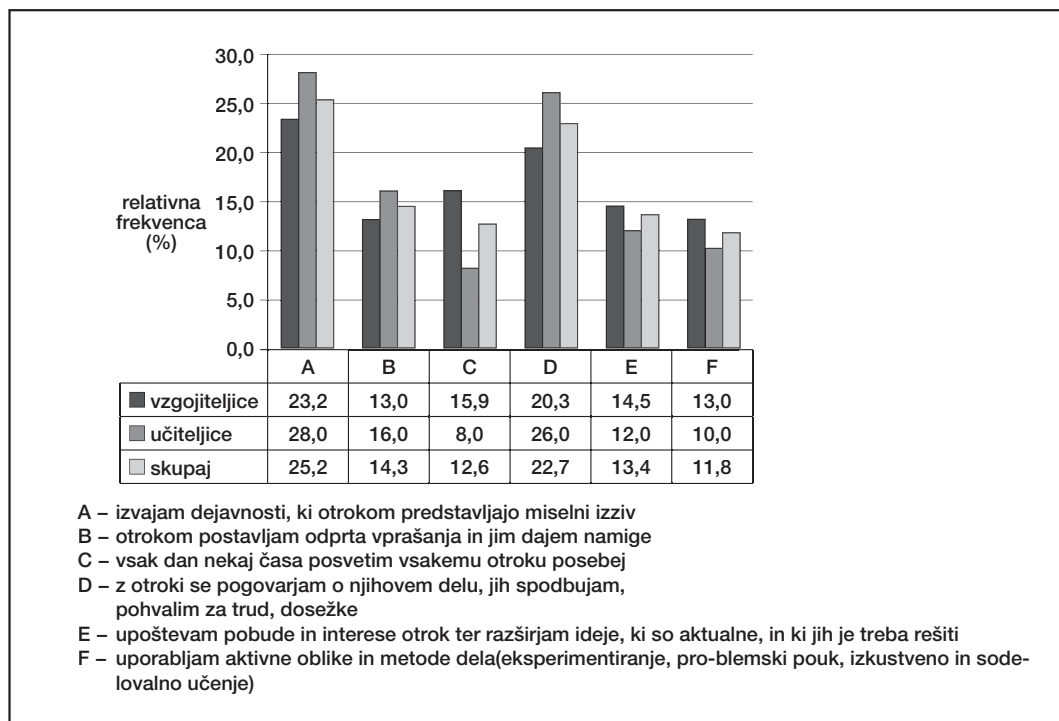
Odgovori vzgojiteljic in učiteljic so zelo spodbudni, saj kažejo na to, da si vzgojiteljice in učiteljice pri svojem delu prizadevajo za to, da bi v čim večji meri ohranile vedoželjnost otrok oz. učencev.

Raziskovalna vprašanja, ki se nanašajo na odnos do vedoželjnosti v sodobni družbi

Vprašanje 12: Se je odnos do vedoželjnosti v sodobni družbi spremenil?

Večina vzgojiteljic (55,6 %) in učiteljic (61,1 %) je ocenila, da se je odnos do vedoželjnosti v sodobni družbi spremenil. Da je odnos do vedoželjnosti samo delno spremenjen, meni 33,3 odstotka vzgojiteljic in 27,8 odstotka učiteljic. 11,1 odstotka vzgojiteljic in učiteljic pa meni, da se odnos do vedoželjnosti ni spremenil.

Vprašanje 13: Kako se je spremenil?

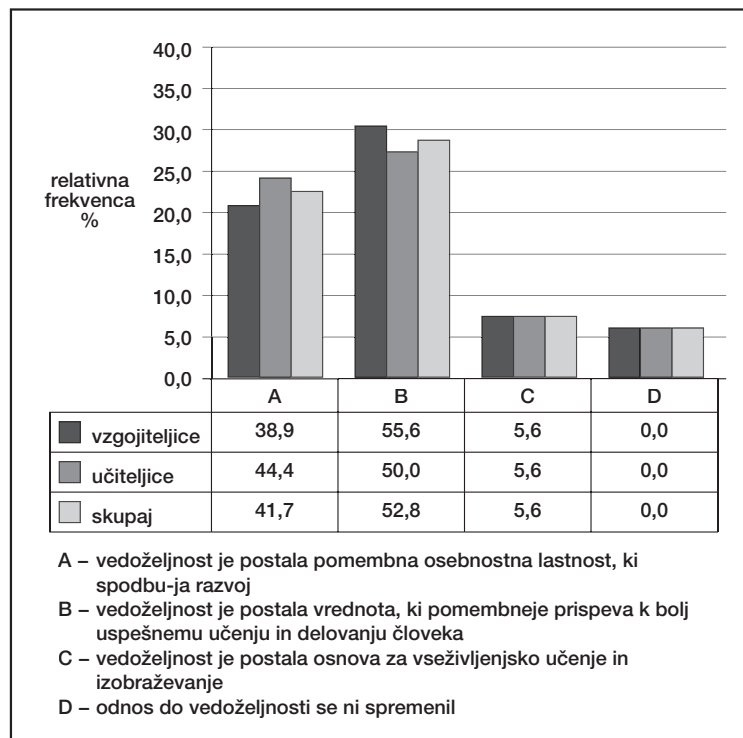
Slika 9: Pristopi k ohranjanju vedoželjnosti otrok oz. učencev (v %)

Da je vedoželjnost v sodobni družbi pomembna osebna lastnost, ki spodbuja razvoj kritičnega, avtonomnega in ustvarjalnega posameznika, ocenjuje 37,8 odstotka vzgojiteljic in 33,3 odstotka učiteljic. 35,1 odstotka vzgojiteljic in 38,5 odstotka učiteljic je mnenja, da je vedoželjnost postala vrednota, ki pomembneje prispeva k uspešnejšemu učenju in delovanju človeka. 21,6 odstotka vzgojiteljic in 23,1 odstotka učiteljic pa meni, da je vedoželjnost v sodobni družbi postala osnova vseživljenjskemu učenju in izobraževanju.

Na podlagi posredovanih odgovorov vzgojiteljic in učiteljic lahko zaključimo, da se vzgojiteljice in učiteljice zavedajo pomena vedoželjnosti za uspešno učenje, izobraževanje in osebno delovanje človeka.

SKLEPNE MISLI

V slovenskem prostoru je malo objavljenih raziskav, ki bi proučevale vedoželjnost otrok.

**Slika 10: Kako se je spremenil (v %)**



Nekoliko manj je tudi strokovne, psihološke ter andragoško-pedagoške literature, ki bi se ukvarjala posebej s to problematiko. Tako smo s prispevkom želeli narediti korak dalje v tej smeri.

Na podlagi kvalitativne analize odgovorov vzgojiteljic in učiteljic, ki smo jih zajeli v (sicer manjši priložnostni) vzorec, ugotavljamo, da vzgojiteljice in učiteljice dokaj podobno

pojmujejo vedoželjnost in da med njihovimi pojmovanji ni pomembnih razlik. Razlike, ki so se pojavile, lahko utemeljujemo z različnimi osnovnimi izhodišči, zahtevami in pričakovanji v odnosu do dveh različnih institucionalnih okolij – vrtca in šole.

Rezultati raziskave so zelo spodbudni, saj kažejo na to, da se vse več vzgojiteljic in učiteljic zaveda, da je vedoželjnost pomembna lastnost, ki spodbudno vpliva na izobraževalno aktivnost otrok in njihov vseživljenjski osebni razvoj.

Vse več učiteljev in vzgojiteljev priznava, da je vedoželjnost pomembna lastnost.

LITERATURA

Andersson, B. E. (2002). Early childhood education. European Early Childhood Education Research Jour-

nal, 2, str. 9–39.

Coople, C., Bredekamp, S. (2004). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Gnamuš, O. (1979). Vloga jezika v spoznavnem razvoju predšolskega otroka. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krajnc, A. (1982). Motivacija za izobraževanje. Ljubljana: Delavska enotnost.

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

Krajnc, A. (1996). Kakšno znanje potrebuje sodobni človek. Andragoška spoznanja, št. 3, str. 5–10.

Krajnc, A. (2007). Kdaj se postavljajo temelji vseživljenjskemu izobraževanju. Andragoška spoznanja, št. 1, str. 10–17.

Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica - izhodišče prikritega kurikulumu v vrtcu. V Vrbovšek (ur.), Prikriti kurikulum v kurikulumu - rutina ali izziv v vrtcu, str. 12–18. Ljubljana: Supra d. o. o.

Ličen, N. (1996). Družina kot učna izkušnja. Andragoška spoznanja, št. 1, str. 5–12.

Ličen, N. (2000). Bivati v družini – učiti se v družini. Družina kot učno okolje. Andragoška spoznanja, št. 4, str. 7–15.

Marentič-Požarnik, B. (1987). Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: DZS.

Šteh-Kure, B. (2001). Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. Sodobna pedagogika, št. 2, str. 82–98.

Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V Strokovna avtonomija vzgojitelja (zbornik). XV. strokovni posvet. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije.



ZA BOLJŠO PRAKSO



Vesna
Podgornik
Filozofska
fakulteta
Univerze v
Ljubljani

ALI LAHKO ZNANJE, PRIDOBLENJO PO NEFORMALNI POTI, FORMALNO OVREDNOTIMO ?

POVZETEK

Za uspešno življenje v družbi znanja, za katero so značilne hitre in nenehne spremembe, je pomembno, da vsak posameznik postane odgovoren za svoje znanje. Vsak se mora zavedati, da v okviru formalnega izobraževanja ne more usvojiti toliko znanja, da bi lahko z njim uspešno funkcioniral v svojem življenju. V okviru formalnega izobraževanja lahko pridobimo le osnove, ki jih je potrebno v okviru permanentnega izobraževanja stalno nadgrajevati in dopolnjevati tudi z neformalnim izobraževanjem. V prispevku predstavljamo mnenje študentov in zaposlenih na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani o priznavanju znanja, pridobljenega na neformalen način. Ena pomembnejših ugotovitev raziskave je, da bi skoraj vsi anketirani delavci in študenti Pedagoške fakultete podprli predlog, da se znanje, pridobljeno po neformalni poti, tudi formalno ovrednoti.

Ključne besede: formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, postopek priznavanja neformalnega izobraževanja, permanentno izobraževanje, prenova študijskih programov

Slovenija je v zadnjih nekaj letih doživela veliko sprememb na družbeno-ekonomskem področju, ki se odražajo v vseh sferah družbenega življenja, tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Študijsko leto 2003/2004 je bilo zaznamovano s pričetkom t. i. »bolonjskega procesa«, ki naj bi Slovenijo do leta 2010 vključil v enoten evropski visokošolski sistem. Skupna evropska načela za učiteljske kompetence in kvalifikacije (Zgaga, 2006) ponujajo izhodišča prenovi študijskih programov za področje vzgoje in izobraževanja na štirih načelih in treh snopih kompetenc. Načela so: (1) učiteljevanje kot visokokvali-

ficiran poklic, ki je (2) umeščen v kontekst vseživljenjskega učenja, (3) je mobilni in utemeljen na (4) partnerstvu. Trije snopi kompetenc pa so: (a) usposobljenost za delo z drugimi, (b) usposobljenost za delo z znanjem in (c) usposobljenost za delo z družbo in v družbi (prav tam). V izhodiščih bolonjske prenove se torej poudarja potreba po vseživljenjskem učenju posameznikov.

Prenizka izobrazba oz. nizka raven znanja vodi k socialni izključenosti, ta pa je vzrok nesposobnosti za aktivno vplivanje na življenje v skupnosti. Za družbo hitrih in nenehnih sprememb je namreč prav tako kot to,

Snovalci bolonjskega sistema se zavedajo, da posamezniki v času formalnega izobraževanja ne morejo usvojiti vsega znanja in razviti vseh spretnosti, ki jih bodo potrebovali za kakovostno opravljanje poklicnih in družbenih nalog, s katerimi se bodo morali soočiti v svojem življenju. Pomembno pa je, da v času formalnega izobraževanja usvojijo temeljno znanje in razvijejo osnovno usposobljenost za učenje, saj je od tega odvisno, koliko se bo posameznik v prihodnosti pripravil učiti in izrabiti možnosti, ki mu jih ponuja družba. Te možnosti lahko dobro izrabijo samo tisti, katerih temeljno znanje je uporabno kot sredstvo za učenje in kot podlaga za pridobivanje, ohranjanje in razvijanje znanja ter usposobljenosti v skladu s potrebami posameznika in nenehno spreminjajočega se okolja.

kar posameznik trenutno zna, pomembno, koliko se je sposoben učiti, koliko je še učljiv in koliko je za učenje motiviran. Ob tem pa se je potrebno zavedati, da se odrasli učijo na najrazličnejše načine, in sicer znotraj formalnega kot tudi neformalnega izobraževanja.

SPREMENJENA PARADIGMA FORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA

Prenova študijskih programov tako sloni na spremembi paradigme, »ki je značilna za postmoderne kurikulum: premik od žinput' zasnove študijskih programov, ki temelji na vsebinah in ciljih, ki jih določa učitelj, k žoutput' zasnovi študijskih programov, to so študijski dosežki, izraženi s kompetencami, ki jih študenti pridobijo s študijskim programom.« (Tancig in Devjak, 2006, str. 9) Obstajajo različne definicije pojma kompetenca oz. kompetentnost, na splošno pa nam izraz pove, kaj posameznik v resnici obvlada v teoriji in kaj je (oz. bo) sposoben narediti tudi v praksi (Razdevšek Pučko, 2004, str. 56). Perrenouda (Key competencies, 2002, str. 13) kompetentnost razume kot »sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ki sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem». Pridobivanje kompetenc avtor v nadaljevanju pojmuje kot usposabljanje posameznikov za mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v kompleksnih, različnih in nepredvidljivih situacijah. Jasno je, da v družbi znanja in hitrih ter ne-

nehnih sprememb formalno izobraževanje in usposabljanje ne more dati vsega znanja in spretnosti, ki jih potrebuje posameznik za odgovorno ter strokovno avtonomno obvladovanje različnih vidikov svojega poklica. Naloge, za katere mora biti usposobljen posameznik, ki opravlja določen poklic, se zelo hitro spreminjajo, zato je nemogoče, da bi se zanje v celoti usposobil v času rednega, formalnega izobraževanja. Za uspešno prevzemanje vseh novih vlog mora biti vsak posameznik odprt za spremembe in motiviran za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj. Ljudje tudi v medosebnih odnosih stalno pridobivamo različne informacije, podatke, spoznanja, razvijamo navade, interese, vrednote, sposobnosti, učimo se socialnega vedenja, vzorcev komunikacije. Tudi kadar se niti ne zavedamo, da se učimo, se določeno znanje in informacije spontano prenašajo – v pogovorih, interesnih dejavnostih, na izletih, na kulturnih in družabnih prireditvah, v družini oz. življenjskem stilu, ki ga družina živi. Pomembno je, da imajo starši pozitiven odnos do učenja, da ohranijo intelektualno radovednost in z otroki kakovostno preživljajo prosti čas (berejo, hodijo skupaj na

V družbi nenehnih sprememb je naša vseživljenjska učljivost pomembnejša od nivoja trenutnega znanja.

Vseživljenjsko učenje daje prednost neformalnemu izobraževanju.

Tudi kadar se tega ne zavedamo, se učimo.

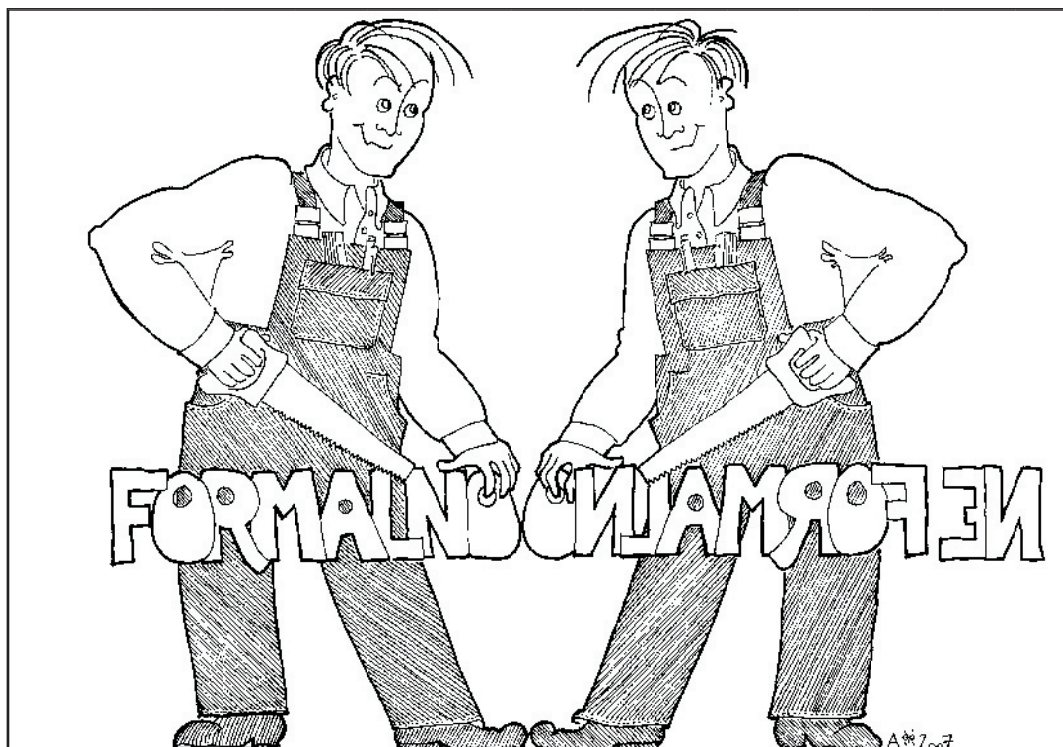
ogleda razstav, muzejev, gledaliških predstav ipd., predvsem pa se o vsem tem pogovarjajo). Za otroke, ki odraščajo v takšnih družinah, obstaja velika verjetnost, da se bodo tudi po zaključku formalnega izobraževanja vključevali v različne oblike izobraževanja in da bodo permanentno učenje sprejeli kot način svojega življenja (Vogrinc, 2003).

OPREDELITEV FORMALNEGA IN NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA

Eno prvih definicij formalnega izobraževanja je oblikoval Unesco, ki je pod formalno izobraževanje zajel izobraževalne programe, ki zahtevajo vpis in registracijo učencev (Jelenc, 1991). Kasnejše opredelitve so kot merilo formalnosti jemale konec izobraževalnega

procesa in ne začetka. Tako je formalno izobraževanje postalo izobraževanje, ki naj privede do neke vrste formalno potrjenih izobraževalnih rezultatov, kot so dosežena stopnja, diploma ali poklicna kvalifikacija. Formalno izobraževanje lahko tudi opredelimo kot »hierarhično strukturiran, kronološko stopenjsko normiran izobraževalni sistem, ki poteka vse od primarnih do terciarnih institucij« (Cepin, 2004, str. 8). Za formalno izobraževanje je tako značilno, da se pogosto enači s šolskim izobraževanjem in je povezano z visoko stopnjo organiziranosti, po opravljenem izobraževanju pa dobi oseba javno priznano listino.

Pojem neformalno izobraževanje je leta 1968 vpeljal Philip Coombs. Zanj je pomenilo »vsako organizirano izobraževalno dejavnost zunaj formalnega sistema, ki je namenjena izbranim učencem in zadovoljuje določene učne smotre« (Jelenc idr., 1994). Tudi za neformalno izobraževanje obstajajo



Za postopek priznavanja lahko zaprosijo kandidati, ki želijo, da se jim neformalno pridobljeno znanje in izkušnje upoštevajo med pogoji za vpis ali želijo, da se jim prizna del študijskih obveznosti v študijskem programu, v katerega se vpisujejo. Postopek priznavanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani opravlja Komisija za priznavanje neformalnega izobraževanja. Komisija odloča o posamezni zadevi v tričlanski ekspertni skupini, ki jo vsakič imenuje predsednik Komisije glede na predmet oz. področje odločanja tako, da o zadevi odločajo člani Komisije, ki so glede na svoje področje dela in poznavanje obravnavane problematike najpristojnejši za odločanje. Kandidati morajo vložiti vse dokumente in druga dokazila, ki lahko služijo kot dokazilo v postopku priznavanja. Mednje sodijo spričevala, druge listine (različni dokumenti, ki jih izda delodajalec in dokazujejo izkušnje, potrdila o udeležbi na seminarjih in usposabljanjih ipd.), portfolio, v katerem kandidat pripravi svojo biografijo s podatki o izobrazbi, o zaposlitvah ter o drugih izkušnjah in znanjih, ki jih je pridobil v preteklosti, ter druga dokazila (izdelki, storitve, objave in druga avtorska dela kandidatov, projekti, izumi, patenti ipd.).

različne definicije. Opredelimo ga lahko kot »strukturirano, sosledično organizirano izobraževanje, ki ni namenjeno pridobitvi formalnega izkaza, kot so spričevalo, diploma, javno priznana stopnja izobrazbe ali usposobljenosti, temveč je namenjeno zadovoljitvi nekaterih drugih, navadno posrednih interesov in potreb«. Označujejo pa ga tudi kot izobraževanje po programih, ki ne zahtevajo ali ne predpisujejo uradnega vpisa ali registracije učencev (Jelenc, 1991). YMCA idr. (2001) pri opredeljevanju neformalnega izobraževanja izpostavljajo centralno vlogo učenca. Neformalno izobraževanje je zanje »organizirana izobraževalna aktivnost izven ustaljenega formalnega sistema, katere cilj je služiti določenemu učečemu se klientu z določenimi cilji učenja«.

Postopek priznavanja neformalnega izobraževanja na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani

Senat Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani je leta 2006 sprejel *Pravilnik o postopku in merilih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in izkušenj*. Na osnovi zbrane dokumentacije in drugih dokazil ter rezultatov morebitnih dodatnih oblik zbiranja informacij pooblaščen organ visokošolskega zavoda odloči o pridobljenih kompetencah

kandidata. Le-te se lahko upoštevajo kot pogoj za vpis v izbrani študijski program, če to ni v nasprotju z zakonom, kot morebitno merilo za izbiro ob omejitvi vpisa ali kot opravljena študijska obveznost.

Ocenjevanje doseženih kompetenc mora temeljiti predvsem na izobraževalnih ciljih oziroma vstopnih pogojih študijskega programa, v katerega bi se želel vpisati kandidat. Dokazano pridobljene kompetence, ki so ustrezno dokumentirane in relevantne, se kandidatu priznajo ne glede na to, kje in kako jih je kandidat pridobil. Komisija v svojem sklepu konkretno navede, katero znanje in veščine oziroma katere kompetence se kandidatu priznajo.

EMPIRIČNA RAZISKAVA

V nadaljevanju prispevka bomo odgovorili na naslednja raziskovalna vprašanja: (1) Kako pogosto študenti različnih študijskih smeri in profesorji, ki so zaposleni na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, uporabljajo različne oblike neformalnega izobraževanja v vsakdanjem življenju in (2) Kako ustrezne so po njihovem mnenju posamezne oblike neformalnega izobraževanja za pridobivanje znanja? (3) Katera oblika neformalnega

izobraževanja je za študente in profesorje najučinkovitejša za pridobivanje njihovega znanja, spretnosti, sposobnosti ...? (4) Ali bi študenti in profesorji podprli predlog, če bi imeli to možnost, da se znanje, ki ga je oseba pridobila po neformalni poti, tudi formalno ovrednoti?

Raziskovalna metoda

V empirični raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Opis vzorca

V raziskavi smo uporabili namenski vzorec. Vprašalnice je izpolnilo 74 študentov različnih študijskih smeri (razredni pouk, naravoslovne vezave, predšolska vzgoja in socialna pedagogika) in 30 anketirancev, ki so zaposleni na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Izmed zaposlenih jih ima 14 univerzitetno izobrazbo, 2 magisterij in 16 doktorat znanosti. Med anketiranci je 85 žensk (81,7 %) in 19 moških (18,3 %). Povprečna starost študentov je 21,4 leta (standardni odklon je 2,6 let), povprečna starost zaposlenih pa je 36,7 let (standardni odklon je 7,5 let).

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu juniju 2007. Anketiranci so reševali vprašalnik, ki je sestavljen iz dveh ocenjevalnih lestvic (o

tem, kako pogosto anketiranci uporabljajo posamezno obliko neformalnega izobraževanja in o ustreznosti posamezne oblike neformalnega izobraževanja za pridobivanje znanja) ter sklopa vprašanj, s katerim ugotavljamo mnenje študentov in profesorjev o tem, ali bi sami, če bi imeli

možnost odločanja, uradno priznali znanje, pridobljeno po neformalni poti, ter sklopa vprašanj, s katerim ugotavljamo nekatere osebne podatke anketirancev (spol, starost, stopnjo izobrazbe).

Postopki obdelave podatkov

Podatki vprašalnika so obdelani na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti), χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov χ^2 preizkus (kjer ni bil izpolnjen pogoj o teoretičnih frekvencah za χ^2 -preizkus) in t preizkus za neodvisne vzorce. Podatki so prikazani tabelarično.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Anketirance smo prosili, naj ocenijo, kako pogosto uporabljajo posamezne oblike neformalnega izobraževanja. Vsako obliko neformalnega izobraževanja je ocenilo 74 študentov Pedagoške fakultete in 30 zaposlenih (asistentov in profesorjev) na Pedagoški fakulteti. Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da študenti najpogosteje pridobivajo znanje v pogovoru z drugimi ljudmi (kar 74,3 % študentov je odgovorilo, da na takšen način pridobivajo znanje vsak dan), s poslušanjem radia (62,2 % študentov je odgovorilo, da vsak dan poslušajo radio), z brskanjem po internetu (47,3 % študentov uporablja internet kot vir znanja vsak dan) in z gledanjem televizije (45,9 % anketiranih študentov gleda televizijo vsak dan). Izmed ponujenih oblik neformalnega izobraževanja so študenti najredkeje izbrali aktivno udeležbo na različnih športnih prireditvah (13,5 % se jih nikoli ne udeleži športnih prireditev), obiskovanje kina (6,8 % jih nikoli ne obiše kina) in obiskovanje muzejev, galerij, gledališč in drugih kulturnih ustanov (5,4 % jih nikoli ne gre v kakšno kulturno ustanovo).

Študenti Pedagoške fakultete se torej zavedajo, da je najučinkovitejše učenje v osebnem odnosu: enega z enim, mentorja z učencem. Mentorstvo je ena od najpogostejših oblik učenja. Poleg formalnega mentorstva (npr. na

Študenti najbolj cenijo »naravno« učenje – s pomočjo pogovora z drugimi ljudmi.

Tabela 1: Odgovori študentov in zaposlenih na Pedagoški fakulteti o tem, kako pogosto uporabljajo posamezno obliko neformalne izobrazbevanja

	nikoli		nekajkrat na leto		enkrat na mesec		dvakrat na mesec		enkrat na teden		večkrat na teden		vsak dan	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
pogovor	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	1 2	1,4 6,7	18 6	24,3 20	55 22	74,3 73,3
branje knjig	0 0	0 0	11 4	14,9 13,3	7 0	9,5 0	13 0	17,6 0	21 4	28,4 13,3	16 18	21,6 60	6 4	8,1 13,3
branje časopisov in revij	0 0	0 0	1 0	1,4 0	5 2	6,8 6,7	4 0	5,4 0	17 4	23 13,3	38 14	51,4 46,7	9 10	12,2 33,3
obiskovanje kulturnih ustanov	4 0	5,4 0	49 20	66,2 66,7	14 4	18,9 13,3	5 4	6,8 13,3	2 2	2,7 6,7	0 0	0 0	0 0	0 0
poslušanje radia	0 0	0 0	1 4	1,4 13,3	0 2	0 6,7	1 0	1,4 0	4 4	5,4 13,3	22 6	29,7 20	46 14	62,2 46,7
gledanje televizije	0 2	0 6,7	0 2	0 6,7	0 0	0 0	3 0	4,1 0	7 0	9,5 0	30 12	40,5 40	34 14	45,9 46,7
učenje z delom, iz lastnih izkušenj	0 0	0 0	1 0	1,4 0	1 0	1,4 0	1 0	1,4 0	10 0	13,5 0	34 4	45,9 13,3	27 26	36,5 86,7
učenje na osnovi opazovanja dela drugih	0 0	0 0	3 4	4,1 13,3	3 0	4,1 0	9 8	12,2 26,7	11 2	14,9 6,7	27 6	36,5 20	21 10	28,4 20
izleti in potovanja	0 6	0 20	39 16	52,7 53,3	21 4	28,4 13,3	11 4	14,9 13,3	3 0	4,1 0	0 0	0 0	0 0	0 0
brskanje po internetu	0 2	0 6,7	1 0	1,4 0	1 2	1,4 6,7	0 0	0 0	9 4	12,2 13,3	28 8	37,8 26,7	35 14	47,3 46,7
obiskovanje tečajev, seminarjev, predavanj	3 0	4,1 0	21 16	28,4 53,3	4 8	5,4 26,7	6 4	8,1 13,3	5 0	6,8 0	26 2	35,1 6,7	9 0	12,2 0
aktivna udeležba na športnih prireditvah	10 14	13,5 46,7	38 12	51,4 40	12 4	16,2 13,3	6 0	8,1 0	5 0	6,8 0	2 0	2,7 0	1 0	1,4 0
obiskovanje kina	5 8	6,8 26,7	49 12	66,2 40	14 8	18,9 26,7	5 2	6,8 6,7	1 0	1,4 0	0 0	0 0	0 0	0 0

Najučinkovitejše učenje se odvija v osebnem odnosu.

področju vzgoje in izobraževanja v sistemu pripravništva, kjer ima vsak pripravnik oz. učitelj začetnik svojega mentorja), poznamo tudi neformalno mentorstvo, ki ga lahko definiramo kot rast in osebnostni razvoj človeka ob drugim človeku (Krajnc, 2006).

Neformalni mentorji, od katerih se veliko naučimo, so lahko različne osebe. Krajnc (2006) je v raziskavi ugotovila, da so neformalni mentorji najpogosteje prijatelji, posamezni učitelji, zakonski partnerji in sodelavci. Za učenje v dvoje so pomembni tesni odnosi. Pri nastajanju mentorskega odnosa pa so anketiranci v omenjeni raziskavi v ospredje postavljali znanje in strokovno podkovanost druge osebe, še pomembnejše pa so osebnostne lastnosti mentorja: mentor mora znati poslušati, razumeti in sprejemati drugega, mora biti empatičen; mora biti prijazen, simpatičen, prijateljski, topel, prijeten, človeški; biti pa mora tudi odprt, iskren in širok (Krajnc, 2006). Mentor je oseba, ki po eni strani spodbuja, daje naloge, postavlja svojega varovanca pred nove izzive, mu

Profesorji se zavedajo, da veliko znanja pridobijo na delovnem mestu z nenehno refleksijo in raziskovanjem lastne prakse.

organizira možnosti za pridobivanje izkušenj, po drugi strani pa pomaga, olajša delo in učenje, ga varuje pred prehudimi napakami in drugimi posledicami neizkušenosti. Pomembne lastnosti dobrega mentorja pripravniku so spodbujanje refleksije pri pripravniku in pridobivanje »premišljene gotovosti v ravnanju«. Mentor, ki refleksivno analizira svojo prakso, lahko začetniku pri tem veliko pomaga, npr. ko razkriva svoje razmišljanje, izpeljuje posledice načrtovanja ali interpretira konkretna ravnanja in k temu spodbuja tudi mlajšega kolega (Valenčič Zuljan idr., 2006). Mentor in učenec sta vpletena v skupno odkrivanje

novega, ker pa se mora mentor tudi osebnostno prilegati osebi, so med mnogimi ljudmi okrog nas samo redki lahko naši mentorji (Krajnc, 2006, str. 32). V mentorskem odnosu se veliko uči tudi mentor.

Zaposleni na Pedagoški fakulteti se najpogosteje učijo z delom oz. iz lastnih izkušenj (kar 86,7 % jih je odgovorilo, da to obliko neformalnega izobraževanja uporabljajo vsak dan), v pogovoru z drugimi ljudmi (73,3 % takšen način izobraževanja uporablja vsak dan), malo manj kot polovica anketiranih profesorjev in asistentov (46,7 %) pa je odgovorila, da vsak dan poslušajo radio, gledajo televizijo in brskajo po internetu. Izmed ponujenih oblik neformalnega izobraževanja zaposleni na Pedagoški fakulteti najredkeje uporabljajo aktivno udeležbo na različnih športnih prireditvah (46,7 % jih je odgovorilo, da se nikoli ne udeležujejo športnih prireditev), dobra četrtina (26,7 %) jih je odgovorila, da nikoli ne obiščejo kina, petina (20 %) pa jih nikoli ne uporablja izletov in potovanj kot oblike neformalnega izobraževanja.

Z vidika teorije o neformalnem izobraževanju je pomembno, da se zaposleni zavedajo, da lahko veliko znanja pridobijo na delovnem mestu z nenehno refleksijo in raziskovanjem lastne prakse. Slednje nam lahko namreč pomaga do boljšega razumevanja lastne prakse, okoliščin in dejavnikov, ki nanjo vplivajo, do boljšega poznavanja sebe kot strokovnjaka na določenem področju, predvsem pa takšen način dela omogoča zviševanje kakovosti lastne prakse; govorimo lahko o t. i. refleksivnem oz. izkušenskem modelu učenja. Po Pollardu (2005, str. 5) je refleksivno učenje ciklični ali spiralni proces, v katerem pregledujemo, vrednotimo in stalno razvijamo svojo lastno prakso. V tem procesu »gledamo nazaj« na svoje učenje. Z »gledanjem nazaj« pregledujemo, vrednotimo in razvijamo svojo prakso. Stalno torej povezujemo svoje vsakodnevne izkušnje in refleksijo z določenim ciljem ter uporabo

različnih virov.

V nadaljevanju smo preverjali, kako pogosto posamezno obliko neformalnega izobraževanja uporabljajo študenti in kako pogosto zaposleni na Pedagoški fakulteti. Študenti Pedagoške fakultete statistično pomembno pogosteje kot zaposleni na Pedagoški fakulteti uporabljajo naslednje oblike neformalnega izobraževanja: poslušanje radia ($2\hat{I} = 14,576$, $g = 5$, $P = 0,012$), gledanje televizije ($2\hat{I} = 16,756$, $g = 5$, $P = 0,005$), izlete in potovanja ($2\hat{I} = 19,253$, $g = 4$, $P = 0,001$), obiskovanje tečajev, seminarjev, predavanj ($2\hat{I} = 31,198$, $g = 6$, $P = 0,000$) in aktivno udeležbo na različnih športnih prireditvah ($2\hat{I} = 19,256$, $g = 6$, $P = 0,004$). Zaposleni na Pedagoški fakulteti statistično pomembno pogosteje kot študenti Pedagoške fakultete uporabljajo naslednji obliki neformalnega izobraževanja: branje knjig ($2\hat{I} = 25,102$, $g = 5$, $P = 0,000$) in učenje z delom oz. iz lastnih izkušenj ($2\hat{I} = 25,931$, $g = 5$, $P = 0,000$).

Študente pedagoške fakultete in zaposlene na Pedagoški fakulteti smo prosili, da na pet-stopenjski ocenjevalni lestvici ocenijo, kako ustrezne so po njihovi presoji za pridobivanje znanja posamezne oblike neformalnega izobraževanja.

Iz predstavljenih rezultatov je razvidno, da so tako po mnenju študentov kot zaposlenih vse oblike neformalnega izobraževanja ustrezne za pridobivanje znanja (skupni povprečni oceni, s katerima so študenti in zaposleni ocenili ustreznost različnih oblik neformalnega izobraževanja sta enaki, in sicer zavzemata vrednost 78. centila). Med študenti in zaposlenimi so se ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc pri ocenjevanju ustreznosti različnih oblik neformalnega izobraževanja za pridobivanje znanja pojavile statistično pomembne razlike le pri eni obliki neformalnega izobraževanja, in sicer pri branju časopisov in revij. To obliko neformalnega izobraževanja ocenjujejo statistično

	povprečna ocena študenti	povprečna ocena zaposleni	t-preizkus	stopnja tveganja
pogovor	4,57	4,53	0,236	0,814
branje knjig	4,53	4,67	-0,992	0,323
branje časopisov in revij	3,73	4,20	-2,463	0,015
obiskovanje kulturnih ustanov	3,96	3,67	1,615	0,109
poslušanje radia	3,42	3,33	0,564	0,574
gledanje televizije	3,41	3,40	0,030	0,976
učenje z delom oz. iz lastnih izkušenj	4,70	4,60	0,717	0,475
učenje na osnovi opazovanja dela drugih	4,26	4,33	-0,437	0,663
izleti in potovanja	3,92	3,67	1,315	0,192
brskanje po internetu	3,91	4,07	-0,970	0,334
obiskovanje tečajev, seminarjev, predavanj	4,55	4,47	0,603	0,548
aktivna udeležba na športnih prireditvah	3,18	2,93	1,106	0,271
obiskovanje kina	2,36	2,53	-0,910	0,365

Tabela 2: Mnenje študentov in zaposlenih na Pedagoški fakulteti o tem, kako ustrezne so za pridobivanje znanja posamezne oblike neformalnega izobraževanja

Več kot tretjina študentov (35,9 %) je kot najustreznejšo obliko napisala učenje z delom oz. iz lastnih izkušenj, za četrtno študentov (25 %) je najustreznejša oblika neformalnega izobraževanja pogovor, dobra desetina anketiranih študentov pa je kot najustreznejšo obliko neformalnega izobraževanja izbrala branje knjig in strokovnih člankov (14,1 %) ter obiskovanje predavanj, seminarjev, tečajev ipd. (10,9 %). Dobra tretjina zaposlenih na Pedagoški fakulteti (35,7 %) je kot najustreznejšo obliko neformalnega izobraževanja izbrala branje knjig in strokovnih člankov, dobra petina (21,4 %) jih ocenjuje, da največ znanja pridobijo skozi učenje z delom oz. iz lastnih izkušenj, dobra desetina zaposlenih (14,3 %) pa je kot najustreznejšo obliko neformalnega izobraževanja izbrala izlete in potovanja.

pomembno višje zaposleni (povprečna ocena je 4,20) kot študenti (povprečna ocena je 3,73). Pri ocenjevanju ostalih oblik neformalnega izobraževanja se med študenti in zaposlenimi niso pojavile statistično pomembne razlike. Kljub temu pa je iz predstavljenih rezultatov mogoče opaziti določene trende. Študenti v primerjavi z zaposlenimi višje vrednotijo naslednje oblike neformalnega izobraževanja: pogovor z drugimi ljudmi, obiskovanje muzejev, galerij, gledališč in drugih kulturnih ustanov, poslušanje radia, gledanje televizije, učenje z delom oz. iz lastnih izkušenj, izlete in potovanja, obiskovanje tečajev, seminarjev, predavanj in aktivno udeležbo na različnih športnih prireditvah. Zaposleni pa v primerjavi s študenti višje vrednotijo naslednje oblike neformalnega izobraževanja: branje časopisov in revij, učenje na osnovi opazovanja dela drugih, brskanje po internetu in obiskovanje kina.

Anketirance smo tudi prosili, naj napišejo tisto obliko neformalnega izobraževanja, ki je zanje najučinkovitejša za pridobivanje novega

znanja, spretnosti, sposobnosti ipd.

V nadaljevanju smo želeli preveriti, ali bi anketiranci, če bi imeli možnost odločanja, podprli predlog, da se znanje, pridobljeno po neformalni poti, tudi formalno ovrednoti.

Skoraj vsi anketirani delavci Pedagoške fakultete (93,3 %) so odgovorili, da bi, če bi imeli možnost odločanja, podprli predlog, da se znanje, pridobljeno po neformalni poti, tudi formalno ovrednoti. Znanje, pridobljeno po neformalni poti, bi podprla tudi velika večina anketiranih študentov Pedagoške fakultete (83,8 %). Med odgovori študentov in zaposlenih Pedagoške fakultete se niso pojavile statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 1,879$, $g = 1$, $P = 0,170$).

Študente in zaposlene na Pedagoški fakulteti smo postavili tudi v konkretnjšo situacijo in jih vprašali, ali bi, če bi imeli možnost odločanja, osebi, ki ima zaključeno osnovno šolo, vendar ima večletne izkušnje z varovanjem otrok na domu, svoje znanje o vzgoji predšolskih otrok pa je podkrepila tudi z branjem strokovne literature, samorefleksijo,

Ali bi podprli predlog, da se znanje, pridobljeno po neformalni poti, formalno ovrednoti?						
	da		ne		skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
študenti	62	83,8	12	16,2	74	100
zaposleni	28	93,3	2	6,7	30	100
skupaj	90	86,5	14	13,5	104	100

Tabela 3: Odgovori študentov in zaposlenih na Pedagoški fakulteti o tem, ali bi podprli predlog, da se znanje, pridobljeno po neformalni poti, formalno ovrednoti

pogovori z drugimi vzgojiteljicami ipd., verificirali njeno znanje. Med odgovori študentov in zaposlenih so se pojavile statistično pomembne razlike ($2\hat{I} = 0,044$, $g = 3$, $P = 0,044$). Medtem ko je skoraj tretjina študentov (32,4 %) odgovorila, da njenega znanja ne bi verificirali, je takšen odgovor podala le dobra desetina anketiranih zaposlenih na Pedagoški fakulteti (štirje oz. 13,3 %). Svojo izbiro so največkrat utemeljili tako, da je le formalna izobrazba tista, ki lahko da potrebno znanje (npr. *Delo z otroki je zelo zahteven in odgovoren poklic; Veliko veljajo izkušnje, toda to ni dovolj; Mora biti strokovnost, ki jo lahko da le formalno izobraževanje*). Dobra tretjina študentov (39,2 %) in enako tudi zaposlenih (36,7 %) bi ji priznali srednjo vzgojiteljsko šolo. Višjo strokovno šolo bi ji priznalo le 6,8 % anketiranih študentov in en zaposleni (3,3 %). Tisti, ki bi njeno znanje in sposobnosti uradno priznali, so največkrat prepričani, da je praksa pomembnejša od teorije (npr. *Šola ni vse, svoje znanje si lahko pridobimo tudi z izkušnjami; Po mojem mnenju je takšna oseba pridobila veliko več izkušenj in znanja kot jih pridobijo v srednji šoli; Nekaterim, ki imajo šolo in nimajo izkušenj, bi zelo težko zaupala otroka*). Dobra petina študentov (21,6 %) in skoraj polovica zaposlenih (46,7 %) pa je obkrožila odgovor 'Drugo' in napisala svoj odgovor. Izmed študentov, ki so napisali svoj odgovor, jih je največ, tj. sedem, odgovorilo, da bi ji priznali določeno izobrazbo, vendar bi se na osnovi dokazil odločili, katero stopnjo bi ji priznali. Takšen odgovor je podalo tudi šest zaposlenih na Pedagoški fakulteti. Štirje študenti in dva zaposlena so odgovorili, da bi ji priznali določen del formalnih obveznosti, opraviti pa bi morala še nekaj obveznosti (npr. krajši tečaj, še kakšen izpit ipd.). En študent in dva zaposlena bi takšni osebi izdali dovoljenje, da lahko še naprej opravlja to delo doma, ne bi pa ji priznali formalne izobrazbe. En študent je odgovoril, da bi takšni osebi dal prednost pri iskanju zaposlitve, en študent pa

se ni mogel odločiti.

Anketirance smo tudi vprašali, ali bi moškemu, ki ima zaključeno osnovno šolo in je na neformalen način (z opazovanjem kolega, delom v delavnici, branjem ustrezne literature ipd.) pridobil mizarске spretnosti in določena znanja s tega področja, verificirali njegovo znanje. Dobri dve tretjini študentov (68,9 %) in kar štiri petine zaposlenih na Pedagoški fakulteti (80 %) je odgovorilo, da bi takšnemu moškemu formalno ovrednotili njegovo znanje. Slaba tretjina študentov (31,1 %) in petina zaposlenih (20 %) na takšen način pridobljenega znanja ne bi formalno ovrednotila. Med odgovori študentov in zaposlenih se niso pojavile statistično pomembne razlike ($\chi^2 = 1,303$, $g = 1$, $P = 0,254$). Anketiranci so imeli tudi možnost, da obrazložijo svoj odgovor. Tisti, ki bi verificirali na neformalen način pridobljeno znanje, so največkrat zapisali, da so za takšno delo najpomembnejše praktične izkušnje (npr. *Po mojem mnenju je takšna oseba pridobila veliko več znanja in izkušenj, kot jih pridobijo v srednji šoli; Šola ni vse, svoje znanje si pridobimo tudi z izkušnjami; Lastne izkušnje so najboljše za učenje; Praksa je tista, ki šteje, ne samo teorija; Če ima oseba smisel, talent za mizarjenje, se lahko sama nauči dovolj dobro*). Nekateri anketiranci pa bi priznali izobrazbo mizarju zaradi tega, ker se jim njegovo delo ne zdi tako pomembno kot npr. delo vzgojiteljice, zato so prepričani, da si lahko potrebno znanje pridobi tudi na neformalen način (npr. *Ne dela z ljudmi in tako ne more zagrešiti večjih napak; S svojim delom ne vpliva toliko na druge ljudi; Delo mizarja je drugačne narave kot delo vzgojiteljice. Izdelava mize ne zahteva toliko znanja kot učenje in vzgajanje otrok*). Tisti, ki mizarju ne bi verificirali znanja, pridobljenega na neformalen način, pa so največkrat zapisali, da neformalno izobraževanje ne more nado-

Pri odgovornejših poklicih manj zaupamo neformalni izobrazbi.

mestiti formalnega izobraževanja (npr. *Formalno ovrednotenje je vezano na formalno izobraževanje; Ni pošteno do tistih, ki so morali hoditi v šolo, se učiti iz predpisane literature in opravljati prakso; Takšno znanje ne more nadomestiti formalnega znanja*).

ZAKLJUČEK

Dokumenti Evropske unije o vseživljenjskem učenju definirajo tri temeljne kategorije učne aktivnosti: (1) formalno učenje, ki se odvija v institucijah za izobraževanje in usposabljanje ter vodi do priznanih diplom in kvalifikacij, (2) neformalno učenje, ki se odvija izven glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja (npr. na delovnem mestu, v društvih, različnih skupinah, tečajih, privatnih inštrukcijah ipd.) in ni nujno, da vodi do formaliziranih rezultatov, in (3) izkustveno učenje, ki je naravni spremljevalec vseh oblik človekove dejavnosti in praviloma ni namerno in namensko. Čeprav je izkustveno učenje najstarejša oblika učenja in se pojavlja že v zgodnjem otroštvu, ga v preteklosti niso prepoznali kot tisto vrsto učenja, ki pomembno prispeva k posameznikovemu znanju in spretnostim. V kategorijo neformalno pridobljenega znanja sodi torej tako znanje, pridobljeno z neformalnim učenjem, kot tudi znanje, pridobljeno z izkustvenim učenjem.

V prispevku smo ugotavljali mnenja študentov in zaposlenih na Pedagoški fakulteti o priznavanju na neformalen način pridobljenega znanja. Skoraj vsi anketirani delavci Pedagoške fakultete (93,3 %) so odgovorili, da bi, če bi imeli možnost odločanja, podprli predlog, da se znanje, pridobljeno po neformalni poti, tudi formalno ovrednoti. Znanje, pridobljeno po neformalni poti, bi podprla tudi velika večina anketiranih študentov Pedagoške fakultete (83,8 %). Dobri dve

tretjini študentov (68,9 %) in kar štiri petine zaposlenih na Pedagoški fakulteti (80 %) je odgovorilo, da bi moškemu, ki ima zaključeno osnovno šolo in je na neformalen način (z opazovanjem kolega, delom v delavnici, branjem ustrezne literature ipd.) pridobil mizarske spretnosti in določena znanja s tega področja, verificirali njegovo znanje. Dobri tretjini študentov (39,2 %) in zaposlenih (36,7 %) bi osebi, ki ima zaključeno osnovno šolo, vendar ima večletne izkušnje z varovanjem otrok na domu, svoje znanje o vzgoji predšolskih otrok pa je podkrepila tudi z branjem strokovne literature, samorefleksijo, pogovori z drugimi vzgojiteljicami ipd., priznali srednjo vzgojiteljsko šolo.

Z empirično raziskavo smo ugotovili, da se tudi študenti in zaposleni na Pedagoški fakulteti zavedajo, da svoje znanje pridobivajo tudi na neformalen način. Študenti najpogosteje pridobivajo znanje v pogovoru z drugimi ljudmi, s poslušanjem radia, z brskanjem po internetu in gledanjem televizije. Zaposleni na Pedagoški fakulteti se najpogosteje učijo z delom oz. iz lastnih izkušenj, v pogovoru z drugimi ljudmi, s poslušanjem radia, gledanjem televizije in brskanjem po internetu. Zlasti se nam zdi pomembno, da se tudi študenti kot bodoči učitelji zavedajo, da se vsega znanja ne da pridobiti na formalen način in da tudi učenci pridejo v šolo z veliko znanja, ki so ga pridobili na različne načine in predstavlja dobro osnovo za obravnavo nove učne snovi. Upamo, da bodo to upoštevali tudi pri svojem delu, ko bodo načrtovali in izvajali vzgojno-izobraževalni proces. Če bodo na začetku učne ure preverili, koliko znanja že imajo učenci o določeni snovi, in če bo obravnavana nove snovi temeljila na tem znanju, ki so si ga učenci pridobili na formalen in/ali neformalen način, če bodo to znanje znali vključiti v učno uro, ne bo pouk za učence samo zanimivejši in bolj življenjski, ampak bo pripeljal do kakovostnejšega in trajnejšega znanja.

Danes se vsi zavedamo, da vsega znanja ni moč pridobiti na formalen način.

LITERATURA

- Cepin, M. (2004). Neformalno izobraževanje. Ljubljana: Društvo mladinski ceh.
- Jelenc, Z. (1991). Terminologija izobraževanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jelenc, Z., idr. (1994). Temeljno izobraževanje odraslih. Neformalno izobraževanje odraslih. Raziskovalni poročili. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Key Competencies (2002). Survey 5. Brussels: Eurydice, European Unit.
- Krajnc, A. (2006). Kdo so bili moji mentorji? Kdo mi je lahko mentor? Andragoška spoznanja, št. 4, str. 31–39.
- Pollard, A. (2005). Reflective Teaching. New York: Continuum.
- Pravilnik o postopku in merilih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in izkušenj (2006). Dostopno na http://www.pef.uni-lj.si/pravni_akti/priznavanje-neformalno-pridobljenega-znanja.pdf; 15. 6. 2007.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kompetence učitelja. Delovno gradivo Skupine za prenovo študijskih programov na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Tancig, S., Devjak, T. (2006). Beseda urednic. V Tancig, Devjak (ur.), Prispevki k posodobitvi študijskih programov v mednarodnem kontekstu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 9–10.
- Valenčič Zuljan, M., idr. (2006). Učitelj mentor v sistemu pripravništva. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogrinc, J. (2003). Samopodoba študentov in učna uspešnost. Andragoška spoznanja, št. 4, str. 35–42.
- Zgaga, P. (2006). Modernization of Study Programmes in Teacher's Education in a International Context: Themes, Contexts and Open Questions. Dostopno na <http://www.pef.uni-lj.si/strani/bologna/dokumenti/posvet-zgaga-sinopsis.pdf>; 15. 6. 2007.
- YMCA, YMCA, WOSM in WAGGGS (2001). The Education of Young People: Statement at the Dawn of the 21th Century.

Andrej Raspor
HIT d. d. Nova
gorica

IZOBRAŽEVANJE NATAKARJEV ZA PRIDOBIVANJE VIŠJIH NAPITNIN

*Ali je možno z ustreznim usposabljanjem
natakarjev povečati napitnino?*

POVZETEK

Namen prispevka je spodbuditi natakarje k razmišljanju o pomenu programov usposabljanja za kvalitetnejšo storitev in posledično pridobivanje višjih napitnin. V članku so obširneje podani iz različnih raziskav zbrani načini za povečevanja napitnin. Cilj te raziskave je bil na enem mestu zbrati korelacije med vedenji zaposlenih na eni strani in možnostmi za povečevanje prihodka natakarjev iz napitnin. V ozadju tega cilja je bil predvsem opažen pojav, da kvalitetna storitev postavlja pogoje za povečevanje prihodkov iz napitnin. Napitnina namreč natakarjem predstavlja velik del njihovih prihodkov, zato je poznavanje načinov na njeno povečevanje še toliko pomembnejše. Seveda je poznavanje šele temelj za nadaljnje aktivnosti. Zaposlene je potrebno tudi usposobiti, da bodo tovrstne načine uporabljali pri vsakodnevem delu z gosti. Dokazano je namreč, da tisti zaposleni, ki te načine vsakodnevno uporabljajo pri svojem delu, prejmejo višje napitnine.

Ključne besede: proces usposabljanja, programi usposabljanja, natakarji, napitnina, kakovost, produktivnost, gostinstvo

Prodajno osebje je pri prodaji gostinskih storitev eden najpomembnejših dejavnikov uspeha. Da lahko pripomorejo k uspehu, morajo biti tudi ustrezno usposobljeni. V svojih (Raspor, 2007) predhodnih raziskavah sem se osredotočil na raziskovanje, kako storitev, ki jo izvajajo kuharji in natakarji, vpliva na zadovoljstvo gostov in posledično na napitnino. Za mojo raziskavo je bil zanimiv predvsem odnos med zaposlenim (natakarjem/natakarico) in gostom. Ugotovljeno je,

da napitnina ni odraz enega samega dogodka, ampak je splet več aktivnosti, ki jih morajo zaposleni obvladati, če si želijo povečati svoje prihodke iz napitnin. Raziskavi, ki je ugotavljala, na kakšne načine je možno povečati napitnino in ali zadovoljni gosti dajo več napitnine, sledi raziskava¹, s katero ugotavljam, ali zaposleni metode povečevanja napitnine poznajo in kako pogosto jih uporabljajo pri svojem delu. Pozitivno pri tem je, da so zaposleni na delavnicah pokazali veliko zanima-

nja za tovrstno tematiko, ki je bilo večje tam, kjer določene načine za povečanje že poznajo in bi jih želeli izboljšati. Prav tam sem dobil idejo za pripravo tega članka.

NAMEN IN CILJI PRISPEVKA

Osnovni namen prispevka je raziskati, na kakšen način bi lahko pristopili k usposabljanju natakcarjev za izboljšanje kakovostne storitve in kako bo takšno usposabljanje vplivalo na napitnino. Pri tem mi bodo kot osnova služile predhodne raziskave (Raspor, 2007), kjer sem kakovost storitve raziskoval tako skozi vidike gostovega zadovoljstva z lokalom in zadovoljstva s hrano kot tudi z vidika servisa, to je zadovoljstva z osebjem. Cilj prispevka je pripraviti osnovna izhodišča programa usposabljanja in skozi njegovo implementacijo povečati zadovoljstvo gosta s storitvijo ter povišati prihodke zaposlenih iz napitnin.

Pri raziskovanju bodo uporabljene tako kvalitativne kot kvantitativne metode raziskovanja. Kvalitativna metoda bo v prvi vrsti temeljila na analizi teoretskih konceptov s področja vedenj natakcarjev in kakovosti v storitve. Sledita analiza in sinteza že opravljenih raziskav o vedenjih natakcarjev in vplivih kakovostne storitve na višino napitnine.

OPREDELITEV GOSTINSKE DEJAVNOSTI IN NAPITNINE

Dejavnost gostinstva (angl. catering, catering industry, hotels and restaurants, food and beverage industry) je zelo raznovrstna, saj zadovoljuje potrebe dveh osnovnih skupin gostov². Prva skupina so turisti oziroma osebe izven kraja stalnega bivališča. Druga skupina so rezidenti ali stalni prebivalci, ki povprašujejo po gostinskih storitvah zunaj njihovih gospodinjstev. Dejavnost gostinstva je raznovrstna tudi zato, ker jo sestavljajo

zelo različna podjetja, kot so hoteli, moteli in restavracije ali kavarne, bari in bifeji. Njena osnovna značilnost je, da je temelj dejavnosti

gostoljubnost. Omenjena podjetja nudijo gostom hrano in/ali pijačo in/ali prenočevanje, lahko pa še celo vrsto drugih storitev, predvsem zabavnega značaja. V predlogu *Razvojnega načrta in usmeritvi slovenskega turizma (2007–2011)*

je zapisano, da turizem in gostinstvo predstavljata poslovno priložnost za Slovenijo

in naj bi postala ena izmed vodilnih panog slovenskega gospodarstva. Ker je turizem in gostinstvo edina delovno intenzivna panoga, ki se je ne da preseliti na trge s cenejšo delovno silo, je to po eni

strani za lastnike in potencialne investitorje omejitev pri nadaljnjem razvoju te dejavnosti, saj se dobičkonosnosti s cenejšo delovno silo ne more povečevati. Zato je zelo pomembno, kako so motivirani in usposobljeni zaposleni, saj so prav oni tisti, ki realizirajo celovito storitev. Pri prodaji gostinskih storitev je prodajno osebje eden najpomembnejših dejavnikov. Potočnik (Potočnik, 2004, str. 273) je mnenja, da mora storitveno podjetje natančno

Usposobljeno prodajno osebje je najpomembnejši dejavnik uspeha.

Temelj gostinske dejavnosti je gostoljublje.

Zakaj ljudje puščajo napitnino v restavracijah? Teorij je več. Parrett (2003) je proičeval teorijo recipročnosti. Gost naj bi nagradil boljšo storitev z višjo napitnino in slabšo storitev z nižjo napitnino. Sama recipročnost izhaja iz ideje, da ljudje nagradijo prijazna dejanja in kaznujejo neprijazna dejanja. Po mnenju avtorjev Fehr in Gächter (2000; v Parrett, 2003) je veliko dokazov, ki govorijo o tem, da ima recipročnost pomembno vlogo pri motiviranju človeškega ravnanja.

Najbolj uporabljan izraz za napitnino je v angleškem jeziku beseda »tip« (napitnina, darilce v denarju) »the waiter« (dati natakcarju napitnino). Napitnina naj bi vedno nastala v procesu storitve, zato jo lahko (Raspor, 2002) opredelimo kot darilo za nadstandardno storitev.

opredeliti, kaj pričakuje od zaposlenih pri njihovem stiku z gosti ali pri samem izvajanju storitev. Na drugi strani pa morajo zaposleni začutiti, da so del procesa in je tudi od njih odvisno, koliko bodo dejansko zaslužili.

Vidik napitnine je zanimiv z več različnih področij. Tako z vidika gosta (dajalca napitnine), torej tistega, ki da napitnine, če je zadovoljen s storitvijo, kot tudi z vidika natakarja (prejemnika napitnine), torej tistega, ki čuti zadovoljstvo, ko napitnino prejme.

PROGRAM USPOSABLJANJA NATAKARJEV ZA POVEČEVANJE NAPITNINE

Naslednje poglavje je namenjeno programu, s katerim bi **ciljno skupino natakarjev** načrtno **usposabljali za kvalitetnejšo storitev** in posledično tudi za **pridobivanje višje napitnine**.

Predlagan način dela je delavnica z diskusijo, saj se na ta način znanje o napitnini, ki je skrito pri posamezniku, prenaša na skupino, se lahko opredmeti in zapiše ter je dostopno širši javnosti. Podrobneje proces transfor-

macije znanja opisuje spodnja slika.

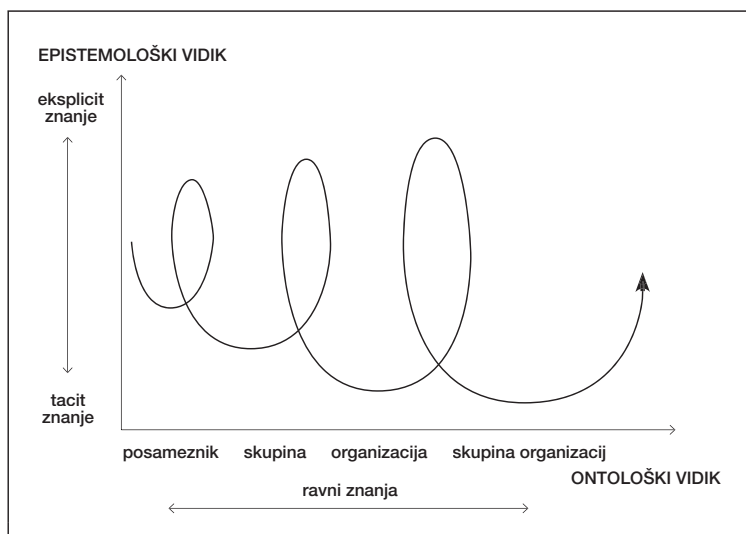
Proces kreiranja znanja se začne z razširjanjem tacitnega znanja od posameznika v organizacijo.

Vsebina usposabljanja bi vključevala spoznavanje ključnih kompetenc natakarjev, ki jih potrebujejo pri vsakodnevem delu z gosti. Sledi zavedanje elementov kakovostne storitve. Zadnji sklop pa je povezan z vplivi celovite kakovostne storitve v gostinstvu na zadovoljstvo gostov in napitnino. Prav ta del je najbolj aplikativne narave.

KLJUČNE KOMPETENCE NATAKARJEV

Že vrsto let je v praksi uporaba kompetenc oz. kompetenčnih modelov zaradi zagotavljanja večje učinkovitosti z obstoječim naborom znanja, veščin in spretnosti, ki ga posedujejo zaposleni. Na področju opredelitve pojma kompetenc se pomanjkanje natančne definicije resnično odraža v »konceptualni inflaciji« definicij (Weinert, 2001, str. 45) z različnih znanstvenih področij: psihologije, filozofije, ekonomije idr. in z različnimi pristopi k delitvi kompetenc. Kompetence so splošni opisi vedenja ali potrebnih akcij, ki so potrebni za uspešno delovanje posameznika v določenem delovnem kontekstu ali vlogi, funkciji, skupini poklicev ipd. Za potrebe naše razprave bomo izhajali iz Parrijeve definicije (1996), ki pravi, da so kompetence »grozdi ustreznega znanja, spretnosti in stališč, ki učinkujejo na večji del službe/vloge/odgovornosti posameznika, so merljivi s splošno sprejetimi standardi in jih je mogoče izboljšati s treningom in razvojem« (Parry, 1996, v Lucia, Leipzinger, 1999, str. 5).

Najboljši zapis kompetenc je na način, s katerim sporočamo, kar lahko vidimo in slišimo. To nam omogoča opis akcij, ki so potrebne za doseganje organizacijskih namenov ali da



Slika 2: Spirala kreiranja znanja na epistemološki in ontološki dimenziji³

delo dobro opravimo. Z vedenjskim jezikom (ang. *behavioral language*) lahko natančno razjasnimo, kaj se dela, kaj je narejeno in kaj je potrebno narediti. Če so kompetence zapisane z vedenjem, so lahko v veliko pomoč pri reševanju osebnih konfliktov in nesporazumov (Green, 1999, str. 7).

V nadaljevanju navajamo opis delovnega področja natakarjev, ki vsebuje opis njihove ključne vloge, ključnih nalog in kompetenc znanja, veščin in sposobnosti⁴.

Natakar mora znati iz vseh zornih kotov »začutiti« identiteto gosta. Ključne naloge natakarja se vežejo na preverjanje identitete gostov (zahtevo glede najnižje dovoljene starosti za uživanje alkoholnih pijač), predstavitev menijev, pojasnjevanje priprav in sestavin jedi, svetovanje vin in dnevne ponudbe ipd., na pobiranje naročil, sodelovanje pri pripravi hrane, strežbo, pobiranje plačil, čiščenje mize, skrb za urejeno delovno okolje itd.

Pri svojem delu natakar uporablja znanje s področja strežbe, jezikovnega izražanja, prodaje in marketinga ter postopkov za pripravo hrane.

Ključne veščine, ki mu omogočajo kvalitetno izvajanje storitev, so povezane z aktivnim poslušanjem sogovornika, razumevanjem besedil in s prenosom informacij, vključno z dajanjem navodil. Pri svojem delu mora biti storitveno naravnani, zavedati se mora reakcij drugih, zato mora znati tudi kritično razmišljati, poleg tega svoja dejanja prilagaja glede na dejanja drugih. Ni zanemarljiv tudi vidik stalnega učenja in upravljanja s časom. Sposobnosti pa bi lahko razdelili na tiste, ki so povezane s komunikacijo (razumevanje ustnih sporočil, sposobnost ustnega izražanja, jasnost govora in prepoznavanja govora), z gibanjem (kondicijska sposobnost koordinacija telesa, mirnost dlani in rok), z razvrščanjem informacij in predvidevanjem določenih problemov.

Brezovec (Brezovec, 2000, str. 127) ugotavlja, da razočarani gostje svojo izkušnjo prenesejo v povprečju enajstim ljudem, zadovoljni povprečno trem ali štirim. V nadaljevanju tudi ugotavlja, da s prizadevanji za kakovostno opravljanje storitev turistični ponudniki zmanjšujejo možnost nezadovoljstva in preprečujejo, da bi se širile slabe govornice o podjetju oziroma storitvi. Tako je kakovost storitev najpomembnejši izziv, s katerim se srečujejo v storitvenih podjetjih.

ELEMENTI KAKOVOSTNE STORITVE

1. Kakovost storitev in zadovoljstvo gostov

Če razumemo kakovost kot vsoto lastnosti storitve, s katero zadovoljujemo določeno potrebo, lahko definiramo kakovost turističnih storitev kot skladnost storitve s pričakovanji gostov. Koliko je pomembna kakovost, nam povedo raziskave.

Kakovost lahko podjetje doseže le, če je popolnoma predano filozofiji kakovosti. V praksi to pomeni, da mora podjetje vključiti elemente kakovosti že v vizijo svojega razvoja in tudi finančno podpreti napredek kakovosti svojih storitev (Potočnik, 2004, str. 92). Seveda obstaja razlika med ocenjevanjem kakovosti storitve in izdelka. Kot navaja Potočnik (Potočnik, 2004, str. 93) gosti pogosto ocenjujejo storitve na podlagi vtisov, ki jih pridobijo med soočenjem s storitvijo (serdice encounter). Izraz soočenje pogosto nadomešča izraz *trenutek resnice*. Za storitveno organizacijo je trenutek resnice predvsem trenutek priložnosti, da lahko resnično prepriča gosta o koristnosti svoje storitve. Slaba stran trenutka resnice je v tem, da pri nastanku problema med samim izvajanjem storitve napake ni mogoče več popraviti. Pri gostih obstajajo pomembne razlike glede njihovega ocenjevanja kakovosti storitev. Tako Potočnik (Potočnik, 2004, str. 96) navaja naslednje vrste kakovosti. *Iskano kakovost* (to so tiste lastnosti, ki jih lahko ovrednotimo pred nakupom, na primer barva, oblika, teža čistina

ipd.), *izkustveno kakovost* (to je kakovost, ki jo občutimo šele po nakupu ali med uporabo; to so na primer okus ali toplota) in *kakovost zaupanja* (npr. pri pripravi eksotičnih jedi). Učinkovit način zagotavljanja kakovosti so standardi, saj so z njimi podana pravila oz. smernice za dejavnosti ali njihove rezultate. Od izbranega standarda (Marolt, 1994, str. 85) kvalitete, ki določa nivo kvalitete storitve, njegove realizacije in stalnosti vzdrževanja nivoja kvalitete, je odvisen sloves ali imidž podjetja. Tako so pri postavljanju standardov najpomembnejše tiste informacije, ki jih dobimo od gostov – kupcev naših storitev.

ZADOVOLJSTVO GOSTOV

Da bi storitveno podjetje doseglo večje zadovoljstvo gostov, mora narediti mnogo več, sprejeti mora *koncept navdušenja*, ki temelji na pozitivnem presenečenju. Navdušenje je najvišja stopnja zadovoljstva, ki se kaže

zlasti v višji stopnji zvestobe. Na področju trženja storitev postaja čedalje pomembnejše navdušenje strank (Potočnik, 2004, str. 126). Tako je stopnja zadovoljstva funkcija razlike med zaznanim delovanjem in pričakovanji. Gost lahko doživi eno od treh splošnih

stopenj zadovoljstva. Če izdelek oz. storitev ne dosega pričakovanj, je nezadovoljen. Če izdelek oz. storitev ustreza pričakovanjem, je zadovoljen. Če je izdelek oz. storitev presegla pričakovanja, potem je izredno zadovoljen, vesel in navdušen. Na zadovoljstvo in navdušenje vplivajo zlasti pričakovanja gostov. Pričakovanja so objektivna ali subjektivna. *Objektivna* pričakovanja lahko opredelimo s povprečno ravno kakovosti, ki temelji na znanih informacijah. To je raven pričakovanja večine gostov. Če nekdo pravi »storitev je presegla moja pričakovanja«, po-

navadi meni, da je storitev boljša, kot bi lahko bila. *Subjektivna* pričakovanja izražajo počutje gostov v zvezi s storitvijo in kakšna bi po njihovem mnenju kakovost storitve morala biti. Idealna pričakovanja vsebujejo to, kar se lahko zgodi pri najboljših objektivnih pogojih. Pričakovanja lahko razporedimo v hierarhijo pričakovanj od najslabšega (nesprejemljivega) do idealnega pričakovanja. Na pričakovanja izjemno vplivajo tudi izkušnje. V primeru slabih izkušenj s storitvenim podjetjem bodo pričakovanja nižja, nasprotno pa dobre izkušnje povečujejo pričakovanja. Subjektivna pričakovanja praviloma naraščajo, saj postajajo porabniki storitev čedalje zahtevnejši (Potočnik, 2004, str. 127). Kupec oz. porabnik storitve lahko s svojim obnašanjem in izpolnjevanjem svojih obveznosti v procesu poteka storitve zelo pospeši ali zavira izvršitev storitve in vpliva na kvaliteto storitve (Marolt, 1994, str. 94). Podjetja se velikokrat odločijo za izdelavo raziskave zadovoljstva gostov, saj le tako dobijo povratne informacije o kakovosti storitev, ki jih ponujajo. Zavedati se morajo, da so lahko odzivi tako dobri kot slabi. Poleg tega pa morajo ob ugotovljenem stanju tudi reagirati tako, da zadovoljijo tiste goste, ki so v vprašalniku oz. raziskavi pokazali na negativne dejavnike.

KLJUČNA PRIČAKOVANJA GOSTOV

Če želimo zadovoljiti pričakovanja gostov, moramo najprej ugotoviti, kakšna so njihova pričakovanja. Najlažji način je seveda, da jih anketiramo. Če nimamo časa in sredstev, bo dovolj, če sledimo ugotovitvam tistih, ki so se s tem področjem že ukvarjali. Farnham (2005) navaja, da gosti *pričakujejo*, da bodo postreženi v urejenem, čistem okolju, kjer jim bo postregla urejena, čista prijetna in

Na področju trženja storitev postaja vse pomembnejše pozitivno presenečenje.

Preglednica 1: Rast napitnine glede na posamezne aktivnosti natakarjev

	avtor raziskave	aktivnost za povečanje napitnine	povprečje napitnine		porast napitnine v %
			izhodišče	raziskava	
1	Rodrigue (1999)	natakar pozdravi gosta po imenu	14 %	15 %	10
2	Rind in Bordia (1996)	natakar napiše na račun "Hvala"	16 %	18 %	13
3	Stillman in Hensley (1980)	dodatki k obleki	\$ 1,50	\$ 1,75	17
4	Rind in Strohmets (2001a)	natakar gostu zaželi lep sončen dan	19 %	22 %	18
5	Strohmets idr. (2002)	drobne pozornosti			
		zavita čokolada	15 %	18 %	18
		bombon	19 %	23 %	21
6	Lynn, Mynier (1993)	natakar prisede h gostu			
		natakar	15 %	18 %	20
		natakarica	12 %	15 %	25
7	Butler in Snizek (1976)	svetovanje dodatne ponudbe	\$ 1,25	\$ 1,53	23
			po osebi	po osebi	
8	McCall in Belmont (1996)	svetovanje za način plačila (s plačilnimi karticami)			
		restavracija	16 %	20 %	25
		kavarna	18 %	22 %	22
9	Gueguen (2000)	slike na računu			
		natakar nariše nasmejan obraz	21 %	18 %	—
		natakarica nariše nasmejan obraz	28 %	33 %	18
		sijoče sonce	19 %	26 %	37
10	Gueguen in Legohere (2002)	natakar zabava goste			
		pove šalo	16 %	23 %	40
	Rind in Strohmets (2001b)	zastavi gostu uganko	19 %	22 %	18
11	Crusco in Wetzel (1984)	dotik gosta in natakarja			
	Lynn, Mykal in Sherwyn (1998)	dvakratni dotik	12 %	17 %	42
		občasni dotik	11 %	14 %	27
	Renee in Zweigenhaft (1986)	natakarica – moški gost	15 %	18 %	22
Hornik (1992)	mlajši gostje	12 %	15 %	28	
12	Garrity in Degelman (1990)	predstavitev natakarja po imenu	15 %	23 %	53
13	van Baaren (2003)	ponovitev naročila	NLG 1,36	NLG 2,73	100
14	Tidd in Lockard (1978)	nasmeh	\$ 0,20	\$ 0,48	140

nasmejana oseba. Pričakujejo, da bo njihovo naročilo izpolnjeno v doglednem času, dobili pa naj bi tisto, kar so zahtevali (hladne pijače, toplo hrano, čiste kozarce) in takrat, ko so zahtevali. Če že pride do težav, naj bodo te hitro rešene, in sicer v njihovo zadovoljstvo. Gosti skratka pričakujejo, da se bodo imeli lepo, za to bodo storitev tudi plačali (glede na kvaliteto storitve).

2. Vpliv vedenj natakarjev in celovite kakovostne storitve v gostinstvu na zadovoljstvo gostov in na napitnino

Številni avtorji so s primerjavo določenih vedenj ugotovili, da obstajajo določene zakonitosti o višini prejete napitnine in da z določenimi vedenji natakarji lahko vplivajo na

njeno višino. Zaradi omejenega prostora raziskave navajam zgolj v taksativni obliki, tako da je razvidna rast napitnine po posamezni aktivnosti (od najmanjše rasti proti največji). Lynn (2004a) je v svoji knjigi Mega Tips zagotovil, da se bo

v primeru, če bodo natakarji uporabljali zgoraj navedena vedenja, to zagotovo poznalo v njihovi napitnini.

Da bi zaposleni izpolnili pričakovanja gostov, je zelo pomembno, kakšen je njihov odnos do dela in do gostov.

Za nadaljnje raziskovanje nas zanima, kako vpliva kakovost storitve na višino napitnine. Na podlagi raziskave primarnih in sekundarnih virov ter opravljene raziskave (Raspor, 2007) lahko zaključim, da obstaja povezava med kvalitetno storitvijo in napitnino, ki jo prejmejo natakarji po izvedeni storitvi. Sam sem se v svoji raziskavi zanašal zgolj na gostovo oceno kakovosti, ne pa na natakarjevo oz. oceno zunanjega opazovalca. Perrett (2003) je na podlagi zbranih 21 raziskav ugotovil, da če je kvaliteta storitve na visokem nivoju, je tudi napitnina višja. Raziskave so vključevale tako vidik gostov kot tudi zaposlenih.

Gostoljubnost natakar najpogosteje izkaže z nasmehom.

VLOGA MENEDŽERJEV

Vodje morajo pri svojem delu poznati, kaj vpliva na napitnino, da bodo lahko izrabili možnosti motiviranja zaposlenih, ki jih napitnina ponuja. Past napitnine je tudi v tem, da se zaposleni ne bi preveč ukvarjali s pridobitvijo napitnine in manj z gosti samimi.

Vodje si morajo odgovoriti predvsem na naslednja vprašanja:

- Ali bo napitnina zaposlene motivirala k boljšemu delu?
- Ali se lahko višina prejete napitnine uporabi za merilo kvalitete posameznikovega dela?
- Na kakšen način lahko natakarji povečajo napitnino?

V kar nekaj člankih se je Lynn ukvarjal z raziskavami o dajanju napitnin in tako prišel do številnih zaključkov glede poslovodne rabe napitnin. Iz raziskav o dajanju napitnin je jasno razvidno:

- delodajalci naj se za motivacijo zaposlenih ne zanašajo na napitnine, saj napitnine skupaj z ostalimi denarnimi nagradami spadajo med higienike;
- delodajalci naj ne merijo zadovoljstva gostov, delovnega učinka zaposlenih v strežbi in uspešnosti poslovanja restavracije na podlagi napitnin, ampak morajo to ugotavljati neposredno pri gostih;
- delodajalci naj zaposlene v strežbi naučijo vedenjskih vzorcev za povečevanje napitnine.

SKLEP

Napitnina zagotovo ni odraz enega samega dogodka, ampak je splet več aktivnosti, ki jih morajo vodje in zaposleni obvladati, če si želijo povečati prihodke iz napitnin. V programu, ki sem ga predstavil, so predstavljene tehnike, ki omogočajo to povečevanje. Zato lahko z veliko gotovostjo trdim, da bodo prinesle pozitivne rezultate vsakomur, ki se jih bo posluževal, saj so preizkušene v praksi.

To pa zato, ker obstaja določena stopnja korelacije med zadovoljnim gostom in dobičkom kot tudi med zadovoljnim gostom in napitnino. Kadar je gost zadovoljen, se to pozna tudi v dobičku lokala. Prav tako izkušnje kažejo, da zadovoljen gost da napitnino. Uspešen natakar je več kot pobiralec naročil. Poskrbel bo, da bodo narasli prihodki iz prodaje, prejel bo več napitnine, njegovi gosti pa bodo domov odšli zadovoljni in z lepimi spomini. Da bi imeli celoviti pregled nad storitvijo, morajo slovenski menedžerji redno spremljati zadovoljstvo gostov. Poleg tega pa morajo zaposlene spodbujati (navdušiti) k izvajanju čim kvalitetnejše storitve. Za menedžerje kot tudi za zaposlene ni zgolj pomembno, da zaradi dobre postrežbe in posledično zadovoljnega gosta dobijo višjo napitnino. Bolj pomembno je to, da se bodo gosti vračali, kar bo pomenilo stabilne prihodke in zagotovljeno socialno varnost.

LITERATURA

- Brezovec, A. (2000). Marketing v turizmu. Portorož: Turistica, Visoka šola za turizem.
- Butler, S., Snizek, W. (1976). The Waitress-Diner Relationship. *Sociology of Work and Occupations*, št. 2, str. 209–222.
- Crusco, A. H., Wetzel, G. C. (1984). The Midas Touch: The Effects of Interpersonal Touch on Restaurant Tipping, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, str. 512–517.
- Farnham, P. *Gratuity Ingenuity: The Secret Art Of Bigger Tips*, dosegljivo na: <http://www.gratuity-ingenuity.com>; 25. 3. 2007.
- Garrity, G., Degelman, D. (1990). Effect of Server Introduction on Restaurant Tipping. *Journal of Applied Social Psychology*, februar, str. 168–172.
- Green, P. C., (1999). Building robust competences: Linking human resource systems to organizational strategies. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gueguen, N., Legohérel, P. (2000). Effect on Tipping of Barman Drawing a Sun on the Bottom of Customers' Checks. *Psychological Reports*, 87, str. 223–226.
- Gueguen, N. (2002). The Effects of a Joke on Tipping When it is Delivered at the Same Time as the Bill. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, str. 1955–1963.
- Hornik, J. (1992). Tactile Stimulation and Consumer Response. *Journal of Consumer Research*, 19, str. 449–458.
- Lynn, M., Mynier, K. (1993). Effect of Server Posture on Restaurant Tipping. *Journal of Applied Social Psychology*, 8, str. 678–685.
- Lynn, M. (2004a). Mega tips Scientifically Tested Techniques to Increase your Tips, dosegljivo na: <http://people.cornell.edu/pages/wml3/pdf/megatips.pdf>; 25. 3. 2007.
- Lynn, M. (2004b). Increasing Servers Tips: What Managers Can Do and Why They Should Do It, dosegljivo na: http://people.cornell.edu/pages/wml3/pdf/increasing_servers_tips.pdf; 25. 3. 2007.
- Lynn, M., Mykal, J., Sherwyn, S. D. (1998). Reach Out and Touch Your Customers. *Cornell H. R. A. Quarterly*, 39, str. 60–65.
- Marolt, J. (1994). Menedžment in tehnologija zagotavljanja kvalitete. Kranj: Moderna organizacija.
- McCall, M., Belmont, J. H. (1996). Credit Card Insignia and Restaurant Tipping: Evidence for an Associative Link. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), str. 609–613.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge – Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Parrett, B. M. (2003). The Give and Take on Restaurant Tipping, dosegljivo na: <http://www.scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-10172003-021146/unrestricted/ETDDissertation.pdf>; 3. 1. 2006.
- Potočnik, V. (2004). Trženje storitev s primeri iz prakse. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Raspor, A. (2002a). Napitnina kot dodatna stimulacija za delo. *Organizacija*, 5, str. 285–295.
- Raspor, A. (2002b). Napitnina na področju storitev – primer igralništvo. *Kejžar, Mlakar (ur.) XVII. posvetovanje društva za vrednotenje dela*. Bled 16.–17. maj 2002. Kranj: Društvo za vrednotenje dela.
- Raspor, A., (2007a). Vpliv celovite kakovosti storitve v gostinstvu na napitnino natakarjev. *Kejžar (ur.) XXII. posvetovanje društva za vrednotenje dela*. Bled 17.–18. maj 2007. Kranj: Društvo za vrednotenje dela.
- Raspor, A., (2007b). Napitnina v gostinstvu. *Organizacija*, 3, str. A27–A37.
- Razvojni načrt in usmeritve slovenskega turizma 2007–2001, dosegljivo na: http://72.14.221.104/search?q=cache:_JRVIZ2_dOwJ:www.mg.gov.si/fileadmin/mg.gov.si/pageuploads/turizem/turizem_razvojni_nacrt_II_060214.pdf+strategija+slovenskega+turizma&hl=sl&gl=s.
- Renee, S., Zweigenhaft, L. R. (1986). The Effect on Tipping of a Waitress Touching Male and Female Customers. *Journal of Social Psychology*, februar, str. 141–142.
- Rind, B., Strohmets, D. (2001b). Effect on Restaurant Tipping of Presenting Customers with an Interesting Task and of Reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, str. 1379–1384.

- Rind, B., Bordia, P. (1995). Effect of Server's 'Thank You' and Personalization on Restaurant Tipping. *Journal of Applied Social Psychology*, 9, str. 745–751.
- Rind, B., Bordia, P. (1996). Effect on Restaurant Tipping of Male and Female Servers Drawing a Happy, Smiling Face on the Backs of Customers' Checks. *Journal of Applied Social Psychology*, 3, str. 218–225.
- Rind, B., Strohmets, D. (2001a). Effects of Beliefs About Future Weather Conditions on Tipping. *Journal of Applied Social Psychology*, 2, str. 2160–2164.
- Rodrigue, M. K. (1999). Tipping Tips: The Effects of Personalization on Restaurant Gratuity. Master's Thesis. Emporia State University: Division of Psychology and Special Education.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stillman, J. J., Hensley, E. W. (1980). She Wore a Flower in Her Hair: The Effect of Ornamentation on Non-verbal Communication. *Journal of Applied Communication Research*, 1, str. 31–39.
- Strohmets, D., Rind, B., Fisher, R., Lynn, M. (2002). Sweetening the Til: The Use of Candy to Increase Restaurant Tipping. *Journal of Applied Social Psychology*, 2, str. 300–309.
- Tidd, L. K., Lockard, S. J. (1978). Monetary Significance of the Affiliative Smile: A Case for Reciprocal Altruism. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 11, str. 344–346.
- Van Baaren, R., Holland, R., Steenaert, B., van Knippenberg, A. (2003). Mimicry for Money: Behavioral Consequences of Imitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, str. 393–398.
- Weinert, F. (2001). Concept of Competence. A conceptual clarification. V Rychen, Salganik (ur.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

¹ Raziskava se izvaja v okviru priprave doktorske disertacije na Fakulteti za družbene vede.

² V Slovenski praksi je za področje gostinstva v uporabi več različnih izrazov, ki izražajo isto ali vsaj sorodno vsebino. Tako se uporablja kupec, stranka, porabnik in gost. Sam sem se za uporabo v prispevku odločil za slednjega, saj menim, da izraža pomen, ki izhaja neposredno iz same dejavnosti, tj. gostinstva (gostinstvo – gost).

³ Povzeto po Nonaka, 1995.

⁴ Kompetence sem povzel po ameri'ki standardni klasifikaciji, ki je dosegljiva na: <http://online.onetcenter.org/link/summary/35-3031.00>; 26. 6. 2007.

KRAJ, KJER SE NAUČIMO ZAUPATI ZAMISLIM

*O poletnem izobraževalnem taboru
posameznikov in organizacij vključenih v
Gibanje za kakovost. Kdor ima naravo obrtnika
pri svojem delu, ta se zmede in je negotov glede
vrednosti tabora, kdor zna sanjati, dobi veliko
vrednih vtisov in znanja.*

V Sloveniji je v avgustu 2007 potekal EQO Summer camp – poletni mednarodni izobraževalni tabor Evropske organizacije za kakovost, z ljudmi z različnih celin. »Taborili« smo na Brdu pri Kranju kar v hotelu, a življenje v tem taboru, posvečenem vprašanju vodenja kakovosti, je res v marsičem potekalo, kot poteka življenje tabornikov, le da precej svobodneje. Poletni tabor je za to, da srečamo zanimive ljudi: mlade, stare, izkušene, neizkušene. Je skupnost, kjer se ustvarjajo mnoge priložnosti. Je prostor, kjer ustvarjamo zamisli in se jih veselimo, ko se spreminjajo, saj jih izmenjujemo med seboj. Je kraj, kjer se naučimo zaupati zamislim.

Organizatorji in moderatorji **Mila Božić**, **Danilo Kozoderc** in **Aleš Čerin** ter drugi so želeli v taboru ustvariti prostor za ljudi različnih strok in poklicev, takšnih, ki so odprtega duha, ki se lahko svobodno gibljejo v prostoru: se pogovarjajo, učijo, spreminjajo v ozračju medsebojnega zaupanja, brez prisile. K temu naj bi poskrbela metoda dela, ki so jo uvedli; nekaj, kar še najbolj spominja

na nedirektivno metodo učenja Carla Rogersa. Druga metoda, tj. »metoda dveh nog«, kot so jo slikovito poimenovali, nas je osvobodila spon, ki nas stiskajo, ne da bi se jih prav zavedali.

KAJ IMA »METODA DVEH NOG« OPRAVITI S KVALITETO IN INOVACIJAMI

Na začetku tabora smo zvedeli, da vsakokrat, ko se nam zdi, da nas predavanje ali pogovor v skupini ne pritegne več, vsakokrat, ko si silno želimo, da bi namesto, da poslušamo predavanja, raje popili kavo ali morda odšli spat, tega ni treba skrivati. V ozračju zaupanja ni nihče prizadet, če to tudi resnično storimo. Pravilo, ki so ga uvedli, je bilo tudi, da lahko vsakdo, ki si tega resnično želi, sredi predavanja ali skupinskega pogovora vstane, prosi za pozornost in zavrti ta ali oni cede oziroma naredi kaj drugega. Nemalokrat, tako se je izkazalo, je bila prekinitev smiselna in je bila

takšne narave, da se je spontano povezala s programom, ali pa do prekinitve sploh ni prišlo.

Na taboru smo slovenski udeleženci **Samo Fakin, Jožko Čuk, Danica Purg, Rajka Bračun** in **Dušana Findeisen** v štirih dopoldnevih predstavili nekatere slovenske dosežke na področju

Svobodni ljudje so vedoželjni.

ustvarjanja novih organizacij in procesov: organizacij porojenih iz ideje, zaupanja, trdne želje po spremembi in ustvarjanju kakovosti. Kot se je izkazalo kasneje, tabor tudi ciljev ni imel trdno določenih vnaprej, zgolj nekatere vsebine, saj je bilo pomembno, da pride do izraza *transformativno učenje posameznikov in skupnosti*, ki se ob nastanjanju takšnih organizacij pojavi. Predstavitve so imeli tudi nekateri tuji strokovnjaki, med njimi Japonec **Sojo Shiba**, človek, ki je za svoje delo na področju pisanja in izobraževanja za menedžment in menedžment kakovosti prejel

številna svetovna priznanja. Na taboru so se udeleženci kritično ozrli na Bolonjski proces, predvsem seveda z vidika menedžmenta in kakovosti. Tolikšnega števila

procesov na univerzi res ni moč voditi brez znanja s področja vodenja kakovosti. Nobe-nega procesa ni moč uvesti, ne da bi pomislili na razmerja tega procesa z drugimi, ne da bi prisluhnili študentom, profesorjem. Dekan in drugi, ki vodijo fakulteto, bi se morali veliko naučiti o vodenju kakovosti.

V diskusijskih skupinah *transformativno učenje, zdravstvo, spoštovanje kultur sveta* je delo potekalo na svojevrsten način. Naj preskočim že tradicionalne tehnike lomljenja ledu, s katerimi je moderator želel nakazati način skupnega razmišljanja, in preidem na *zbiranje vtisov s predavanj*. »Kaj ste si zapomnili, kaj se vas je dotaknilo?« Nihče ni bil dolžan odgovoriti, a večina je na magnetno tablo prispevala listek s svojo mislijo.

Misli smo razporedili – znova samo, kdor je želel – po grozdih in k vsakemu grozdu je vsakdo dopisal, kar je želel. Lahko je vstal ali pa tudi ne in kaj dodal. Ker so bili udeleženci vsi misleči, analitični ljudje, ker so imeli različno profesionalno zaledje, je teklo razmišljanje o transformativnem učenju, neformalnem učenju, transformaciji posameznika in družbe, o širših učinkih izobraževanja na zanimiv način. Meni, obremenjeni z dokončnimi definicijami, koncepti in teorijami so analitična razmišljanja drugih – bili so farmacevti, fiziki, ekonomisti, zdravniki, univerzitetni učitelji različnih strok, arhitekti itd. – izjemno dragocena. Razumljivo je, da sem imela več znanja, da je moje znanje precej bolj tematizirano, zaokroženo, strukturirano, da jaz »vem« in poznam teorije, a prav to vedenje, te konceptualizacije so nam včasih v breme. Niso žive, odtrgane so od življenja. In tako so mi drugi razložili, da je človek zmeraj odvisen od sistema, da sredi nekega sistema dobi odziv nase in je to pogoj, da se lahko uči. Andragogi bi to misel seveda izrazili drugače, a tako povedana je vsem takoj razložila, da se denimo v pokoju ne moremo učiti kar tako, za šalo; če na svoje učenje ne dobimo odziva, če nimamo na razpolago okolja, v katerem je naše učenje vredno, priznано, v katerem nam znanje bogati. **Prof. Shiba** je, denimo, dejal, da se preveč naslanjamo na nasledke učenja in nasledke učenja določamo vnaprej. Natanko si predstavljamo, kakšni naj bi bili. Pa je to res smiselno, če je učenje tako zelo osebna reč?

KAJ IN KAKO SO POVEDALI

Izobraževanje je drago; veliko je ovir: motivacija, nerazumevanje. Kaj deluje? Da se pričnemo učiti skupaj. Vsi v istem prostoru. Učitelj prepozna težave, vodijo nas njegova vpašanja. Proces naj bo razdeljen na kratke »kroge«. Tem sledi preverjanje. Pomemben je stik oseb. Nekaj pritiska je tudi dobro.

Pogoj za učenje je odziv okolice na učenje.

V interaktivnem učenju je veliko metod za velike skupine. Resničen začetek učenja je v delu na motivaciji ... Da bi bili motivirani, učenci potrebujejo cilj. Spremeniti je treba stare načine: učitelj govori, učenci poslušajo. Bolonjski proces se je rodil v sedemdesetih letih in tudi koncepti so iz tistih časov. Pričakovali bi, da bo univerza v marsičem pred družbo, a imamo stare predmete v novi preobleki. Procesi med seboj niso povezani. Treba je izboljšati univerzo in to na dveh ravneh: procese vodenja in prepoznavanje ciljev, ljudi, ki so vpleteni; vedeti, kaj pričakujemo. Bodo univerze svoj prostor odprle? Kako lahko druge organizacije vplivajo na Bolonjski proces? Poučevanje je arogantno, nekoga lahko nekaj učimo le, če si tega želi. Učno okolje naj budi vse čute. Temo moramo imeti radi, potrebujemo prave korake v učnem procesuj in v pravi obliki. Vpliv vrstnikov je velik. Pozornost potrebujemo in okolje moramo z znanjem spreminjati. Neformalno učenje prevladuje, naj vstopi tudi v visokošolsko izobraževanje.

V sekciji za kakovost zdravstva so razmišljali o nasprotujočih si povedih. V zdravstvu nas zanimajo sistemske analize, zanima nas marsikaj, kar je na drugi strani daljice ali na koncu, a kaj, ko pozabimo na pacienta, na kakovost zdravljenja itd.

SEKCIJA MLADIH

V taboru so bili tudi mladi in celo otroci, ki so imeli svojo sekcijo, kajti mladim naj bi izkušeni odrasli bili mentorji in mladi smejo v svet odraslih vstopati s svojimi mislimi. Razmišljali so o varovanju in vrednoti okolja. »Nihče ni dovolj star, da bi bil bolj moder, in nihče ni dovolj mlad, da bil manj moder« je bilo vodilo te sekcije.

Kasneje, v pogovoru, mi je nek profesor dejal, da je tudi sam imel mentorja, ki mu je odpiral vrata. Njegovemu mentorju je danes osemdeset let in še zmeraj mu piše, vsaj

štirikrat na mesec, saj tudi njemu še zmeraj piše njegov mentor, ki mu bo kmalu 100 let. Moj sogovornik pa si vsako leto med študenti izbere nekoga, ki ga jemlje s seboj na konference, s katerim izmenjuje misli, mu pripoveduje o tem, kaj bere, o čem razmišlja, ga pozorno poslušša, si z njim dopisuje, ga navaja na branje, razmišljanje, delovanje. »Zelo pomembno je dopisovanje«, pravi, »kajti takrat vse drugače oblikujemo misli, ki ostanejo«. Zakaj smo učitelji pozabili na antično vlogo mentorja, vodje, usmerjevalca ... za znanje in življenje. Zakaj so nam iz spomina ušle, denimo, judovske učne hiše, kjer so učitelji živeli s svojimi učenci, ti pa so jim postavljali vprašanja. In tkale so se vezi med mladimi in mentorji, ki ostanejo za vse življenje.

Mladi v svet odraslih stopajo s svojimi mislimi.

ODPRT PROSTOR ZA LJUDI ODPRTEGA DUHA

Kadar se mi je zahotelo, in če je mimo mene prišel kdo, ki me je zanimal, sem preprosto sedla k njemu in začela pogovor. Zanimalo me je, kako zagotavljati kakovost denimo v tovarni, kjer je večina delavcev funkcionalno nepismenih. Funkcionalna nepismenost namreč ni le posledica, ni le tisto, kar se vidi, je predvsem tisto, kar človek, ki je funkcionalno nepismen, prikriva, kot da bi bil garjav; tisto, kar ga skrbi. Sram ga je in vse bo storil, da ga ne bi razkrili. Izmotal se bo, rekel bo, da nima očal in zaprosil bo sodelavca, naj mu prebere navodila, ki jih morda ne bo razumel. Ne bo znal zapisati poročila o svojem delu. Ne bo znal povedati, kaj dela in kaj njegovo delo predstavlja v celoti procesa. Seveda ne bo vedel, kaj pomeni kakovost z vidika kupca. In če takšen človek doživi spremembe v podjetju, ga popade zaskrbljenost, svojo nezmožnost prikriva in kljub navodilom, ki jih dobiva, dela po starem, povzročča stroške,

kakovost dela ni vredna. Pa vendar je takšen človek dragocen: veliko dela, točen je, zanesljiv, nikoli bolan... zmeraj na voljo. Kako prepoznati funkcionalno nepismene in kaj storiti v podjetju, ki se spreminja, oni pa pripadajo nekemu staremu načinu proizvodnje, ko je bila pomembna sila mišic, zdaj pa je treba razmišljati o izboljšavah.

Bertrand Jouslin de Noray, generalni tajnik Evropske organizacije za kakovost, mi je na to vprašanje odgovoril po analogiji z nekim drugim primerom, primerom hendikapiranih ljudi, ki se stežka vključijo, tako kot funkcionalno nepismeni. Ustvarjati je potrebno obrede, denimo pripravo kave, kjer delitev dela socialno izolirane ljudi poveže med seboj, paziti, da ne vpeljemo avtomatov za pitje kave. Se pogovarjati, speljati razmišljanje k nečemu vsakdanjemu, npr. peku in temu, kaj ta naredi, da je njegov kruh dober, pa se znova vrniti k njim samim, njihovem delu, njihovi vlogi v podjetju. Kajti vedeti pomeni umestiti drobce znanja v kontekst in poiskati zakonitosti, vedenje posplošiti. Dokler tega nekdo ne more storiti, je funkcionalno nepismen in kvira kakovost.

In kaj še zagotavlja kakovost ter kaj je vodenje kakovosti v njegovih očeh? Nekoč je pomenilo predvsem nadzor, zmanjševanje izpada, danes je to predvsem obvladovanje kriznega menedžmenta. Kdor

vodi, mora imeti trden smisel in namen ... Namenjenost je psihološko stanje, neponovljivo ... Če imamo namen, ga moramo uveljaviti zdaj in takoj, je dejal **Bertrand Jouslin de Norway**, kajti jutri ga ne bo več.

ČESA STE SE NAUČILI

Učenje je nekaj, kar se godi, a je redko zavedno. Zato je na takšno vprašanje na takšnem taboru težko odgovoriti. Vprašanje mi je postavil profesor, ki predava o inovativnosti

in inovacijah. »Mislim, da ničesar, da nič posebnega, a zdi se mi, da mi misli vrejo ... Vtisi, vtisi, drobci znanja, ki spreminjajo ... Ah da, naučila sem se tistega, o čemer mi je sodelavka zavzeto pripovedovala: da tistega, kar teče, ni treba evalvirati, da je treba evalvirati le takrat, ko si želimo inovacije. Sicer pa pustimo kokoš, ki nese jaca, pri miru ... Ah ja, pa onega, da naj tisti, ki ne verjamejo v novosti, pustijo one, ki si jih želijo, pri miru. Pa tega, da se lahko tudi v muzeju z analizo motivov na slikah naučimo razmišljati o nečem drugem, denimo o tem, kako skrbimo za kakovost svoje organizacije. Študij Napoleonovih ali Wellingtonovih postopkov in narave na bojnem polju Waterlooja razloži, zakaj je bila bitka poraz. Pa vi, česa ste se naučili ...?«

Jaz, da v takšnem ozračju pravzaprav ni težko biti inovativen. Da, zamisli se rojevajo, a zamisliti si moramo tudi kakovostne poti, da jih spravimo v življenje. Tudi v tem je inovativnost.

KAKOVOST IN NJENA NAČELA

Naučila sem se dovolj, da sem postala radovedna in sem pričela brskati po literaturi. Kako opredelimo vodenje kakovosti? To je celota dejavnosti, ki omogočijo usmerjanje in nadzor na področju kakovosti neke organizacije. Gre za zagotavljanje,boljšanje, nadzor, obvladovanje in načrtovanje kakovosti. Treba je postaviti cilje in se zanje zavzeti, pri tem prisluhniti denimo udeležencem, strankam, kupcem, itd., voditi, navdušiti soelavce, da sodelujejo, preučevati procese in njihovo medsebojno poveznost, boljšanje vsega, voditi z vidika sistema, gojiti odnose z dobavitelji itd.

NASLEDNJI TABOR BO BREZ ELEKTRIKE

Naslednji tabor bo prihodnje leto v Švici,

Učenje se odvija vselej in povsod, toda le redko na zavedni ravni.

na podeželskem posestvu, visoko v gorah, so napovedali, kjer se stikajo najsodobnejša tehnologija in tradicionalni postopki molže krav. Včasih bomo imeli elektriko, drugič ne. »Kako si bomo posušili lase?« so zastokali Američani. »Ne bo treba, saj se tudi umivali ne boste! No, morda v potoku. Pa znate? Če ne, se boste tega naučili v tem učnem okolju. Predmet razprave na tem taboru bo, kako ohraniti korenine.

Dr. Dušana Findeisen

Thomas A. Harris: JAZ SEM V REDU – TI SI V REDU

Karantanija, 2007. Ljubljana



Transakcijska analiza – psihoterapevtska metoda za izboljšanje razumevanja komunikacije in medosebnih odnosov, ki jo je pet desetletij nazaj utemeljil ameriški psihiater Eric Berne, osvaja tudi slovenski prostor. V letu 2007 smo postali bogatejši za kar dve prevedeni deli: temeljno Bernovo delo o psiholoških igrah v medčloveških odnosih *Katero igro igraš?* (založba Sinesis, Ljubljana) ter tukaj

predstavljeno delo psihiatra in psihoterapevta Thomasa A. Harrisa, ki je prevod izvirnika *I'm OK – You're OK* iz leta 1969 in je izšla pri Založbi Karantanija.

Eden najbolj dragocenih doprinosov transakcijske analize je, da posameznika oskrbi s konkretnim, uporabnim orodjem za razumevanje intrapersonalnih dogajanj in izboljšanjem interpersonalnih odnosov. Transakcijska analiza vztrajno prodira na mnoga področja tudi pri nas, uporabljajo jo tako v šolstvu, pri delu s starši, v pravosodju, na področju zakonskega in partnerskega svetovanja, osebne rasti ...

Knjigo sestavlja trinajst poglavij.

V prvih avtor izčrpno predstavi osnovne teoretične koncepte transakcijske analize, ki temeljijo na treh osnovnih stanjih: starš–otrok–odrasli, ki so v vsakem izmed nas. Glede na zgodnje življenjske izkušnje nas obvladujejo štirje osnovni življenjski položaji (*Jaz nisem v redu – Ti si v redu, Jaz nisem v redu – Ti nisi v redu, Jaz sem v redu – Ti nisi v redu, Jaz sem v redu – Ti si v redu*). Ker nas večina vztraja v prvem položaju, pa naj si gre za uspešne ali neuspešne ljudi, moramo igrati psihološke igre, da lahko preživimo. Igra je ponavljajoči se niz transakcij in je usmerjena v predvidljiv rezultat. Cilj transakcijske analize je omogočiti posamezniku, da spozna (!) svobodo izbire in da v transakcijah in zapletenostih življenja deluje ter se odloča kot emancipirani odrasli. Svoboda pogojuje poznavanje resnice o vsebinah, ki so zapisane

v stanjih starš in otrok vsakega posameznika. Izguba svobodne izbire je za posameznikovo duševno zdravje nevarna in pomeni začetek nevrotičnih psihičnih procesov.

Avtor predstavi in analizira tipične igre, ki se jih ljudje poslužujemo v medosebnih odnosih: družinskih in partnerskih odnosih, odnosih do otrok, adolescentov ...

Terapija s transakcijsko analizo posameznike usposablja za spremembe obnašanja in za vzpostavitev samonadzora. Je izobraževalni proces, s pomočjo katerega lahko posameznik ne glede na to, kar se mu je zgodilo v preteklosti, vzpostavi odgovornost za tisto, kar mu prinaša prihodnost.

Tanja Šulak

Mednarodna znanstvena konferenca

VREDNOTENJE IN OCENJEVANJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Čas: 18. in 19. april 2008

Kraj: Žalec, Slovenija

Organizator: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije

Cilj konference: Predstavitev različnih pogledov na funkcijo vrednotenja in ocenjevanja v polju vzgoje in izobraževanja, od vrednotenja dosežkov v predšolski vzgoji prek vrednotenja in ocenjevanja znanja ter dosežkov v osnovni in srednji šoli do izobraževanja odraslih. Na konferenci želimo predstaviti najnovejše raziskovalne rezultate, soočiti različne poglede, izkušnje in dosežke vzgojno-izobraževalnih institucij in tako oblikovati odgovor na vprašanje Kakšna je funkcija vrednotenja in ocenjevanja v vzgoji in izobraževanju?

Temeljne teme:

Ključne sestavine ocene.

Kriteriji in merila vrednotenja in ocenjevanja.

Vrednotenje dosežkov v vrtcu.

Problematika raznih oblik vrednotenja in ocenjevanja znanja (opisno ocenjevanje, portfolio, NMS).

Vrednotenje in ocenjevanje v izobraževanju odraslih.

Raziskave na področju vrednotenja in ocenjevanja, problematika nacionalnih preizkusov znanja.

Komu je konferenca namenjena?

Tematika je aktualna za vse zaposlene v vzgoji in izobraževanju, tako za vzgojitelje, učitelje, svetovalne in druge strokovne delavce ter ravnatelje in njihove sodelavce v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter v organizacijah za izobraževanje odraslih. Vabimo vas, da se udeležite mednarodne znanstvene konference.

Za konferenco lahko pripravite pisni prispevek, ki bo objavljen. Zadnji rok za oddajo prispevkov je 7. marec 2008.

Informacije: Ga. Alenka Ternovec, tajnica Zveze, tel. 01/425 01 08.

The 4th EARLI SIG 14 Learning and professional development conference

Čas: 27.–29. avgust 2008

Kraj: Univerza Jyväskylä, Finska

Teme konference:

Delo in izobraževanje kot možnost za strokovni razvoj.

Individualni in socialni vidiki strokovne identitete.

Analiza učenja na delovnem mestu.

Vseživljenjsko svetovanje in vodenje ter strategije vseživljenjskega učenja.

Strokovni razvoj starejših delavcev.

Več informacij: <http://ktl.jyu.fi/ktl/earli>

15. mednarodna konferenca ECLC

NEVER STOP ASKING – THE AGE OF LIFELONG LEARNING

Čas: 15.–16. maj 2008

Kraj: Budimpešta, Madžarska

Temeljne teme:

Koncept vseživljenjskega učenja – zgodovinske perspektive in prihodnji razvoj.

Oprelitev koncepta VŽU in primerjava z drugimi koncepti.

Možnosti, ki jih odpira – kritično vrednotenje.

VŽU in inkluzivnost.

VŽU in IKT tehnologija.

Soočenje konceptov v zahodni in srednji Evropi.

Več informacij: <http://www.eclo.org/>

Mednarodna konferenca EURAM**MANAGING DIVERSITY – EUROPEAN DESTINY AND HOPE****Čas:** 14.–17. maj 2008**Kraj:** Ljubljana in Bled, Slovenija**Organizator:** Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani in IEDC Bled – Poslovna šola Bled**Več informacij:** <http://www.euram2008.org/home.asp>**38th Annual SCUTREA Conference****WHITHER ADULT EDUCATION IN THE LEARNING PARADIGM?****Čas:** 2.–4. julij 2008**Kraj:** Univerza v Edinburgu, Škotska, Velika Britanija**Ključne teme:**

Udeležba v izobraževanju in učenju odraslih.

Zgodovinska analiza, refleksija in projekcije.

Spreminjajoča se vloga izobraževalca odraslih.

Spreminjanje odnosov med izobraževanjem, usposabljanjem in učenjem.

Kozmopolitanstvo in globalizacija – družbena vloga izobraževanja odraslih.

Več informacij: <http://www.scutrea.ac.uk/>

Več podatkov o različnih konferencah s področja izobraževanja lahko najdete tudi na spletnih straneh:

<https://bei.leeds.ac.uk/Generated/ConferenceListings/theCurrentYear.html><http://web.uni-bamberg.de/ppp/andragogik/iscae/><http://web.uni-bamberg.de/ppp/andragogik/andragogy/intnatlink.htm#conf><http://www.b.shuttle.de/wifo/educ/r-con.htm>

The European Conference on Educational Research

ECER 2008 Göteborg

FROM TEACHING TO LEARNING?

Čas: 10.–12. september 2008

Kraj: Göteborg, Švedska

Organizator: Univerza v Göteborgu, Department of Education.

Povzetke oddajte do 1. februarja 2008.

Informacije:

[Http://www.ipd.gu.se/english/ecer2008/](http://www.ipd.gu.se/english/ecer2008/)

Tel.: + 46 (0)31 786 0000

E-naslov: ecer2008goteborg@ped.gu.se

Od prejšnje številke še aktualne:

2nd seminar ESREA Research Network

Between global and local: Adult learning and development

GLOBAL IN LOCAL. ADULT LEARNING AND COMMUNITY DEVELOPMENT

Čas: 29.–31. maj 2008

Kraj: Wroclav, Poland

Nekatere teme:

Posledice globalizacije v lokalnem okolju.

Lokalno okolje, identiteta in učenje odraslih.

Družbena udeležba in skupnostno izobraževanje.

Metode učenja odraslih v skupnosti.

Vloga izobraževalcev odraslih in raziskovalcev pri razvijanju kritične vednosti v lokalnem okolju itd.

Povzetke pošljite do 10. februarja 2008 (ga. Ewa Kurantowicz) (ewa.kurantowicz@wp.pl)

Informacije: <http://www.esrea.org/pub/jsp/polopoly.jsp?d=10256&a=70773>

Konferenca**KNOWLEDGE-BASED ECONOMY AS FACTOR OF ECONOMIC GROWTH AND COMPETITIVENESS****Čas:** 18. januar 2008**Kraj:** Varšava, Poljska**Nekatere teme:**

Znanje kot nova paradigma in dejavnik ekonomskega razvoja.

Vpliv novih tehnologij in znanja na ekonomsko rast.

Na znanju temelječa ekonomija.

Organizator: Transformation, Integration and Globalization, Economic Research (TIGER).**Informacije:** Dr. Malgorzata Runiewicz-Wardyn, Transformation, Integration and Globalisation Economic Research Center, Kozminski Academy of Management, ul. Jagiellonska 59, PL-03-301 Varšava, Poljska.
mruniewi@wspiz.edu.pl**EDEN Annual Conference 2008****NEW LEARNING CULTURES – HOW DO WE LEARN? WHERE DO WE LEARN?****Čas:** 11.–14. junij 2008**Kraj:** Lizbona, Portugalska**Cilj konference:** Proučevati kulturne vplive pri razvoju e-učenja.**Nekatere teme:**

E-učenje, digitalna pismenost.

Strokovni razvoj in sektorsko sodelovanje.

Prilagajanje IKT kulturnemu kontekstu.

E-učenje, e-delo, e-življenje.

Učni stili in identitete v vseživljenjskem učenju idr.

Vabljeni: Akademiki in praktiki, dejavni v evropskem prostoru**Informacije:** EDEN Annual Conference in 2008

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

Čas: 17.–19. julij 2008

Kraj: Novotel Paris Tour Eiffel, Francija

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

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

First ISA Forum of Sociology

DIVERSITIES OF AGEING: DISCOURSES AND DEBATES

Čas: 5.–8. september 2008

Kraj: Barcelona, Španija

Teme:

Demografske spremembe.

Globalne spremembe zaradi staranja.

Starejši kot prostovoljci, potrošniki, delavci idr.

Medgeneracijsko sodelovanje in podpora.

Diskurz o različnosti staranja; prispevki naj bodo komparativno zasnovani, vabljeni tudi mlajši raziskovalci.

Rok oddaje prispevkov: 16. november 2007

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

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

Kontakt: Andreas Hoff, University of Oxford, UK

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

Povzetki/Abstracts

Red. prof. dr. Ana Krajnc

NEW PARADIGM THEORIES OF LONGLIFE LEARNING

It is quite impossible to meet the growing and evolving needs of knowledge in the post-industrial society, using well-trodden learning paths. Adult learning complements formal education and continues the learning process in different spheres of the social life. New survival ways, significant for post-industrial society, have already appeared in leading developed countries. Industrial production, as known until recently, is slowly starting to wither, a result of explosion of science and development of new IT-coordinated technologies. New trends have evolved, the quantity was being replaced by the quality. One of the significant trends was also an ever greater disparity between work and learning. Countries were faced by adopting several school reforms subsequently, with the purpose of bringing production and education closer. Nevertheless, new paradigms of lifelong learning can no longer be prevented.

Key words: lifelong learning paradigm, theory of lifelong learning, reforms, personal development

Jure Babnik

VOLUNTARY WORK-ANIMATION AS A LEARNING ENVIRONMENT

The article is based on determining a modern society as a society of constant changes, which requires continuous learning. At the same time the article examines whether voluntary work of the young population offers learning possibilities. The article determines the term of voluntary work of the young population and in relation, presents the phenomenon of cultural animation of the young population and children. The animation is further compared with the adult learning. While searching for learning effects of animation, the article focuses, at first, on the area of training animators, which follows the model of experiential learning. Most of the article speaks about learning research in the animation or voluntary practice. Different learning processes are explained using Jarvis learning model. Using a rich informal learning context, will give us the opportunity to observe learning from the view of multidimensional intelligence. We'll introduce learning about oneself and learning about others, which both appear in voluntary groups and we'll explain these two by means of Johari window. The second part lays out the survey results, which confirms all given learnings and especially points at a

high level of learning about interrelations and teamwork. We'll also show the professional application of the knowledge acquired in the process of voluntary work and present their applicability in different areas, the applicability, which will be very useful when further society changes occur.

Key words:

voluntary work-animation, learning environment, voluntary work of the young population

Anita Jug

CRAVING FOR KNOWLEDGE IN CHILDREN, GOVERNESSES AND TEACHERS

The article presupposes craving for knowledge is the motivational force of human self-development process. It develops the following personal qualities: abilities, values, viewpoints, interests, etc., that have, beside the influences of a narrow and wider social environment, a distinctive influence on individual's educational activity and their lifelong personal development.

In the second part of the article the author presents the results of the research. We have tried to establish, on the basis of qualitative analysis of answers, how kindergarten govern-

Povzetki/Abstracts

esses and teachers in the first triad of elementary schools, comprehend craving for knowledge and if the governesses' notions of knowledge craving differ from the teachers'.

Key words:

craving for knowledge, learnability, lifelong learning, motivation, family, kindergarten, school, narrow and wider social environment

Vesna Podgornik

IS IT POSSIBLE TO ESTABLISH FORMAL VALUES OF THE KNOWLEDGE ACQUIRED INFORMALLY?

To be able to live successfully in the learning society, where changes occur rapidly and constantly, it is important for each individual to become responsible for his or her own knowledge. Each member of the society must be aware that within the framework of formal education, he or she can not access enough knowledge or skills to successfully perform in life.

The scope of formal learning can give us the basics, which must be constantly upgraded and developed within the scope of permanent learning, also through informal learning. The article introduces the opinion of students and staff of Faculty of Edu-

cation of the University of Ljubljana and on verification of knowledge acquired in an informal way.

One of the most important findings of the research is that almost all staff and students of the Faculty of Education would support the suggestion to establish formal values of knowledge acquired informally.

Key words:

formal learning, informal learning, the process of establishing formal values of the knowledge acquired informally, permanent learning, transformation of curricula

Andrej Raspor

TRAINING OF CATERING STAFF (WAITERS, WAITRESSES) TO ACQUIRE HIGHER TIPS

The purpose of the article is to encourage waiters and waitresses to start thinking about the significance of trainings, which can result in a better service and consequently assist acquiring higher tips. The article comprises in greater detail, based on different research, ways of acquiring higher tips. The objective of the research was to collect correlations between staff behaviours on one hand and possibilities to increase waiters' income by obtaining higher tips. In the background of the objective the

phenomena appeared that a better service conditions higher income by obtaining higher tips. Tips, namely, represent a considerable part of their income, therefore, knowing ways of how to increase the tips is even more important. It must be noted, however, that being aware of these ways is only the springboard for further activities. Namely, it is necessary to train the staff to actually put these ways into daily practice, when working with guests and clients. It has been established that the staff, who regularly uses these tips at their work, obtain higher tips.

Key words:

the training process, training curricula, waiters and waitresses, tips, quality, productivity, catering

SPLOŠNA NAČELA

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

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

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

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

PISANJE PRISPEVKOV

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

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

Ilustracije: Ilustracije so zelo 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 in 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 pošljite na naslov: Uredništvo revije Andragoška spoznanja, Tanja Šulak, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana.

Tehnična navodila: Pri elektronskem pošiljanju vas prosimo, da vklopite funkcijo »zahtevam potrdilo o dostavi sporočila« v izogib morebitnim motnjam v delovanju sistema elektronske pošte. Besedilo pošljite v priponki, shranjeno pod vašim priimkom in naslovom prispevka (npr. Brečko D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih). Kot posebno priponko (v istem sporočilu) pa pošljite povzetek v angleškem jeziku (npr. Brečko D. – Izzivi načrtovanja kariere v globalnih okoljih – abstrakt). 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 zavrženih prispevkih pa avtorja obvestimo.

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

Uredništvo revije Andragoška spoznanja