
IMPRÉSUM

Ustanovitelj: Andragoško društvo Slovenije
Soustanovitelj: Filozofska fakulteta v Ljubljani

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

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

Mednarodni sodelavci:

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

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

Oglasi/Marketing:

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

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2
telefon 01/241 11 48, poslovni račun/Account: 01100-6030-707216, sklic na številko 154005/7626

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

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

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

Tisk: Tiskarna Skušek, Ljubljana

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

Glavni pokrovitelj revije je podjetje **MOBITEL**.

Revijo subvencionirata:

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



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

Vsebina

<i>Ana Krajnc</i>	UVODNIK	5
Znanost razkriva		
<i>Daniela Brečko</i>	KARIERNA SIDRA IN NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA	10
<i>Katra Lesjak</i>	OSREDOTOČENA INTERAKCIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	31
<i>Nena Mijoč in Lili Mistral</i>	DOGOVOR O SAMOIZOBRAŽEVANJU	38
Za boljšo prakso		
<i>Zdenka Birjam Forjanič</i>	UČEČA SE ORGANIZACIJA	50
<i>Mirjana Ivanuša Bezjak</i>	EVALVACIJA DIDAKTIČNE IZVEDBE PREDMETA POSLOVODENJE	61

KRONOLOŠKI ZAPISI Jože Valentinčič	65
IN MEMORIAM Liam Carey	71
POROČILA, ODMEVI, OCENE Kaj ni narobe z brezplačnim kosilom? Pedagoško-andragoški dnevi 2006 Kadrovski forum javne uprave 2006	73
KNJIŽNE NOVOSTI Študijski krožki	84
OBRAČAMO KOLEDAR	86
VABIMO NA SEMINAR	90
POVZETKI/ABSTRACTS	91
AVTORJEM NA POT	93

OSEBNI ČLOVEŠKI KAPITAL ALI KDO BO PREŽIVLJAL FUNKCIONALNO NEPISMENE IN NEZAPOSILJIVE LJUDI

Človeški in socialni kapital se vedno pogosteje omenjata. Posamezni avtorji jima dajejo različne poudarke, najpogosteje ju omenjajo v literaturi o menedžmentu. Obravnavajo zlasti upravljanje s človeškimi viri, glavni cilj pa je zagotavljanje kakovosti dela in povečanje kapitala, ki ga ustvarjajo zaposleni. Menedžer ima svoj pogled na človeške vire, navadno preozek glede na vsesplošen in velik pomen človeka (znanja, sposobnosti in osebnostnih lastnosti) v sodobni družbi. Pomen človeških virov se v sodobni družbi kaže še z drugih pomembnih vidikov. Sodobna tehnologija omogoča, da se proizvodi cenijo, dražijo se storitve. Dražijo se vsa tista dela ali izdelki, kjer tudi računalniško voden stroj ali robot ne moreta nadomestiti človeka. Moč neke družbe se v informacijskem obdobju meri po tem, kako razvite ljudi ima. Človek ni več privesek stroju, kot je bil v industrijskem obdobju, človek »iztrži« iz sodobne tehnologije lahko toliko, kolikor je sposoben. Meje dela in ustvarjanja so odvisne od človeka, ker sodobna tehnologija nudi vedno več novih možnosti, ki jih ljudje zmorejo izkoristiti ali pa tudi ne. Kaj bomo delali in od česa bomo živeli, nam določajo ljudje, ki jih imamo na razpolago v posameznem podjetju ali kraju. Meje dosežkov določa človek. Brez ustreznega človeškega kapitala ni prehoda od kvantitete proizvodnje h kvaliteti proizvodnje in k novi kvaliteti življenja.

UVODNIK



Izr. prof. dr. Ana Krajnc

O človeškem kapitalu govorimo s skupnostnega vidika pa tudi glede na posameznika. S kakšnim človeškim kapitalom razpolaga posamezen človek? Merila človeškega kapitala pri osebi so: koliko znanja si je uspel nabrati, kakšna ima stališča in vrednote, kako ima razvite sposobnosti in kakšne ima osebnostne lastnosti ter koliko je učljiv in sposoben vsrkavati novosti. Po tem se ljudje med seboj zelo razlikujemo. Primer bom vzela iz odkritij sodobne nevrologije. Zabeležili so nekaj primerov, ko se je pri osebah po možganski poškodbi sprostil brezmejni spomin. Od dneva poškodbe so si za naslednjih 15 ali 30 let osebe zapomnile vse podrobnosti za vsak dan. Tak človek je bil sposoben za vsak datum povedati, kateri dan v tednu je bil, kakšno je bilo vreme ta dan itd. Ti in podobni primeri so nevrologom odkrivali, kakšne neslutene in neizkoriščene možnosti skrivajo človeški možgani. V praksi srečamo mlade, ki brez težav študirajo vzporedno na dveh fakultetah, pa tudi take, ki ne uspejo končati osnovne šole. Pri prvih se človeški kapital hitro kopiči, drugi so v razvoju že zelo zgodaj zakrneli. Še vedno raziskujejo, kje se skrivajo ključni človekove večje ali manjše učljivosti, in v prihodnje pričakujejo nova velika odkritja.

Vsak človek mora danes razpolagati z določenim človeškim kapitalom, če hoče preživeti

in si zagotoviti neko socialno varnost. V literaturi beremo o »osnovnih spretnostih« ali »osnovnih znanjih« (angl. basic skills) današnjega človeka. Iz več mednarodnih raziskav so povzeli, katera osnovna znanja naj bi danes imeli vsi ljudje pri roki. Znali naj bi se sporazumevati z drugimi (komunicirati), (se) odločati, učiti se in uravnavati medosebne odnose. Naštete kompleksne spretnosti vsebujejo tako racionalne kot tudi čustvene komponente. Spretnosti odločanja potrebujejo veliko informacij in podatkov, miselno sklepanje ter primerno čustveno zalogo. Podobno se oblikujejo tudi ostale.

Kdo razpolaga z najnižjim človeškim kapitalom? Najnižje izobraženi so funkcionalno nepismeni ljudje. Osebnostni razvoj je pri njih zakrnel zaradi dolgotrnega ponavljajočega se ozkega industrijskega dela. Danes pa se s časom ne morejo več ujeti. Razvoja ne dohitvajo, zato se ne morejo več primerno odzivati na okolje. Niso več samozadostni in potrebujejo tujo pomoč. Starega sveta, v katerem so ustrezali, ni več, novega ne razumejo in se vanj ne morejo vključiti. Funkcionalno nepismenim ne manjka samo znanje, še bolj jih ovirajo nerazvite miselne funkcije, pomanjkanje intelektualne kondicije in samostojnosti, nerazviti interesi. Ostajajo pri lastnostih industrijskega delavca. Nagibajo se k pasivnosti, posnemanju, konformizmu, težko se prilagajajo, ne prenašajo dvoumnih ali rizičnih situacij (teh je današnji svet poln), čakajo na pomoč od zgoraj, branijo se odgovornosti, dolgoročnih ciljev ne prenašajo. Na svet gledajo osebno, le z očmi svoje osebne usode. Manjka jim šef. Delujejo pod ravnijo za današnji čas potrebnih temeljnih lastnosti in sposobnosti, ki jih zahtevajo delodajalci, zato so nezaposljivi. Tudi za samozaposlitev niso dovolj razviti. Funkcionalno nepismene osebe so usedlina, ostanek industrijske družbe. »Kako, da sem bil nekoč toliko let dober za delodajalca, danes pa nisem več?«, se spra-

šujejo. Svojo socialno izločenost upravičeno doživljajo kot krivico, saj bi jim morali politiki še pravočasno zagotoviti nadaljnje izobraževanje in osebnostni razvoj, ker so vedeli, kaj nas v prihodnosti čaka. Funkcionalna nepismenost ni samo osebni, je tudi družbeni problem.

Zgled za to, kako povečati svoj človeški kapital, nam dajejo uspešni mladi ljudje. Za strokovno kariero in življenje ni več dovolj samo ena šola ali fakulteta. Če hoče nekdo povečati osebno zaposljivost, kombinira več izobraževalnih programov. Vpisuje se v programe še na drugih fakultetah (vzporedni študij), obiskuje razne seminarje na izobraževalnih ustanovah in se trudi, da pride do znanja in novih stališč tudi po neformalni poti. Več poti za pridobivanje znanja in osebnostni razvoj bi se med seboj pomešalo in razpršilo, če jih ne bi strukturiral in povezoval izdelan osebni izobraževalni in življenjski načrt. Človek mora vedeti, kateremu učenju bo dal prednost, zakaj se nekaj uči in svoje učenje osmisli v življenjskih ciljih. Mlad diplomant prava načrtuje svojo življenjsko pot. Srednjo šolo je opravljal v tujini in mu je pri roki znanje nekaj tujih jezikov, med njimi tudi madžarščine. Zaradi svojih posebnih znanj se nagiba k temu, da bi šel za sodnika v Prekmurje. Ljubezen do Prekmurja je razvil že kot otrok, ker je od tam doma njegov oče. Odkriva pa tudi nove možnosti. Slovenija bo vstopila v Evropsko unijo. Predvideva, da bodo povpraševali po specialistih za evropsko pravo. Na internetu odkrije prestižni študij evropskega prava v Londonu. Odloči se. Zbira potrebna finančna sredstva in odpotuje. Po dokončani specializaciji ga nihče ne pride iskat na dom, sam poišče potencialne točke za svojo zaposlitev. Dobi ustrezno mesto v Luksemburgu. Mika ga pisanje, obuja spomine na pokojnega očeta, ki je veliko objavljal, in vesel je, ko mu v pravniškem glasilu objavijo prve razprave. Čas je za družino. Partnerko »potegne« v Luksemburg.

Sedaj prilagajata njeno usposobljenost in zaposljivost. Sodobni svet se mu ne zdi težak in problematičen, ampak nasprotno poln izzivov in nešteti novih možnosti.

Osebna zaposljivost in stopnja človeškega kapitala sta sestavljeni več izobraževalnih in razvojnih vplivov. Rdeča nit razvoja je v osebi sami. Osebnostni razvoj je kombinacija formalnega in neformalnega izobraževanja. Strokovna kariera ni več ločena od osebne začrtane življenjske poti. Če je človek sposoben sprejeti in predelati nastajajoče izzive in možnosti, potem ostaja v srčiki družbe in je zaposljiv. V nasprotnem primeru je vedno bolj izrinjen na rob družbe.

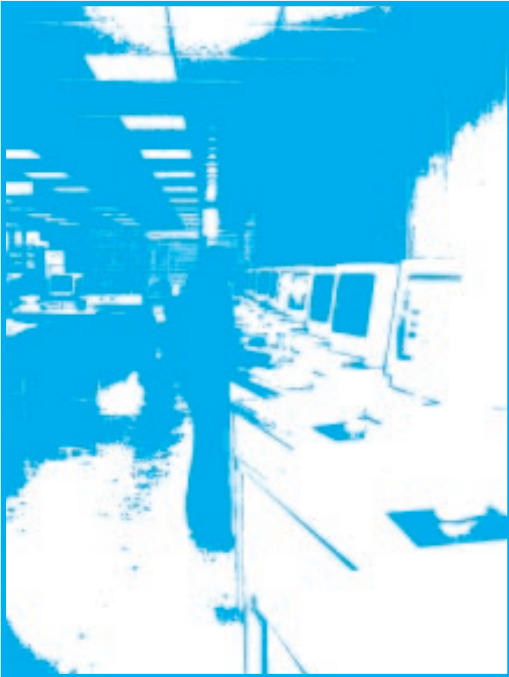
Delodajalci pričakujejo »izdelane ljudi«, primerno razvite, opremljene z znanjem, učljive in kompetentne za delo. Ne ukvarjajo se s tem, kaj bo s funkcionalno nepismenimi. Tudi država se je zavila v molk glede tega, ukvarja se z drugimi javnimi odgovornostmi in nadaljuje s selekcijskim (izločevalnim) šolskim sistemom. Obstoječi programi za odpravljanje funkcionalne nepismenosti so samo dekoracijski in spričo velikih potreb po razvoju ljudi ne pomenijo veliko.

Funkcionalno nepismeni znižujejo človeški kapital neke družbe. Če je ta kritična masa prebivalstva prevelika, blokira ves razvoj. Funkcionalno nepismeni ni sposoben za samostojno učenje in si sam ne more pomagati, prav tako ne razpolaga z ustreznim socialnim kapitalom (pravimi prijatelji in znanci), da bi se razvijal pod vplivom drugih ljudi in v raznih življenjskih situacijah. Socialne stike ima zožene na najbližje sorodnike in sosede, v javnost ne vstopa.

Vprašanje, kdo bo preživel funkcionalno nepismene prebivalce, ostane še naprej odprto. Zaposleni tožijo, da imajo preveč dela, drugi so brezposelni. Ali bodo sposobni in zapo-

sljivi zmogli vsa bremena v družbi? Kako bo država v prihodnje dorekla izobraževalno in kulturno politiko?

Ki Ome Krajnc



ZNANOST RAZKRIVA



Dr. Daniela
Brečko,
Planet GV

KARIERNA SIDRA IN NAČRTOVANJE IZOBRAŽEVANJA (I. DEL)

Karierna sidra vplivajo na izbiro poklica

POVZETEK

Prispevek je razdeljen na tri dele, v prvem se avtorica posveča pomenu kariere za posameznika, organizacijo in za družbo. Ugotavlja, da se je pojmovanje kariere drastično spremenilo in ne pomeni le poti navzgor, kot smo izraz do nedavnega še vsi pojmovali, ampak tudi pot vstran ali celo navzdol. Kariera je razumljena kot življenjska in poklicna pot ter zajema vse vidike človeške osebnosti in vlog, v katere posameznik vstopa v življenju. Na podlagi obširne in longitudinalne raziskave, v kateri je preučevala karierna sidra posameznikov, skuša avtorica ugotoviti, na podlagi česa se posamezniki odločajo za določeno pot in smer kariere ter kakšno vlogo ima pri tem izobraževanje. Za izhodišče raziskave ji je služila Sheinova teorija kariernih sider. V prvem delu podrobneje opredeli osem različnih kariernih sider in predstavi njihove glavne značilnosti ter ugotovitve raziskave, ki se nanašajo na analizo poklicev (delovnih mest) in ugotovljenih kariernih sider, s čimer je potrdila hipotezo, da karierna sidra v našem prostoru obstajajo.

Ključne besede: kariera, karierno sidro, izobraževanje, poklic, poklicna pot

Pred vstopom Slovenije v tržno gospodarstvo (in morebiti še danes) sta imela izraza kariera in karierizem negativni prizvok. Za karierista smo označevali osebo, ki stremi k višjim položajem in gre pri tem tako rekoč »prek trupel«. Morda je prav ta stereotip razlog, da smo se v Sloveniji razmeroma pozno začeli zavedati pomena in vloge kariernih vprašanj in se je temu primerno tudi znanost začela pozno ukvarjati s področjem kariere. K navedenemu je pripomogel še en dejavnik, in sicer prejšnja družbena in ekonomska ureditev, v kateri posamezniku ni bilo treba razmišljati o razvoju kariere. Zato so poskrbele organizacije same, tako da so posamezniku ponudile relativno stalen položaj. V današ-

njih razmerah, ko narašča brezposelnost, ko se dogajajo prevzemi s strani domačih in tujih podjetij, ko nastajajo zasebna in družinska podjetja in se življenjska doba organizacije drastično znižuje, pa je povsem drugače. Po informacijah poslovnega časopisa Times Magazine je bila do 80. let prejšnjega stoletja povprečna življenjska doba organizacij 80 let, danes pa le 10 let (TM, 2003, str. 45).

POMEN KARIERNIH VPRAŠANJ ZA ORGANIZACIJO IN POSAMEZNIKA

Tradicionalni poklici izginjajo in nastajajo povsem novi, od organizacij ni več mogoče



pričakovati, da bodo poskrbele za usodo zaposlenih. Obdobja množičnega zaposlovanja ni več, vsakdo mora poskrbeti zase. Tako mladi, ki izstopajo iz prevladujoče vloge študenta in stopajo na trg dela, vložijo v iskanje prve zaposlitve veliko več truda kot nekoč in pravzaprav ne vedo, kaj jih tam čaka. Poleg tega se spoprijemajo tudi z generacijskimi razlikami, različnim sistemom vrednot, drugačno kulturo ...

Po drugi strani se tudi pred organizacijo postavlja cel kup kariernih vprašanj. Uspešnost organizacije postaja vse bolj psihološka uganka. Bolj kot finančni in borzni tokovi jo

pretresa dinamika, povezana s človeškim dejavnikom. Poslovni svet je potreboval dobrih 100 let, da si je priznal, da dodano vrednost v organizacijah ustvarjajo le ljudje in ne morebiti stroji ali kapital sam po sebi.

Tako danes karierna vprašanja pretresajo sodobne organizacije od nog do glave in od uspešnosti njihovega reševanja je večinoma odvisen uspeh oziroma neuspeh organizacije. Slovenija je že tako močno vpeta v mednarodno poslovanje in globalno ekonomijo, da je postalo področje razvoja ka-

Dodano vrednost v organizacijah lahko ustvarijo le ljudje.

Priložnosti in tveganje postajajo v zvezi s poklicnim delom vse bolj prepleteni z osebnim življenjem, s samopredstavo, samorazvojem in osebnimi odločitvami. Posameznik, vpet v svetovno spletno in komunikacijsko omrežje, ima na voljo ves svet in je hkrati osvobojen administrativnih in geografskih obvez, ki so ga še včasih napotile recimo v natančno določeno šolo, k natančno določenemu zdravniku, na obvezno cepljenje, obvezno zdravljenje ... Osvobojanje vselej pomeni tudi večjo samoodgovornost.

riere zanjo prav tako pomembno kot za druge, razvitejše ekonomije ali pa celo bolj. Na globalnem trgu dela bo namreč beg možganov še večji, kot je bil do sedaj. Iskanje darov, ki naj bi odrešili organizacije skrbi za prihodnost, se

Kapitalsko revnejša podjetja z velikim intelektualnim kapitalom s trga spodrivajo kapitalske mogotce.

je spremenilo v pravo svetovno hladno vojno znanja. Poleg tega pa strokovnjaki opozarjajo, da v globalnem okolju poslovanja ne bodo preživeli le najbolj inteligentni, temveč predvsem najhitrejši in najprilagodljivejši. V svetu, kjer lahko vsakdo posnema vsakogar, je edina razlika, ki organizacije ločuje od konkurence, le še človeška ustvarjalnost in inovativnost. Kapital so pri doseganju konkurenčne prednosti že zdavnaj zamenjali znanje in spretnosti.

Organizacije niso le stroji za proizvodnjo denarja, temveč skupnosti, ki jih je treba razvijati za skupne cilje. Učinkovit sistem načrtovanja in upravljanja kariere mora ustvariti dialog med organizacijo in posameznikom, zato je še posebej pomembno, da imata posameznik in organizacija pregled različnih kariernih usmeritev. Včasih je veljalo, da organizacija določa, kaj naj posameznik dela, danes pa se stvari obračajo na glavo. Vse bolj posameznik določa, kaj bo delal in kako bo organizaciji dodajal novo vrednost. In v tem preobratu je več kot očitno, da postajajo karierna vprašanja za organizacijo pomembnejša kot kdajkoli prej. Organizacije, ki zmorejo in znajo raziskati posameznikove posebne interese, vrednote in navsezadnje sposobnosti, bodo lahko

Karierna vprašanja na družbeni ravni določajo razmerja med tremi kariernimi oblikami: birokratsko, profesionalno in podjetniško. Birokratska oblika prevladuje predvsem v državni upravi, profesionalna v raziskovalni sferi, podjetniška pa v gospodarstvu in zasebnih podjetjih.

postajale uspešne delovne skupnosti.

KARIERNA VPRAŠANJA NA RAVNI DRUŽBE

Karierna vprašanja so pomembna tudi za družbo kot celoto. Karierne oblike imajo lahko namreč daljnosežne makroekonomske, makropolitичne in makrosocialne posledice. Karierna vprašanja so implicitna sestavina razglabljanja o konkurenčnosti narodnih ekonomij, razvoju globalne ekonomije in ukrepih za preprečevanje recesije. Tudi beg intelektualnega kapitala je v tesni povezavi s kariernimi oblikami določene družbe ali regije. Ali družba omogoča darovom razvoj ali ga zadostno spodbuja? Če narodna ekonomija ne zmore dati pozitivnega odgovora na to vprašanje, slej ali prej trči na problem bega kapitala v druge države oziroma na območja drugih regij.

Katera izmed treh oblik organizacijskih načinov, v povezavi s katerimi se razvija karierna logika, daje boljše spodbude, pri katerem izmed načinov so boljše priložnosti in kje je odprta pot do večjih nagrad ali večja svoboda ustvarjanja? To določa tudi narodno strukturo poklicev, posamezniki se praviloma odločajo za tisti organizacijski princip kariere, ki zagotavlja boljša karierna izhodišča.

Vse to nas je navedlo, da smo se lotili obširne ter dolgotrajne longitudinalne raziskave o kariernih sidrih in skušali ugotoviti, na podlagi česa se posamezniki odločajo za določeno pot in smer kariere ter kakšno vlogo ima pri tem izobraževanje. Za izhodišče raziskave je služila sodobna teorija načrtovanja kariere na podlagi kariernih sider. Obsežni prispevek smo razdelili na tri dele. V prvem delu bodo predstavljene temeljne značilnosti kariernih sider in opisane njihove glavne značilnosti, nato bodo predstavljene ugotovitve raziskave, pri čemer bomo natančno predstavili tudi metodologijo in vzorec raziskave. Predstavljeni bodo rezultati, ki se nanašajo na analizo po-

klicev (delovnih mest) in ugotovljenih kariernih sider, s čimer skušamo ugotoviti, ali lahko o obstoju kariernih sider govorimo tudi v slovenskem okolju. V drugem in tretjem delu prispevka pa se bomo ukvarjali s povezavami med kariernimi sidri in vzorci načrtovanja izobraževanja ter kariere, predstavili še nekatere druge ugotovitve raziskave, kot je povezava med kariernimi sidri in napredovanji, ter oblikovali priporočila za posameznike in organizacije, kako se lahko še učinkoviteje lotevajo načrtovanja kariere.

KARIERNA SIDRA KOT RELATIVNO STABILNE NOTRANJE STRUKTURE POSAMEZNIKA

Mnoge teorije pri načrtovanju kariere zelo izpostavljajo pomen posameznikove predstave o sebi in tudi v naši raziskavi smo si zastavili temeljno vprašanje, kdo bo uspešen v poklicu. Tisti, ki ima visoko izobrazbo, oziroma tisti, ki ima ustrezno znanje za opravljanje določenega poklica? Iz lastne prakse izhaja spoznanje, da ne glede na znanje, ki si ga posameznik pridobi med šolanjem, to ni primarni dejavnik uspeha, temveč lahko trdimo, da so

uspešnejši tisti, ki so zadovoljni s svojo izbiro poklica in se z njim poistovetijo.

Na podlagi študija literature in praktičnih opažanj smo se odločili, da poiščemo, kaj je pri posamezniku tisto, ki odločilno vpliva na njegovo izbiro poklica oziroma ga usmerja na njegovi poti kariere. Ali so to res zgolj ekonomske silnice? Ali je to vpliv drugih? Ali trenutna družbena situacija pogojuje izbere posameznika v zvezi s kariero? Glede na to, da sodobne teorije kariernega razvoja dajejo slutiti, da posameznika na njegovi karierni poti usmerjajo očitno tudi globlje notranje strukture, nas je zanimalo, ali so te relativno stabilne pri posamezniku ali se spreminjajo in so torej odvisne od zunanjega dogajanja. Kdaj se notranje strukture razvijejo? In če se spreminjajo, kaj vpliva na njihovo spreminjanje?

Želeli smo tudi raziskati, ali sodobna pojmovanja kariere prodirajo v naše okolje in ali na kariero še vedno gledamo kot na strmo poklicno pot navzgor. Zanimalo nas je torej, kakšen vpliv imajo posameznikove vrednote na načrtovanje kariere.

V kolikšni meri na izbor poklica vplivajo ekonomske silnice?

Ljudje želimo v poklicnem delu najti globlji smisel in pomen.

Na podlagi 12-letne longitudinalne raziskave, ki jo je Shein s sodelavci izvedel na Sloan School of Management, je identificiral osem različnih kariernih sider, ki se razvijejo pri posamezniku v prvih letih poklicnih izkušenj, so razmeroma trdna značilnost človekove osebnosti in hkrati določajo tudi vrsto dela, ki ga bo posameznik opravljal najbolje oziroma bo pri njem lahko izrabil vse svoje sposobnosti. Ta karierna sidra so:

1. *Tehnično-funkcionalno sidro*: posameznik je predan zlasti strokovnemu delu.
2. *Menedžersko sidro*: posameznik ima izrazita nagnjena do vodenja.
3. *Sidro samostojnosti in neodvisnosti*: posameznik želi biti pri delu povsem samostojen in neodvisen.
4. *Sidro varnosti in stabilnosti*: pri posamezniku je v ospredju predvsem, da si zagotovi varnost zaposlitve.
5. *Sidro podjetniške ustvarjalnosti*: posamezniku je nenehen izziv iskanje novih priložnosti.
6. *Sidro predanosti*: posameznik je v poklicu predan določeni vrednoti.
7. *Sidro izziva*: posameznik pri delu išče nove in večje izzive.
8. *Sidro življenjskega stila*: posameznik želi uravnesiti delovno in družinsko življenje.



SHEINOVA TEORIJA KARIERNIH SIDER KOT IZHODIŠČE RAZISKAVE

Shein (1978) meni, da je učinkovitost posameznika s stališča organizacije prav tako kot tudi s stališča posameznika odvisna od zadovoljitve medsebojnih potreb oziroma od primernosti ali neprimernosti menjalnega razmerja med organizacijo in posameznikom.

Potrebe pri posamezniku izvirajo iz njegovih vrednot, sposobnosti in posebnih sposobnosti, ki se kažejo kot karierna sidra. Gre za nekakšno osebno usmerjenost, ki se ji posameznik ne bi odpovedal v še tako hudih okoliščinah. V njegovi teoriji prvič tudi zasledimo nekak-

šen proces ozaveščanja o lastnih kariernih potrebah.

Karierno sidro je namreč kot posameznikova podoba o sebi, njegov lasten pogled na to, kaj hoče in v čem je dober. Z zadovoljevanjem določenega kariernega sidra posameznik uresničuje svojo samopodobo. Shein (prav tam) je opozoril na to, da si posamezniki želijo osmisliti svoje življenje tudi na delovnem mestu, ne le v zasebnem življenju, in iščejo torej smisel, ki gotovo izhaja iz njihovih zavernih in nezavernih potreb, pretežno pa temelji na vrednostnem sistemu posameznika.

Vsekakor lahko v opisih osmih sider sledimo temeljnim človeškim vrednotam. Vsakdo v življenju daje določenim vrednotam prednost pred drugimi. Vrednost, ki ji daje prednost, pa obeležuje njegovo prevladujoče karierno sidro. Karierna sidra torej ponazarjajo individualne razlike med posamezniki in so preizkušen instrument za razvijanje ter usmerjanje kariere zaposlenih. Oblikujejo se v prvih desetih letih delovnih izkušenj, saj prej posameznik ne pozna realnosti posameznih delovnih vlog in mest. Če se komu zdi samoumevno, da si želi postati menedžer šele potem, ko to zares postane ali pri tem opazuje druge, vidi, kaj mora za to žrtvovati in čemu se mora odpovedati, npr. tudi osebnim vrednotam, ter šele takrat lahko odgovori, ali si to zares želi.

Karierni razvoj je Shein predvidel kot vseživljenjski proces, saj zagovarja stališče, da se trdno karierno sidro – ki se glede na rezultate raziskave v življenju ne spreminja – oblikuje v prvih letih službovanja (največ do 10 let), nato pa se posameznik odloča le še za tiste karierne smeri, ki mu omogočajo uresničevanje njegovega kariernega sidra in s tem lastne samopodobe.

USMERJANJE RAZISKOVALNE RADOVEDNOSTI

Odločitev za tovrstno raziskovalno radovednost je torej temeljila na zgornjih spoznanjih

in hkrati na spoznanju, ki si ga delijo vse sodobne teorije kariernega razvoja, da sta najpomembnejša dejavnika kariernega razvoja rast in razvoj posameznika, ki jo ta mora doživljati kot subjektivni občutek lastnega uspeha. Praktična manifestacija takšnega razmišljanja se kaže tudi v uspešni uveljavitvi sistema kompetenc, ki temelji prav na spoznanju, da za uspešen razvoj kariere niso pomembni le znanje in sposobnosti, temveč tudi prepričanja, stališča in vrednote. Brez pravega vrednostnega sistema namreč znanje ostaja skrito, sposobnosti pa se ne izrazijo. Brez slednjega pa bi bilo naše razmišljanje o karieri vsekakor okrnjeno.

Že na začetku raziskovalnih razmišljanj smo se odločili, da si bomo za ta preizkus vzeli časovno obdobje štirih let. V tem obdobju smo želeli raziskati obstoj kariernih sider v Sloveniji in njihovo stopnjo stabilnosti oz. nespremenljivosti. Naš raziskovalni namen ni bil le identificirati, potrditi ali zavreči sprejemljivost teorije kariernih sider pri nas, temveč ugotoviti tudi, kako posamezniki z različnimi motivi, vrednotami in predstavami o delu in življenju (z različnimi kariernimi sidri) načrtujejo kariero skozi prizmo izobraževalne poti. Ali izobraževanje vpliva na smer in intenzivnost razvoja kariere? V nadaljevanju nas bo zanimalo tudi to, ali lahko pri posameznikih s podobnimi prevladujočimi vrednotami in hierarhijo motivov najdemo tudi podobnosti pri načrtovanju izobraževalne poti.

Naša raziskovalna prizadevanja in predmet raziskave so torej večplastni in zajemajo raziskavo kariernih sider v Sloveniji, iskanje zvez med kariernimi sidri in načini načrtovanja kariere ter iskanje zvez med načini načrtovanja izobraževanja in kariernimi sidri.

METODOLOŠKI PRISTOP K LONGITUDINALNI RAZISKAVI

Uporabili smo vprašalnik za ugotavljanje prevladujočega kariernega sidra, ki ga je razvil

E. G. Shein leta 1978 na Sloan School of Management (Shein, 1978). Vprašalnik smo po testnem preizkusu na 20 osebah in s faktorsko analizo prilagodili slovenskemu kulturnemu okolju. S tako oblikovanim vprašalnikom smo želeli pridobiti osnovne podatke o kariernih sidrih. Prvo raziskavo smo izvedli leta 2000. Vprašalnik je zajemal 40 trditev, 260 anketirancev pa je odgovarjalo na vprašanja s pomočjo 6-stopenjske lestvice od 6 do 1, pri čemer je 6 pomenilo »vedno velja zame«, 1 pa »sploh ne velja zame«. Anketirance smo prosili, naj se izogibajo skrajnim odgovorom, razen če imajo res občutek, da določena trditev zanje drži. Ko so ocenili vseh 40 trditev, smo jih prosili, naj izmed vseh najvišje ocenjenih trditev oziroma izjav, torej tistih, ki so jim dodelili število 6, izberejo še tri in jih vpišejo še enkrat v za to namenjen prostor. Trem izbranim trditvam smo v analizi prišteli dodatne štiri točke, kot je zahtevala metodologija vprašalnika (Shein, 1990).

Vprašalnik je vključeval tudi **spremno pismo**, v katerem smo na kratko pojasnili namen raziskave, temeljna karierna sidra in željo oziroma poziv, da bi v enaki raziskavi sodelovali tudi čez štiri leta, da bi ugotovili, ali se njihova karierna sidra spreminjajo ali ne. Prav tako smo vsem anketirancem, ki so sodelovali v raziskavi, obljubili, da jim bomo v dveh mesecih po končanem anketiranju poslali njihovo analizo prevladujočega kariernega sidra.

Tudi s tem namenom, predvsem pa z namenom kasnejše ponovitve raziskave, je **vprašalnik zajemal tudi vprašanja v zvezi z osebnimi podatki**, starostjo, spolom, stopnjo formalne izobrazbe, delovnim mestom, številom let delovne dobe. Prvi vprašalnik (leta 2000) so sodelujoči v raziskavi izpolnjevali povprečno 15 minut. Analize vseh 260 vprašalnikov o prevladujočem kariernem sidru smo opravili računalniško. To pomeni, da smo morali vne-

Karierna sidra Slovencev smo preučevali longitudinalno v obdobju štirih let.

Čas, vložen v oblikovanje pravih vprašanj, se vselej povrne.

sti podatke iz vseh izpolnjenih vprašalnikov, ki smo jih prejeli v pisni obliki, v poseben program za analizo kariernega sidra, nato pa je program naredil grobo analizo prevladujočega kariernega sidra. Analizo kariernega sidra na treh straneh smo skupaj z dodatnimi vprašanji o stopnji strinjanja z rezultati poslali

vsem anketirancem, torej skupaj 260 sodelujočim. Ob tej priložnosti smo jim poslali še dopis, ker smo želeli izmeriti stopnjo strinjanja z rezultati. Analizo smo poslali v zaprti kuverti, naslovljeni na osebno ime in s pripisom »osebno«, s čimer smo želeli zagotoviti popolno zaupnost podatkov. Pošiljki smo priložili še pisemsko ovojnico z našim naslovom in plačano znamko s prošnjo, da nam odgovora na dve dodatni vprašanji zagotovo vrnejo. Pri dodatnih vprašanjih smo se želeli izogniti vplivu sredine oziroma ekstrema, zato smo možne odgovore povsem naključno razporedili. Vse vrnjene vprašalnike smo skenirali in shranili v elektronski obliki. Raziskavo smo zastavili **longitudinalno**, ponovili smo jo čez štiri leta (2004). To pomeni, da smo udeležence prve raziskave ponovno pisno povabili k sodelovanju. Tokrat smo uporabili **kombinirani vprašalnik**, ki je v prvem delu znova vključeval vprašalnik za ugotavljanje prevladujočega kariernega sidra, povsem identičen tistemu iz leta 2000, v drugem delu pa smo razvili dodaten vprašalnik za analiziranje načinov načrtovanja izobraževanja, s čimer smo želeli pridobiti podatke o objektivnih dejstvih in dogajanju s področja izobraževanja v prerezu posameznega kariernega sidra ter tudi podatke o željah, mnenjih, stališčih in interesih anketiranih glede načrtovanja izobraževanja in kariere. Drugi vprašalnik je bil torej sestavljen iz treh delov:

Prvi del vprašalnika je obsegal vprašanja v zvezi s kariernimi sidri, ki smo ga udeležencem dali v izpolnjevanje že v prvi raziskavi leta 2000, da bi znova identificirali prevla-

dujoče karierno sidro pri posamezniku in ugotovili, ali se je v petih letih prevladujoče karierno sidro spremenilo ali ne. Drugi del vprašalnika je vseboval vprašanja, s katerimi smo želeli pridobiti vpogled v to, kako si posamezniki načrtujejo izobraževanje. Tretji del vprašalnika pa je obsegal niz vprašanj o osebnih podatkih, ki je bil glede na to, da smo ga naslovili na znano populacijo oziroma znane udeležence, že izpolnjen in je vseboval možnost za spremembo osebnih podatkov, če so se ti v štirih letih spremenili.

Drugi vprašalnik iz leta 2004 so udeleženci reševali povprečno 25 minut. Pri pripravi **vprašalnika o načinih načrtovanja izobraževanja** smo bili še posebej pozorni, da anketirancev ne bi obremenjevali z vprašanji, za katera bi potrebovali dodatne podatke, saj bi tako zmanjšali stopnjo odzivnosti.

LASTNOSTI VPRAŠALNIKA

Nekatera vprašanja so segala tudi v preteklost anketirancev, na primer vprašanje, koliko ur na leto so med rednim izobraževanjem namenili dodatnemu izobraževanju. Pri takšnih vprašanjih smo ponudili odgovore od–do in od anketirancev nismo pričakovali povsem natančnih podatkov. Vsekakor so bila vsa vprašanja zastavljena tako, da so se lahko anketiranci počutili kot edini opazovalci dogodkov. Pri sestavljanju vprašalnika smo se tudi zavedali, kako pomembna je pripravljenost anketiranih, da odgovarjajo iskreno in natančno. Za iskrenost in natančnost smo jih prosili v uvodnem nagovoru vprašalnika, ko pa smo imeli priložnost vprašalnik osebno razdeliti, smo jih poleg tega tudi ustno nagovorili in prosili za pazljivost ter skrbnost pri odgovarjanju na vprašanja. Prav tako smo večino anketirancev, ne glede na razpršenost vzorca, razmeroma dobro poznali, saj smo se vsako leto srečevali na konferencah, seminarjih in posvetih, ki jih je organiziralo podjetje Planet GV (prej GV Izobraževanje). Tako

lahko trdimo, da smo dobro poznali njihove sposobnosti odgovarjanja, stopnjo izobrazbe in psihično strukturo posameznih referenčnih skupin.

Vsa vprašanja v delu, kjer smo jih spraševali po načinih načrtovanja izobraževanja, so bila zaprtega tipa, torej so bili odgovori vnaprej formulirani, anketiranci pa so se odločali med najustrežnejšimi. Navodila so od njih zahtevala, da v prostor, ki je označeval ustrezen odgovor, vpišejo znak x (vprašanja odprtega tipa smo kasneje uporabili v opisu izobraževalnih biografij posameznikov, zasidranih v različnih kariernih sidrih). Pri sestavi vprašalnika smo se izognili vsem sugestivnim vplivom, prav tako menimo, da smo se uspešno izognili vsem napakam spodbujanja. Vsa vprašanja so bila pravzaprav specifična, torej smo od njih pričakovali tudi specifičen odgovor v izboru danih odgovorov. Prav tako ni bilo nedoločnih vprašanj, temveč so bila povsem kvantitativno opredeljena, na primer od 20 do 30 ur ... Vprašanja, povezana z dejstvi, so bila tudi v navodilih opredeljena kot vprašanja, na katera želimo dobiti objektivne podatke. Vprašanja, povezana z mnenji in stališči, pa so prav tako že v navodilih izkazovala svoj namen.

Uporabili smo tudi nekaj filtrskih vprašanj, ki so sledila glavnemu vprašanju in niso pomenila samostojnega vprašanja. V vprašalniku smo se z različnim nizanjem vnaprej formuliranih odgovorov skušali izogniti tendenci sredine in tendenci ekstrema. Prav tako smo pri sestavi vprašalnika namerno omejili nekatere izbire. Tako smo pri vprašanju, kjer smo anketirance spraševali o motivih za izbiro prve organizacije, namerno izpustili motiv plače, ker smo pričakovali, da bo popačil vse druge motive. Lestvica odgovorov, ki smo jih ponudili anketirancem pri vprašanjih s stopnjevalnimi odgovori, je bila 4- oziroma 5-stopenjska.

S pomočjo anketnih vprašanj o načrtovanju izobraževanja smo spremljali časovno-kronološko pot. Tako smo na začetku vprašalnika

anketirance spraševali o formalnem izobraževanju in z njim povezanih pojavih, ki so tako ali drugače vplivali na intenziteto in smer izobraževanja, temu je sledil sklop vprašanj o funkcionalnem usposabljanju in izobraževanju v obdobju zaposlitve ter nadaljnjih kariernih željah. Tudi ta del vprašalnika, torej o načrtovanju izobraževanja,

smo najprej preizkusili na 20 osebah, sodelavcih, ki so dovolj heterogena skupina, s katero smo po izpolnitvi vprašalnika opravili sondažni intervju, ki je pokazal, da so bila vprašanja dovolj razumljiva in na ustrezni zahtevnostni ravni. Analiza sondažnega intervjuja je tudi pokazala, da bi pri nekaterih vprašanjih kazalo še skrbneje pripraviti navodila za izpolnjevanje, kar smo tudi naredili.

Pri veljavnosti smo imeli na voljo nekaj primerjalnih podatkov iz drugih raziskav, recimo o povprečnem številu ur izobraževanja na posameznika v slovenskih organizacijah, ki jih je dala raziskava Izobraževalni management TOP 10 (Brečko, 2004d). Odgovori na vprašanja so veljavnost potrdili. Zanesljivost vprašanj smo lahko preverili s primerjanjem in koreliranjem odgovorov, ki so jih dali isti anketiranci na vsebinsko sorodna vprašanja. Objektivnost vprašalnika pa smo zagotovili že s tem, da smo oblikovali vprašalnik zaprtega tipa.

Drugi vprašalnik smo anketirancem poslali po pošti s priloženo pisemsko ovojnico z natisnjenim naslovom pošiljatelja, poštno znamko in prošnjo, naj anketni vprašalnik zagotovo vrnejo v roku sedmih dni. Tistim, ki so leta 2000 navedli tudi elektronsko pošto, smo prošnjo z vprašalnikom poslali po elektronski pošti in jih prosili, naj nam izpolnjen vprašalnik vrnejo po elektronski pošti, po faksu ali z navadno pošto. Tem nismo ponudili možnosti plačila poštnine, toda predvidevali smo, da jih bo večina odgovorila po elektronski pošti ali faksu, saj smo jim vprašalnik pošiljali na

Z osebnim pristopom do izjemne odzivnosti respondentov.

Tabela 1: Merske karakteristike vprašalnika iz leta 2000

	% variance, pojasnjene s prvim faktorjem	Cronbachov koeficient α
tehnično-funkcionalno sidro	40,079	0,611
menedžersko sidro	55,770	0,791
sidro samostojnosti in neodvisnosti	42,068	0,642
sidro varnosti in stabilnosti	59,557	0,829
sidro podjetniške ustvarjalnosti	46,344	0,702
sidro predanosti	49,682	0,739
sidro izziva	35,988	0,649
sidro življenjskega stila	35,158	0,630

službene naslove. Peti dan roka za izpolnitev vprašalnika sta anketirance še dve osebi od 9. do 14. ure klicali po telefonu in jih ponovno prosili, naj izpolnijo vprašalnik. To se je izkazalo za izjemno učinkovito, saj je bila odzivnost presenetljivo velika (kar 75,77-odstotna). Drugi razlog za to pripisujemo izjemnemu zanimanju posameznikov za karierna vprašanja in dejstvu, da si želijo dodatnih informacij ter znanja o tem, kako uspešneje načrtovati kariero. Tretji razlog je morda v tem, da je šlo za ciljno populacijo, s katero smo se srečevali vsako leto na različnih strokovnih srečanjih.

Raziskava je potekala pretežno na priložnostnem vzorcu.

Ko smo prejeli vprašalnike z odgovori, smo znova vnesli podatke iz prvega dela vprašalnika v računalniški program za obdelavo kariernih sider, da bi lahko primerjali podatke po osebah in odgovorili na vprašanje, ali so se karierna sidra pri njih spremenila ali ne. Druge podatke iz drugega dela vprašalnika pa smo skenirali in shranili v elektronski obliki za kasnejšo statistično obdelavo. Po končanem vnašanju in kopiranju dobljenih rezultatov smo vsem anketirancem znova poslali sporočilo o njihovem prevladujočem kariernem sidru, skupaj z opisom vseh sider. Pripravili smo dve standardni sporočili: tistim, pri katerih se karierno sidro ni spremenilo, smo sporočili, da njihovo karierno sidro

ostaja enako, tistim, pri katerih smo ugotovili spremembe, pa smo to sporočili in jim predlagali, naj čez leto ali dve ponovno preverijo karierno sidro, pri čemer se lahko obrnejo na nas, saj je vprašalnik informacijsko podprt in ob vsakem času zagotavlja povratne informacije o prevladujočem kariernem sidru.

MERSKE KARAKTERISTIKE VPRAŠALNIKA

Za ocenjevanje merskih karakteristik vprašalnika smo uporabili faktorsko analizo (veljavnost) in Cronbachov koeficient alfa (zanesljivost). Merske karakteristike smo izračunali za posamezne dele vprašalnika, in sicer za sklope izjav, ki merijo posamezno karierno sidro. Merske karakteristike posameznih delov vprašalnikov so predstavljene v tabelah x in y. Iz rezultatov, predstavljenih v tabelah 1 in 2, lahko zaključimo, da končni obliki vprašalnika dosegata zadostno zanesljivost (Cronbachov koeficient alfa $\geq 0,60$) in veljavnost (s prvim faktorjem je povsod pojasnjene več od 20 % variance).

PREDSTAVITEV VZORCA RAZISKAVE

Raziskava je potekala v dveh delih, prva leta 2000 in druga leta 2004. Tako bomo najprej

Tabela 2: Merske karakteristike vprašalnika iz leta 2004

	% variance, pojasnjene s prvim faktorjem	Cronbachov koeficient α
tehnično-funkcionalno sidro	41,275	0,631
menedžersko sidro	53,461	0,775
sidro samostojnosti in neodvisnosti	34,145	0,613
sidro varnosti in stabilnosti	59,167	0,826
sidro podjetniške ustvarjalnosti	38,607	0,854
sidro predanosti	40,186	0,622
sidro izziva	37,353	0,755
sidro življenjskega stila	39,274	0,604

predstavili vzorec, ki je bil v raziskavi prvo leto, v nadaljevanju pa tudi vzorec iz raziskave iz leta 2004. Udeleženci obeh raziskav so bili seveda isti, le da je bil v drugi raziskavi po pričakovanjih vzorec nekoliko manjši.

Za namen raziskave smo se najprej odločili za priložnostni vzorec, ki so ga v prvi fazi sestavljale tri referenčne skupine. Prva je bila skupina tajnic in poslovnih sekretark, druga skupina ženskih menedžerk in tretja skupina kadrovskih delavcev.

Vse tri referenčne skupine so dobile vprašalnik osebno na treh konferencah in posvetih, izvedenih v organizaciji podjetja GV Izobraževanje v letu 2000: Dnevi kadrovskih delavcev (april 2000), Dnevi strokovnega izpopolnjevanja tajnic (maj 2000) in na konferenci Managerke za poslovno odličnost (oktober 2000). Vzorec smo na željo in interes sodelujočih razširili tudi na tri delovne organizacije, tako da so vprašalnik sodelujoči reševali na delovnem mestu. Vse organizacije so same izrazile interes za sodelovanje v raziskavi. Vzorec pa se je razširil tudi na naključno izbrano skupino posameznikov (slučajnostni vzorec) iz podatkovnih baz podjetja GV Izobraževanje. Vprašalnik je bil v letu 2000 namreč tudi programsko dopolnjen, tako da ga je bilo mogoče pošiljati tudi prek interneta. To smo tudi storili in prosili različne ciljne skupine iz naslovne baze podjetja Planet GV.

Čeprav smo zadnjo skupino sodelujočih dobili po naključnem izbiranju, lahko celoten vzorec raziskave vendarle označimo kot priložnostni, saj so bili tudi v zadnji skupini posamezniki, ki so se že udeležili izobraževalnih programov podjetja Planet GV. Priložnostno izbran vzorec nam je namreč zagotavljal večjo odzivnost, saj smo domnevali, da se posamezniki, ki se dodatno izobražujejo, praviloma bolj zanimajo za (svoja) karierna vprašanja.

Vseeno pa menimo, da je bil vzorec dovolj razpršen in je hkrati vključeval tudi precej elementov naključnega vzorca (naključna izbira respondentov iz baze podatkov, prostovoljna udeležba v raziskavi), da je zadostil namenu raziskave, s katero smo želeli na podlagi identifikacije prevladujočega kariernega sidra dobiti odgovore, kako si posamezniki na podlagi izobraževanja načrtujejo kariero.

V prvi raziskavi je sodelovalo 260 oseb. Od tega jih je vprašalnik na konferencah in posvetih izpolnilo 87. V treh organizacijah smo pridobili 56 anketirancev (vprašalnik je bil poslan v organizacije na željo kadrovskih služb, ki so določile posameznike, ki so vprašalnik izpolnjevali). Po internetu pa se je na raziskavo odzvalo in vprašalnik izpolnilo 127 oseb. Vse, ki so vprašalnik izpolnili prek in-

Dober odziv na raziskavo dodatno utrjuje pomen kariernega razvoja v družbi.

Tabela 3: Število sodelujočih v raziskavi o kariernih sidrih in kraj izpolnjevanja vprašalnika v letu 2000

Kraj in način izpolnjevanja vprašalnika	število	v odstotkih
na konferencah in posvetih v letu 2000	87	33,46
v treh različnih delovnih organizacijah	56	21,54
prek interneta	117	45,00
Skupaj	260	100,0

terneta, smo k sodelovanju povabili z osebnim pismom, ki smo ga v elektronski obliki poslali na 1000 naključno izbranih elektronskih naslovov iz poslovnega imenika podjetja GV Izobraževanje. Odziv na osebno pisno po-

Tabela 4: Starostna struktura udeležencev raziskave o kariernih sidrih leta 2000

Starostni razredi (leta)	število	v odstotkih
manj kot 25	0	0,00
od 25 do 34	48	18,5
od 35 do 44	88	33,8
od 45 do 54	68	26,2
od 55 do 65	56	21,5
več kot 65		
Skupaj	260	100,0

vabilo je bil torej 12,7-odstoten. To je razmeroma dober odziv in nas dodatno prepričuje o pomembnosti problematike v naši družbi.

V letu 2004 je od 260 prvotnih udeležencev v raziskavi sodelovalo 197 oseb. Vsi so vprašalnik z vpisanimi podatki iz leta 2000 prejeli po pošti s prošnjo, da nam izpolnjen vprašal-

Tabela 5: Spolna struktura udeležencev raziskave o kariernih sidrih leta 2000

Spolna struktura	število	v odstotkih
ženske	202	77,7
moški	58	22,3
Skupaj	260	100,0

nik vrnejo. V raziskavi leta 2004 smo se torej poslužili znanega vzorca oziroma vzorca, na katerem smo delali prvo raziskavo o kariernih sidrih.

ODVISNE SPREMENLJIVKE VZORCA

Pri obdelavi odvisnih spremenljivk vzorca sodelujočih nas je tudi zanimalo, kakšna je starostna struktura in struktura po spolu.

Iz tabele je razvidno, da se največ anketirancev nahaja v tretjem starostnem razredu (35 do 44 let), in sicer kar 88 oziroma 33,8 odstotka. Drugi najbolje zastopani razred je starostna skupina od 45 do 54 let, v kateri je 68 oseb oziroma 26,2 odstotka vseh anketirancev. Najmanj anketirancev je bilo v prvem starostnem razredu, torej do 25 let. Povprečna starost anketirancev je 42,2 leta (nihče ni mlajši od 25 let ali starejši od 65 let). Povprečna starost je izračunana na podlagi določitve sredine starostnih razredov, pomnožene s številom anketiranih v tem razredu. Podatki so torej približni, toda povsem zadoščajo za namen raziskave.

Starostno strukturo sodelujočih smo ocenili kot zelo sprejemljivo za namen, raziskave o kariernih sidrih, glede na izsledke Sheinove raziskave v ZDA, po katerih se karierno sidro oblikuje v prvih 10 letih delovnih izkušenj (Shein, 1986). Sodelujoči v naši raziskavi leta 2000 so imeli najmanj 4 leta in največ 38 let delovne dobe. Torej so bili zastopani vsi starostni razredi oziroma za namen raziskave ustrezne skupine posameznikov glede na dolžino delovne dobe.

Obdelava podatkov glede spolne strukture sodelujočih v raziskavi kaže, da je sodelovalo več žensk kot moških. Moških je bilo 22,3 odstotka, žensk pa 77,7 odstotka. Razlog za večjo zastopanost žensk v raziskavi je treba na eni strani iskati v dejstvu, da so udeleženci posveta Dnevi kadrovske delavcev v 70 od-

stotkih ženske, kajti nedvomno lahko govorimo o feminizaciji poklica kadrovske delavec (Brečko, 2004a), enako v zvezi s 100-odstotno udeležbo žensk na srečanju Dnevi strokovnega izpopolnjevanja tajnic in 100-odstotno udeležbo žensk na konferenci Managerke za poslovno odličnost. Večina moških v raziskavi se je na vabilo k sodelovanju odzvala in izpolnjen vprašalnik poslala po elektronski pošti. Razlog za večjo zastopanost žensk v raziskavi je morda tudi v večjem zanimanju žensk za ta vprašanja (Brečko, 2001). V raziskavi so sodelovali posamezniki s končano srednjo šolo, višjo šolo, univerzitetno izobrazbo in doktoratom ali magisterijem.

Večina anketirancev, kar 127 oziroma 49,2 odstotka, je imela visoko oziroma univerzitetno izobrazbo. Anketirancev s srednješolsko izobrazbo je bilo 89 oziroma 34,2 odstotka. Takšna izobrazbena struktura je bila glede na izbrane kraje in načine izpolnjevanja vprašalnika tudi pričakovana. Dostop in znanje za uporabo interneta imajo pogosteje posamezniki z višjo izobrazbo, prav tako pa se tudi konferenc in posvetovanj udeležujejo večinoma bolj izobraženi. Torej lahko potrdimo, da se je raziskava izvajala na priložnostnem vzorcu posameznikov z višjo izobrazbo. V priložnostnem vzorcu smo leta 2000 zajeli 12 različnih poklicev.

Največ je v raziskavi sodelovalo tajnic (kar 17,3 odstotka), upravnih delavcev (15,8 odstotka) in menedžerjev na položaju vodje podjetja (10,4 odstotka). Ne glede na večjo zastopanost treh poklicev, tajnica oziroma poslovna sekretarka, upravni delavec in direktor oziroma vodja oddelka, smo sklepali, da je bil vzorec dovolj razpršen, da bo lahko dal ob-

V vzorcu smo zajeli zaposlene, med katerimi je bilo več žensk kot moških, prevladovala je višja in visoka izobrazba, povprečna starost pa je znašala 42 let. Nihče ni bil mlajši od 25 let.

Tabela 6: Izobrazbena struktura udeležencev raziskave o kariernih sidrih leta 2000

Stopnja izobrazbe	število	v odstotkih
srednja šola	89	34,2
višja izobrazba	35	13,5
visoka izobrazba (univerzitetna)	128	49,2
doktorat ali magisterij	8	3,1
Skupaj	260	100,0

jektivne rezultate.

Kot smo že omenili, nam je pri empiričnem delu naloge največji izziv pomenila longitudinalna raziskava, s katero smo želeli najprej raziskati in se prepričati, ali se karierna sidra spreminjajo ali resnično ostajajo razmeroma trajna notranja struktura osebnosti, ki vodi posameznika po karierni poti in botruje odločitvam v zvezi z njo. S tem namenom smo za sodelovanje leta 2004 zaprosili iste udeležence kot leta 2000. Na ponovno raziskavo se je odzvalo 197 posameznikov, torej 62 oseb manj kot štiri leta poprej, vendar

V raziskavi je sodelovale 65 odstotkov ljudi z višjo oz. visoko izobrazbo.

Tabela 7: Struktura delovnih mest/poklicev udeležencev raziskave o kariernih sidrih leta 2000

Delovno mesto	število	v odstotkih
direktor podjetja	27	10,4
vodja oddelka, vodja enote	23	8,8
tajnica/poslovna sekretarka	45	17,3
organizator dela	15	5,8
pravnik	18	6,9
komercialist	15	5,8
inženir	16	6,1
ekonomist/finančni analitik	19	7,3
kadrovske delavce	22	8,5
zdravnik	7	2,7
učitelj/profesor	12	4,6
upravni delavec	41	15,8
Skupaj	260	100,0

Tabela 8: Starostna struktura udeležencev raziskave o kariernih sidrih leta 2004

Starostni razredi	število leta 2000	v odstotkih	število leta 2004	v odstotkih
manj kot 25	0	0	0	0
od 25 do 34	48	18,5	25	12,7
od 35 do 44	88	33,8	77	39,1
od 45 do 54	68	26,2	68	34,6
od 55 do 65	56	21,5	22	11,2
več kot 65	0	0	5	2,5
Skupaj	260	100,0	197	100

je to še vseeno kar 74,2 odstotka prvotnega vzorca. To je velik, če ne celo izjemen odziv, glede na to, da so vmes minila štiri leta in da nekateri celo niso bili več dosegljivi na starem naslovu. V drugem delu raziskave smo udeležence s pisno prošnjo povabili k sodelovanju oziroma izpolnitvi vprašalnika. Če smo imeli njihove elektronske naslove, smo pošto poslali po elektronski poti skupaj z vprašalnikom, drugim pa z navadno pošto. Vprašalnik, ki smo ga uporabili v letu 2004, je imel tri dele: vprašalnik o kariernih sidrih, vprašalnik o načrtovanju izobraževanja ter vprašalnik o osebnih podatkih, namenjenih statistični obdelavi vzorca.

Na ponovno povabilo k sodelovanju v raziskavi se je štiri leta kasneje odzvalo torej 197 anketirancev, ki so se takole razvrstili v starostne razrede, kot prikazuje tabela 8.

V letu 2004 je bilo znova največ anketirancev v starostnem razredu od 35 do 44 let (kar 39 odstotkov), zmanjšal pa se je odstotek anketirancev v starostnem razredu od 25 do 34 let – to je bilo moč tudi pričakovati glede na pretečeno štiriletno obdobje. Povečalo pa se

je število udeležencev v starostnem razredu od 45 do 54 let in v starostnem razredu več kot 65 let.

Pri ponovni raziskavi je torej sodelovalo 77,2 odstotka žensk in 22,8 odstotka moških, pri čemer se je zastopanost moškega spola povečala za 0,5 odstotka v primerjavi z letom 2000, zastopanost ženskega spola pa zmanjšala za 0,5 odstotka. Kot je razvidno iz pridobljenih podatkov, je vzorec glede na strukturo po spolu ostal enak kot leta 2000.

V tabeli 37 si lahko ogledamo še zastopanost anketirancev po poklicih v posameznih raziskavah.

Iz tabele 8 se vidi, da se je število anketirancev pri vseh poklicih zmanjšalo. Odstotek posameznih poklicev v drugem vzorcu se je nekoliko povečal pri poklicih vodja oddelka, tajnica in poslovna sekretarka, inženir, zdravnik in upravni delavec, zmanjšal pa pri poklicih organizator dela, pravnik, komercialist in kadrovski delavec. Odmiki so majhni, največje glede manjše zastopanosti poklica v drugi raziskavi pa je opaziti pri zastopanosti poklica komercialist. V drugi raziskavi je so-

Tabela 9: Spolna struktura udeležencev raziskave o kariernih sidrih leta 2004

Spolna struktura	število leta 2000	v odstotkih	število leta 2004	v odstotkih
ženske	202	77,7	152	77,2
moški	58	22,3	45	22,8
Skupaj	260	100,0	197	100

Tabela 10: Struktura delovnih mest/poklicev udeležencev raziskave o kariernih sidrih leta 2000 in leta 2004

Delovno mesto	število (2000)	v odstotkih (2000)	število (2004)	v odstotkih (2004)
direktor podjetja	27	10,4	31	15,7
vodja oddelka, vodja enote	23	8,8	20	10,1
tajnica/poslovna sekretarka	45	17,3	34	17,2
organizator dela	15	5,8	8	4,0
pravnik	18	6,9	11	5,6
komercialist	15	5,8	4	2,0
inženir	16	6,1	12	6,1
ekonomist/finančni analitik	19	7,3	12	6,1
kadrovski delavec	22	8,5	11	5,6
zdravnik	7	2,7	6	3
učitelj/profesor	12	4,6	11	5,6
upravni delavec	41	15,6	26	13,1
drugo			12	6,1
Skupaj	260	100,0	197	100

delovalo 3,8 odstotka manj komercialistov kot v prvi raziskavi iz leta 2000.

To sta bila torej vzorca raziskave iz leta 2000 in 2004, ko se je vzorec večinoma ponovil. V drugem vzorcu so sodelovale iste osebe kot v prvem, le da v zadnji raziskavi niso več vsi sodelovali. Očiten je bil osip, vendar manjši, kot smo pričakovali.

ZASTOPANOST KARIERNIH SIDER V SLOVENIJI — REZULTATI RAZISKAVE

Najprej bi predstavili zastopanost prevladujočih kariernih sider pri udeležencih raziskave iz leta 2000. Iz tabele 9 je razvidno, da je bilo v prvi raziskavi najbolj zastopano sidro predanosti, sledijo tehnično-funkcionalno sidro, menedžersko sidro, sidro varnosti in stabilnosti, sidro samostojnosti in neodvisnosti, sidro izziva, sidro življenjskega stila, najslabše pa je bilo na izbranem vzorcu zastopano sidro podjetniške ustvarjalnosti. V opravičilo za-

dnjemu rezultatu naj povemo, da je bil ta povezan s sidrom podjetniške ustvarjalnosti in pravzaprav pričakovan, ker med anketiranci ni bilo podjetnikov.

Vsem anketirancem smo po končani analizi kariernega sidra poslali še dodatno vprašanje. Z opisom njihovega prevladujočega kariernega sidra in z opisom vseh drugih sider smo jim zastavili vprašanje o stopnji strinjanja z dobljenimi rezultati. Odgovori so zbrani v tabelah 10 in 11. V tabeli so

odgovori razvrščeni glede na posamezno delovno mesto, pri čemer smo s preizkusom hi-kvadrat oziroma Kulbackovim 21. preizkusom želeli preveriti, ali obstaja med stopnjo strinjanja s kariernim sidrom in poklicem kakšna povezanost. Kar 59,6 odstotka anketirancev se je popolnoma strinjalo z opisom njihovega kariernega sidra. Vsi so pri tem lahko prebrali kratke opise vseh osmih kariernih sider. 13,1 odstotka anketirancev se je deloma strinjalo

Leta 2000 je bilo najbolj številčno zastopano sidro predanosti.

Tabela 11: Prevladujoča karierna sidra sodelujočih v raziskavi o kariernih sidrih leta 2000

Prevladujoče karierno sidro	število	v odstotkih
tehnično-funkcionalno sidro	47	18,1
menedžersko sidro	43	16,5
sidro samostojnosti in neodvisnosti	31	11,9
sidro varnosti in stabilnosti	37	14,2
sidro podjetniške ustvarjalnosti	8	3,1
sidro predanosti	53	20,4
sidro izziva	25	9,6
sidro življenjskega stila	16	6,2
Skupaj	260	100,0

z opisom njihovega prevladujočega sidra, 5,4 odstotka jih je menilo, da se komajda strinjajo, dva posameznika, tj. 0,8 odstotka, pa sta izjavila, da se z opisom ne strinjata. Vrednost hi-kvadrata oziroma Kulbackovega 21. preizkusa ($\chi^2 = 46,979$, $g = 28$, $\alpha = 0,014$) pokaže, da je vrednost statistično pomembna, in s tveganjem, manjšim od 0,1 odstotka, lahko trdimo, da je strinjanje z opisom kariernega sidra povezano s prevladujočim kariernim sidrom. Ugotavljanje stopnje povezanosti na podlagi kontingenčnega koeficienta ($C = 0,380$) pokaže, da je povezanost med spremenljivkami v vzorcu srednje velika in statistično pomembna ($\alpha = 0,028$).

60 odstotkov anketirancev se je v celoti strinjalo z opisom dobljenega kariernega sidra.

kusa ($\chi^2 = 58,324$, $g = 44$, $\alpha = 0,073$) pokaže, da ni statistično pomembna. To pomeni, da delovno mesto ne vpliva na strinjanje oziroma nestrinjanje z opisom kariernega sidra. Glede na pridobljene podatke smo naredili tudi analizo

strinjanja z rezultati oziroma prevladujočim kariernim sidrom glede na posamezno sidro. Rezultati kažejo na to, da se s prevladujočim sidrom najbolj strinjajo tisti s tehnično-funkcionalnim sidrom. Kar 70,2 odstotka jih je namreč izrazilo najvišjo stopnjo strinjanja s tem

Tabela 12: Stopnja strinjanja z opisom prevladujočega kariernega sidra leta 2000

Stopnja strinjanja	število	v odstotkih
komajda se strinjam	14	5,4
se strinjam	155	59,6
strinjam se deloma	34	13,1
se ne strinjam	2	0,8
brez odgovora	55	21,2
Skupaj	260	100,0

sidrom. Visoka stopnja strinjanja, 60 odstotkov ali več, je bila izražena tudi pri menedžerskem sidru, sidru podjetniške ustvarjalnosti, sidru samostojnosti in neodvisnosti in sidru izziva. S prevladujočim sidrom predanosti se popolnoma strinja nekaj več kot 58 odstotkov, s sidrom življenjskega stila pa 44 odstotkov.

Vrednost hi-kvadrata oziroma Kulbackovega 21. preizkusa ($\chi^2 = 46,979$, $g = 28$, $\alpha = 0,014$) pokaže, da je vrednost statistično pomembna, in s tveganjem, manjšim od 0,1 odstotka, lahko trdimo, da je strinjanje z opisom kariernega sidra povezano s prevladujočim kariernim sidrom. Ugotavljanje stopnje povezanosti na podlagi kontingenčnega koeficienta ($C = 0,380$) pokaže, da je povezanost med spremenljivkami v vzorcu srednje velika in statistično pomembna ($\alpha = 0,028$).

Z vsemi preizkusi smo pravzaprav dokazali, da vseh osem kariernih sider obstaja tudi v slovenskem kulturnem prostoru. Nekateri svoje karierno sidro razvijejo že zelo zgodaj (Shein, 1987), drugi potrebujejo za to veliko povratnih informacij iz okolja. Možnosti, da bi preverjali, kdaj (starost) ljudje razvijejo karierno sidro, nismo imeli niti ni bil to naš namen. Z gotovostjo lahko trdimo, da se del kariernega sidra razvije že zelo zgodaj in utegne vplivati na zgodnjo izbiro poklica.

Anketirancem smo postavili tudi vprašanje, kolikšno stopnjo vpliva je imelo njihovo prevladujoče karierno sidro na izbiro poklica. Spraševali smo jih za osebno mnenje. Na voljo so imeli štiristopenjsko lestvico Likertovega tipa, s katero smo dobili odgovore, prikazane v tabeli 42.

Iz tabele 15 je razvidno, da je največ, kar 42,3 odstotka vprašanih menilo, da je imelo njihovo prevladujoče karierno sidro velik vpliv na izbiro poklica, za delni vpliv se jih je opredelilo 26,9 odstotka, za neznamen vpliv 8,1 odstotka in za odgovor brez vpliva le 1,5 odstotka anketirancev. 21,2 odstotka jih odgovorov ni navedlo. V nadaljevanju nas je seveda zanimalo tudi, ali lahko najdemo med posa-

Tabela 13: Stopnja strinjanja z rezultati kariernih sider glede na delovno mesto/poklic

			Stopnja strinjanja z opisom prevladujočega kariernega sidra leta 2000					Skupaj
			komajda se strinjam	se strinjam	strinjam se deloma	se ne strinjam	brez odgovora	
Delovno mesto leta 2000	direktor	število	1	19	3		4	27
		v odstotkih	3,7	70,4	11,1		14,8	100,0
	vodja oddelka/enote	število		14	4		5	23
		v odstotkih		60,9	17,4		21,7	100,0
	tajnica /poslovna sekretarka	število	4	28	2		11	45
		v odstotkih	8,9	62,2	4,4		24,4	100,0
	organizator dela	število		10	4		1	15
		v odstotkih		66,7	26,7		6,7	100,0
	pravnik	število		13			5	18
		v odstotkih		72,2			27,8	100,0
	komercialist	število		6	4		5	15
		v odstotkih		40,0	26,7		33,3	100,0
	inženir	število		9	1		6	16
		v odstotkih		56,3	6,3		37,5	100,0
	ekonomski/finančni analitik	število	2	13			4	19
		v odstotkih	10,5	68,4			21,1	100,0
	kadrovski delavec komercialist	število	1	11	7		3	22
		v odstotkih	4,5	50,0	31,8		13,6	100,0
	zdravnik	število		5			2	7
		v odstotkih		71,4			28,6	100,0
učitelj	število	1	8	2		1	12	
	v odstotkih	8,3	66,7	16,7		8,3	100,0	
upravni delavec	število	5	19	7	2	8	41	
	v odstotkih	12,2	46,3	17,1	4,9	19,5	100,0	
Skupaj	število	14	155	34	2	55	260	
	v odstotkih	5,4	59,6	13,1	0,8	21,2	100,0	

meznimi odgovori in stopnjo strinjanja statistično pomembne razlike. Stopnjo vpliva na izbiro poklica smo primerjali s posameznimi kariernimi sidri.

Iz tabele 14 lahko razberemo, da so posamezniki s sidrom življenjskega stila najpogosteje (kar 75 odstotkov) menili, da je njihovo karierno sidro imelo velik vpliv na izbiro poklica,

Tabela 14: Stopnja strinjanja z rezultati kariernih sider glede na prevladujoče karierno sidro

			Stopnja strinjanja z opisom prevladujočega kariernega sidra leta 2000					Skupaj
			komajda se strinjam	se strinjam	strinjam se deloma	se ne strinjam	brez odgovora	
Karierno sidro 2000	TFS	število		33	5		9	47
		v odstotkih		70,2	10,6		19,1	100,0
	MF	število	1	27	7		8	43
		v odstotkih	2,3	62,8	16,3		18,6	100,0
	SSN	število	2	19			10	31
		v odstotkih	6,5	61,3			32,3	100,0
	SVS	število	1	18	11		7	37
		v odstotkih	2,7	48,6	29,7		18,9	100,0
	SPU	število	1	5			2	8
		v odstotkih	12,5	62,5			25,0	100,0
	SP	število	6	31	2	2	12	53
		v odstotkih	11,3	58,5	3,8	3,8	22,6	100,0
	SI	število	1	15	4		5	25
		v odstotkih	4,0	60,0	16,0		20,0	100,0
	SŽS	število	2	7	5		2	16
		v odstotkih	12,5	43,8	31,3		12,5	100,0
	Skupaj	število	14	155	34	2	55	260
		v odstotkih	5,4	59,6	13,1	0,8	21,2	100,0

v najmanjšem številu pa so se za ta odgovor izrekli posamezniki s sidrom varnosti in stabilnosti. Vrednost hi-kvadrata oziroma Kulbackovega 21. preizkusa ($\chi^2 = 44,755$, $g = 28$, $\alpha = 0,023$) pokaže, da je vrednost statistično

Tabela 15: Karierno sidro in stopnja vpliva na izbiro poklica – statistika odgovorov

Stopnja vpliva	število	v odstotkih
delni vpliv	70	26,9
velik vpliv	110	42,3
brez vpliva	4	1,5
neznaten vpliv	21	8,1
brez odgovora	55	21,2
Skupaj	260	100,0

pomembna in s tveganjem, manjšim od 0,1 odstotka, lahko trdimo, da ima karierno sidro vpliv na izbiro (že prvega) poklica. Ugotavljanje stopnje povezanosti na podlagi kontingenčnega koeficienta ($C = 0,403$) pokaže, da je povezanost med spremenljivkami v vzorcu močna in statistično pomembna ($\alpha = 0,006$). Po drugi strani pa postavlja ta ugotovitev pred vse, ki se ukvarjajo s poklicnim svetovanjem in usmerjanjem, odgovorno in etično nalogo dati posamezniku objektivne in realne informacije o poklicu, enako pa tudi organizacijam, da dajo posamezniku objektivne in realne informacije o organizacijski kulturi in delovnem okolju, v katerega prihaja.

Tabela 16: Stopnja vpliva prevladujočega kariernega sidra na izbiro poklica

			Stopnja vpliva prevladujočega kariernega sidra na izbiro poklica (leta 2000)					Skupaj
			delni vpliv	velik vpliv	brez vpliva	neznaten vpliv	brez odgovora	
Sidro 2000	TFS	število	14	20		4	9	47
		v odstotkih	29,8	42,6		8,5	19,1	100,0
	MF	število	14	18		3	8	43
		v odstotkih	32,6	41,9		7,0	18,6	100,0
	SSN	število	8	13			10	31
		v odstotkih	25,8	41,9			32,3	100,0
	SVS	število	12	11	4	3	7	37
		v odstotkih	32,4	29,7	10,8	8,1	18,9	100,0
	SPU	število	1	4		1	2	8
		v odstotkih	12,5	50,0		12,5	25,0	100,0
	SP	število	17	16		8	12	53
		v odstotkih	32,1	30,2		15,1	22,6	100,0
	SI	število	3	16		1	5	25
		v odstotkih	12,0	64,0		4,0	20,0	100,0
	SŽS	število	1	12		1	2	16
		v odstotkih	6,3	75,0		6,3	12,5	100,0
	Skupaj	število	70	110	4	21	55	260
		v odstotkih	26,9	42,3	1,5	8,1	21,2	100,0

POVEZANOST KARIERNIH SIDER S POKLICI

Pridobljeni podatki so nam omogočili tudi vpogled med povezave med poklici in prevladujočimi kariernimi sidri. Nekatere povezave so zelo očitne, druge pa zaradi majhnega števila anketirancev oziroma morebitnih drugih razlogov manj očitne. V tabeli 44 si bomo ogledali, kakšna je povezava med prevladujočimi kariernimi sidri in različnimi delovnimi mesti oziroma poklici.

Iz tabele lahko razberemo, da ima največ (66,7 odstotka) direktorjev menedžersko sidro. Največ vodij oddelkov ali enot ima tehnično-funkcionalno sidro (47,8 odstotka). Kar 93,3 odstotka tajnic in poslovnih sekretark

ima sidro predanosti, 3,3 odstotka organizatorjev dela sidro varnosti in stabilnosti, 66,7 odstotka zaposlenih v pravnih službah sidro samostojnosti in neodvisnosti, 33,3 odstotka komercialistov sidro varnosti in stabilnosti

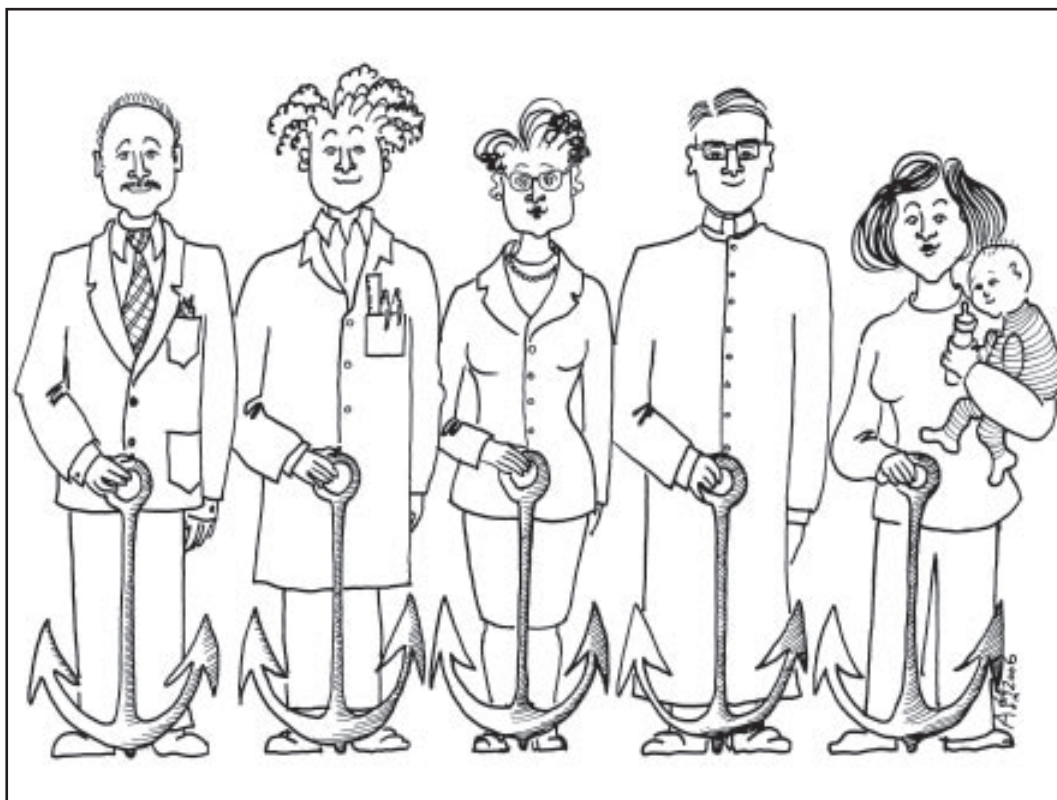
Močna stopnja povezanosti med kariernim sidrom in stopnjo vpliva na izbiro prvega poklica nas prepričuje, da posameznik dejavnike kariernega sidra oblikuje že veliko prej, še preden vstopi v delovno okolje, in da si prvi poklic že izbira na podlagi svojih vrednot in seveda informacij o določenem poklicu, ki so mu dostopne med izbiro prvega poklica. To hkrati daje tudi izjemno pomembno težo pripravi na izbiro poklica, saj je od kakovosti danih informacij odvisno, ali bo posameznik v določenem poklicu prepoznal vrednote, s katerimi se bo lahko identificiral ali ne.

Tabela 17: Povezanost prevladujočih kariernih sider z delovnimi mesti

			Karierno sidro leta 2000							Skupaj		
			TFS	MS	SSN	SVS	SPU	SP	SI		SŽS	
Delovno mesto leta 2000	direktor	število	2	18	1				6		27	
		v odstotkih	7,4	66,7	3,7				22,2		100,0	
	vodja oddelka/enote	število	6	11			1		5		23	
		v odstotkih	26,1	47,8			4,3		21,7		100,0	
	tajnica /poslovna sekretarka	število		1		1	1	42			45	
		v odstotkih		2,2		2,2	2,2	93,3			100,0	
	organizator dela	število	2		2	8			1	2	15	
		v odstotkih	13,3		13,3	53,3			6,7	13,3	100,0	
	pravnik	število	3	2	12				1		18	
		v odstotkih	16,7	11,1	66,7				5,6		100,0	
	komercialist	število			5		5		3	2	15	
		v odstotkih			33,3		33,3		20,0	13,3	100,0	
	inženir	število	12		3				1		16	
		v odstotkih	75,0		18,8				6,3		100,0	
	ekonomski/finančni analitik	število	9	2	4		1		3		19	
		v odstotkih	47,4	10,5	21,1		5,3		15,8		100,0	
	kadrovski delavec komercialist	število	2	3	3	5			2	4	3	22
		v odstotkih	9,1	13,6	13,6	22,7			9,1	18,2	13,6	100,0
	zdravnik	število	5						2		7	
		v odstotkih	71,4						28,6		100,0	
učitelj	število	4		1	4			2		1	12	
	v odstotkih	33,3		8,3	33,3			16,7		8,3	100,0	
upravni delavec	število	2	6		19			4	2	8	41	
	v odstotkih	4,9	14,6		46,3			9,8	4,9	19,5	100,0	
Skupaj		število	47	43	31	37	8	53	25	16	260	

ter prav toliko komercialistov sidro podjetniške ustvarjalnosti in 75,5 odstotka inženirjev tehnično-funkcionalno sidro. Največ ekonomistov oziroma finančnih analitikov ima tehnično-funkcionalno sidro (47,4 odstotka), prav tako največ zdravnikov (71,4 odstotka), največ kadrovske delavce ima sidro varnosti

in stabilnosti, prav tako kot upravni delavci, za katere je značilno sidro varnosti in stabilnosti (46,3 odstotka). Učitelji oziroma profesorji se s 33,3 odstotka uvrščajo v tehnično-funkcionalno sidro in prav s toliko odstotkih tudi v sidro varnosti in stabilnosti. Vrednost hi-kvadrata oziroma Kulbackovega 21. preiz-



kusa ($\chi^2 = 453,559$, $g = 77$, $\alpha = 0,000$) pokaže, da je vrednost statistično pomembna, in s tveganjem, manjšim od 0,1 odstotka, lahko trdimo, da je karierno sidro povezano z delom, ki ga posameznik opravlja. Ugotavljanje stopnje povezanosti na podlagi kontingenčnega koeficienta ($C = 0,818$) pokaže, da je povezanost med spremenljivkami v vzorcu popolna in statistično pomembna ($\alpha = 0,000$).

Preizkus statistične pomembnosti med kariernim sidrom in delovnim mestom je pokazal izjemno povezanost med spremenljivkama, s čimer smo potrdili hipotezo, da med posameznimi kariernimi sidri in izbiro poklica obstaja povezanost. Na drugi strani pa ta preizkus tudi dokazuje, da posamezni poklici dajejo možnost posamezniku, da deluje skladno z njegovim kariernim sidrom oziroma da lahko posamezniki z določenim kariernim sidrom v določenih poklicih utrjujejo svoje karierno sidro, v drugih pa ga ne

morejo. V vsakem poklicu se namreč razvije svojstven vzorec vrednot, odgovornosti in obveznosti, ki se lahko bolj ali manj skladajo s kariernim sidrom posameznika in mu bolj ali manj dopuščajo, da karierno sidro popolnoma uresniči. Vsekakor gre za obojestransko vplivanje. Tako kot vrednote posameznega poklica vplivajo na posameznika, tudi posameznik s svojimi vrednotami lahko vpliva na oblikovanje poklica. To je deloma zagotovo možno, zaželeno in potrebno zato, da se poklici razvijajo. Čeravno ni namen tega prispevka, da bi ugotovili, do kolikšne stopnje je še možen obojestranski vpliv, je več kot očitno, da se posameznik, ki v svojem poklicu ne more potrjevati svojega kariernega sidra, prej ali slej odloči za drug poklic oziroma išče takšno delovno okolje, kjer bo lahko svoje prevladujoče karierno

Med kariernimi sidri in izbiro poklica obstaja tesna povezanost.

Tabela 18: Najpogostejše sidro 12 poklicev

Delovno mesto	Najpogostejše sidro
direktor	menedžersko sidro
vodja oddelka/enote	tehnično-funkcionalno sidro
tajnica /poslovna sekretarka	sidro predanosti
organizator dela	sidro varnosti in stabilnosti
pravnik	sidro samostojnosti in neodvisnosti
komercialist	sidro samostojnosti in neodvisnosti/ sidro podjetniške ustvarjalnosti
inženir	tehnično-funkcionalno sidro
ekonomski/finančni analitik	tehnično-funkcionalno sidro
kadrovski delavec komercialist	sidro varnosti in stabilnosti
zdravnik	tehnično-funkcionalno sidro
učitelj	tehnično-funkcionalno sidro/ sidro varnosti in stabilnosti
upravni delavec	sidro varnosti in stabilnosti

sidro tudi uresničil. Glede na rezultate smo lahko tudi določili najpogostejše sidro za 12 poklicev, ki so jih navajali sodelujoči v raziskavi.

ZAKLJUČEK

Vsi do sedaj predstavljeni podatki potrjujejo dejstvo, da lahko v Sloveniji najdemo in sledimo vsem osmim kariernim sidrom. Drugo, še pomembnejše dejstvo pa je, da iz raziskovalnih podatkov izhaja, da so karierne odločitve povezane z vrednostnim sistemom posameznika in niso (več) odvisne od ekonomskih silnic. Zaznali smo namreč močno povezanost med posameznim kariernim sidrom in izbiro poklica. Da ima družba precejšen vpliv na oblikovanje kariernih vzorcev, je očitno tudi iz podatkov, saj smo zaznali bolj in manj družbeno zaželena sidra, lahko pa bi celo govorili o določenih stereotipnih razmišljanjih, ki ne sledijo sodobnemu gibanju družbe in se namočneje odražajo prav skozi karierne odločitve posameznikov.

V drugem delu bomo predstavili raziskavo iz leta 2004, ki jo bomo primerjali z raziskavo iz leta 2000 in skušali odgovoriti na vprašanje, ali se karierna sidra pri posameznikih spreminjajo ali ne, prav tako pa bomo izluščili podobnosti in razlike pri načrtovanju izobraževanja pri posameznikih z istimi oz. različnimi kariernimi sidri.

OSREDOTOČENA INTERAKCIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Pedagogika ali terapija

POVZETEK

Prispevek obravnava pedagoški koncept na temo osredotočene interakcije avtorice Ruth Cohn. Izhaja iz humanistične psihologije, uvrščamo ga pod humanistično pedagogiko. Opisani so nastanek, razvoj in definicija koncepta. Podrobneje sta pojasnjeni didaktika in metodika s poudarkom na vlogi vodje in pedagoške interakcije v procesu pridobivanja znanja. Prispevek prepletajo misli o odnosu in razlikah med pedagogiko in terapijo ter o možnostih uporabe koncepta v izobraževanju odraslih.

Ključne besede: humanistična psihologija, humanistična pedagogika, na temo osredotočena interakcija, pedagogika, terapija

Na temo osredotočeno interakcijo (»*Themenzentrierte Interaktion*«, TZI) je razvila Ruth Cohn s sodelavci na inštitutu »*Workshop Institute for Living Learning*« in je namenjena učenju posameznika znotraj skupine. Gre za iskanje ravnotežja med temo, posameznikom in skupino. Metoda prevzema bistvena načela »*gestalt terapije*« in izhaja iz eksperimentalizma in humanistične psihologije, pri čemer Ruth Cohn kot psihoanalitičarka vključuje tudi psihoanalitični pristop. Pristop na temo osredotočene interakcije je bil uveden v šole in izobraževanje odraslih, posebno še pri poklicih s področja nege, sociale in vzgoje ter je najbolj razširjen v nemškem prostoru (Petzold, 1977).

Nasprotje med na posameznika usmerjenim, življenjskim in napetim terapevtskim modelom ter pogosto mrtvim, napornim stvarnim poukom je Cohnovo pripeljalo do prepričanja, da je možna povezava med osebnostno pomembnim in stvarnim učenjem. Koncept

naj bi deloval pedagoško-terapevtsko, in sicer ne toliko v zdravilnem psihoterapevtskem pomenu, temveč v smislu skrbnega povečevanja kontakta posameznikov z njihovimi lastnimi notranjimi močmi, z drugimi osebami, temo in nalogami, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju (Sielert, 1995).

Razlaga načel na temo osredotočene interakcije nam omogoča vpogled v ta, na svoj način izjemen pedagoško-terapevtski koncept.

DEFINICIJA IN NAČELA NA TEMO OSREDOTOČENE INTERAKCIJE

»Osredotočena interakcijska metoda je povezava učenja snovi in spodbujanje razvoja osebnosti« (Cohn v Vopel, 1977, str. 89). S tem sta nekako pokriti obe področji oz. oba vira skupinskega dogajanja: pedagoška tradicija in terapevtsko področje. Iz pedagoške tradicije izvira spoštovanje teme, ki določa

Osredotočena interakcija za spodbujanje razvoja osebnosti.

nalogo skupine in na ta način koncentrira emocionalno in intelektualno energijo udeležencev. Iz terapevtskega področja pa izvira poudarjanje interakcije, in sicer v notranjosti

vsakega posameznika kot komunikacijski proces med različnimi osebnostnimi elementi in tudi znotraj skupine kot komunikacijski proces med različnimi člani skupine (Vopel, 1977).

Sistematika na temo osredotočene interakcije izhaja teoretično iz treh aksiomov, ki formulirajo probleme kot »nasprotujoče si celote« in so označeni kot pogoji oz. temelji. V nasprotju z lingvistično uporabo pa ti aksiomi ne pomenijo neke absolutne resnice:

- Eksistencialistično antropološki aksiom: človek je pojmovan kot psihobiološka enota in del univerzuma. Človek je avtonomen in odvisen od drugih ljudi.
- Filozofsko etični aksiom: spoštovanje rasti/ razvoja pogojuje ovrednotene odločitve.
- Pragmatično politični aksiom: svobodna odločitev se zgodi znotraj in zunaj pogojenih meja. Širjenje teh meja je mogoče. Svoboda pri odločanju je večja, če smo zdravi, inteligentni, duhovno razviti in nimamo materialnih problemov, kot če smo bolni, omejeni, revni, trpimo zaradi nasilja ali nismo dovolj zreli (Matzdorf/Cohn v Karmann, 1987).

Cilji, ki naj bi jih z metodo osredotočene interakcije dosegli, so:

- celostno učenje z uravnoteženim vključevanjem osebnosti (jaz), skupine (mi) in teme/stvari (ono),
- širinska/splošna terapija trenutnih motenj, ki ni in ne more biti nadomestek za psihoterapijo,
- preventiva in preprečevanje duševno-telesno-duhovnega neravnotežja in spodbujanje organsko-psihične rasti,
- zavedanje, razumljeno kot proces,
- orientacija, razumljena v smislu humanejšega življenja v svetu (Karmann, 1987, str. 201–203).

Prepletenost nasprotujoče celote je značilna za celoten sistem na temo osredotočene interakcije: bližina in distanca, omejevanje in približevanje, notranja in zunanja perspektiva, orientiranost na subjekt in na realnost niso obravnavani kot različni konci enodimenzionalne linije, temveč kot nasprotja, ki se pogodujejo in sodijo skupaj (Reiser, Lotz, 1995).

PEDAGOŠKI CILJI

Na področju teorije pedagogike na temo osredotočene interakcije obstajata dve vrsti orientacije, in sicer glede načina mišljenja in glede vsebin. Pri načinu mišljenja se poudarja dialektično enost nasprotij in spreminjanje perspektiv. Ponujene vsebine so ozaveščanje, nujnost osebnih vrednotnih odločitev in širjenje notranjih in zunanjih meja. Karakteristika vsebin je optimistična tendenca, s pomočjo katere je možno uresničevanje vsebin (Reiser, Lotz, 1995).

Na temo osredotočeno interakcijo razumemo kot pedagoško-terapevtski in hkrati kot družbeno-terapevtski pristop. V pedagoškem procesu – ne glede na to, ali je to v šoli, organizaciji ali v znanosti – je običajno v ospredju naloga posredovati znanje, teme pouka, pravila in drugo, namen je torej posredovati neko temo. Pri osredotočeni interakciji pa gre za subjektivizacijo teme in spodbujanje zmožnosti interakcije teme. Za oživitve učnih procesov na temo osredotočene interakcije je potrebna uporaba celostnega znanja s področja humanističnih ved, predvsem psihologije, psihoterapije in komunikacijskih znanosti. V pripravi pouka je pomembno najti teme, ki so trenutno udeležencem pomembne, in jim na ta način posredovati tematiko, povezano z okolico, s svetom (Sielert, 1995). Učni cilj je, da vsak posameznik najde svoj individualen odnos, povezavo z določeno temo, kar je mogoče v zavestnem skupnem delu z ostalimi udeleženci.

DIDAKTIKA IN METODIKA

Didaktični koncepti in metodika na temo osredotočene interakcije temeljijo na vzpostavljanju ravnotežja med dejavniki jaz, mi, ono (tema), na definiranju in predstavitvi teme, na postulatih in pomožnih pravilih kot posledici uspešne komunikacije. Dinamični trikotnik z dejavniki jaz, mi, ono (tema) predstavlja bližnjo in daljno okolico, v kateri se interaktivna skupina srečuje. Praktični temelj vsake takšne skupine so odnosi med temi tremi točkami. Na prvi pogled enostavna struktura omogoča v realnosti neverjetno veliko možnosti in tudi nevarnosti v smislu razvoja že obstoječega potenciala rasti.

Pri tem gre za poskus, da bi filozofska načela humanistične miselnosti uporabili s pomočjo psihološke didaktike. Cohnova (v Quitmann, 1996) kot izraz temeljnega filozofskega pristopa navaja dva eksistencialna postulata:

1. Bodi sam svoj vodja.
2. Motnje imajo prednost.

Prvi poudarja odgovornost posameznika in

pomembnost lastnih vrednot. K temu osebnemu svetu spada tudi sposobnost zaznavanja in sprejemanja lastnih občutkov, misli in telesa. Zavedanje pričakovanj, ki izhajajo iz teh področij, ne pomeni njihove avtomatične zadovoljitve, temveč gre za odločitve glede njih in za te odločitve je odgovoren posameznik. Pomembno je resno jemanje sebe, drugih in naloge. Biti samemu sebi vodja pomeni torej dojetje možnosti in omejitev sebe kot človeškega bitja, človeško bitje pa je odvisno od izmenjave z okoljem, od dajanja in prejemanja in le človek sam je odgovoren, koliko in kaj daje ter prejema (Quitmann, 1996). Poudarjena je torej sposobnost zaznavanja in lastna odgovornost.

Drugi postulat pomeni upoštevanje ovir, lastnih in tistih, s katerimi se soočajo drugi. Pojmovanje motenj je izpeljano iz razumevanja in izkušenj Cohnove, da se dolgočasje, pomanjkanje koncentracije in izguba pozornosti

Osredotočena interakcija zahteva, da je vsak sam svoj vodja.

Pomožna pravila podpirajo postavitev ciljev in strukturirajo komunikacijsko raven.

Quitmann (1996, str. 202–204) jih povzema v šestih točkah:

1. Zastopaj samega sebe v svojih izjavah, govori o »jaz« in ne »mi«, kar pomeni izogibanje splošnim frazam; način omogoča prevzem odgovornosti za povedano.
2. Kadar postaviš vprašanje, povej, zakaj sprašuješ in kaj tebi pomeni vprašanje. Bolje je sicer izraziti lastno mnenje, izjavo o nečem, vprašanja namreč lahko včasih postanejo neke vrste igra/boj, izogibanje konkretnemu ali lastnim izkušnjam in spoznavanju.
3. Kadar le moreš, ne interpretiraj drugih. Namesto tega izrazi lastne osebne reakcije. Interpretacija vedenja drugih ljudi je smiselna le takrat, kadar je zanj zaproseno, sicer lahko vzbudi odpor in le redko spodbuja medsebojne odnose.
4. »Motnje imajo prednost« je tako postulat kot pravilo. Vsak udeleženec ima možnost, da prekine pogovor, kadar ga res ne more več poslušati, se ga udeleževati. Tema se v tistem trenutku zamenja. Nadaljuje se šele takrat, ko je motnja udeleženca razjasnjena in lahko ponovno sodeluje pri pogovoru.
5. Paziti je treba na to, da ima besedo vedno le en udeleženec, da ga nihče ne prekinja in ga vodja poslušša. Pogosto pride do tega, da želi več udeležencev hkrati govoriti. Edina rešitev je, da se udeleženci učijo paziti povedati tisto, kar jim je pomembno, in hkrati vzamejo resno, kar povedo drugi. Kdo bo govoril, tako ne odloča vodja, temveč vsak posameznik, gre za lastno odgovornost.
6. Opazuj znake lastnega telesa in opazuj jih tudi pri drugih. S tem pravilom vzpostavi Cohnova protiutež zane-marjanju telesa v delovnih skupinah. Zaznavanje telesa in čustev se aktivira kot pomemben dejavnik v delovanju skupine.

pokažejo npr. kot govorjenje med učno uro, delanje hrupa, izguba pozornosti, simpatija ali antipatija do drugega člana skupine, fenomeni realnosti, ki jih moramo zaznati in sprejeti, kajti le tako se pokaže možnost in odgovornost za njihovo spremembo. Govori tudi o zmoti psihoanalize glede transfera in kontratransfera: z zavestno ojačitvijo transfera naj bi omogočili boljšo razrešitev konflikta. Strinja se s psihodramatiki, »gestalt terapevti« v smislu takojšnjega in neposrednega soočenja in obdelave simptomov transfera namesto vnaprejšnje ojačitve in nato reševanja tega (Quitmann, 1996). Tu ne gre le za motnje, ki nastanejo v skupini med udeleženci, temveč tudi za konflikte, ki jih posameznik odkrije znotraj sebe. Gre za zavedanje in poslušanje lastnih nasprotujočih si glasov in dajanje prednosti enemu ali drugemu. Kadar je udeležencem dana možnost za zavedanje notranjih konfliktov, jih ti tudi lažje razrešijo. Glede na skupinsko interakcijo to pomeni, da ima vsak udeleženec možnost, da kadarkoli prekine delo skupine, če ne more več sodelovati, in izrazi, kaj ga moti. Motnja je nato v središču skupinske diskusije toliko časa, da se lahko udeleženec ponovno vključi v aktivnosti skupine. Čas, ki ga tak proces zahteva, se navadno izravna z bistveno močnejšo skupinsko strukturo, povezanostjo in delovno zmožnostjo celotne skupine (Vopel, 1977).

VLOGA VODJE IN PEDAGOŠKA INTERAKCIJA

Vodja skupine na temo osredotočene interakcije ima nalogo, da skrbi za dinamično ravnotežje v komunikacijskem procesu in za upoštevanje pomožnih pravil. Njegovo strokovno znanje je za skupino pomembno, hkrati pa on ne prevzame celotne odgovornosti za učni proces. Značilno za voditelja je, da so njegova mnenja in odnos ter vedenje za učni in delovni proces skupine pomembna prav tako kot način, na katerega tehnično usmerja skupino, in način, kako upravlja s konceptualnimi ele-

menti metode. Pri tem imata poseben pomen pristnost vodje v njegovi funkciji in pristnost njegove osebnosti. Vodja se zaveda svojega počutja in čustev, jih prepozna, sprejme sebe in na ta način lahko sprejme ter spoštuje tudi ostale udeležence, jim zaupa in na primeren način tudi posreduje svoja čustva. Cohnova (v Vopel, 1977, str. 94) se izreče proti klasični analitični drži, pri kateri tiho opazovanje in analitične intervencije v udeležencu vzbujajo občutek nemočnega otroka. Neutralni vodja ima na ta način večjo transferno moč in kljub njegovi nejasnosti bi morali udeleženci ugotoviti, kakšna oseba je, kakšne motive in cilje ima, kaj si misli. Nasprotno pa je pristnost zagotovo temeljni pogoj za vodje skupin. Naslednja pomembna kvaliteta vodje je empatija, sposobnost za razumevanje reakcij in ravnanja drugih. Bolj kot je sposoben empatije, lažje mu je vzpostavljati ravnotežje med dejavniki.

V ospredju sta dve kvaliteti, in sicer permisivnost in interdependenca, ki izhajata iz spoštovanja obeh postulatov. Permisivnost v tem primeru pomeni dati udeležencem toliko svobode, kot je mogoče, da določijo svoje učne cilje, da ravnajo ustrezno svoji učni motivaciji in sami odločajo o strategijah za učenje. Permisivnost pomeni tudi spodbujanje udeležencev k samostojnemu ravnanju in skupnemu načrtovanju, sproščenost v stresnih situacijah, ko skupini ne gre dobro ali kadar nastopijo konflikti. Interdependenca, vzajemna odvisnost, je poskus uravnoveženja potrebe po moči vodje in želja udeležencev po samostojnosti. Voditelj skupaj z udeleženci išče cilje in rešuje probleme. Lastno avtoriteto razume kot funkcionalno, z jasno komunikacijo zmanjšuje procese transfera ter s svojo emocionalno in intelektualno prisotnostjo pomaga udeležencem, da ugotovijo, kaj delajo, na kakšen način in česa si želijo (Vopel, 1977).

Izziv za vodjo predstavljajo nevarnosti, lahko npr. nastane skupina, v kateri so konflikti »tiho« nezaželeni, tako da udeleženci ne morejo razviti resnične bližine, saj med njimi

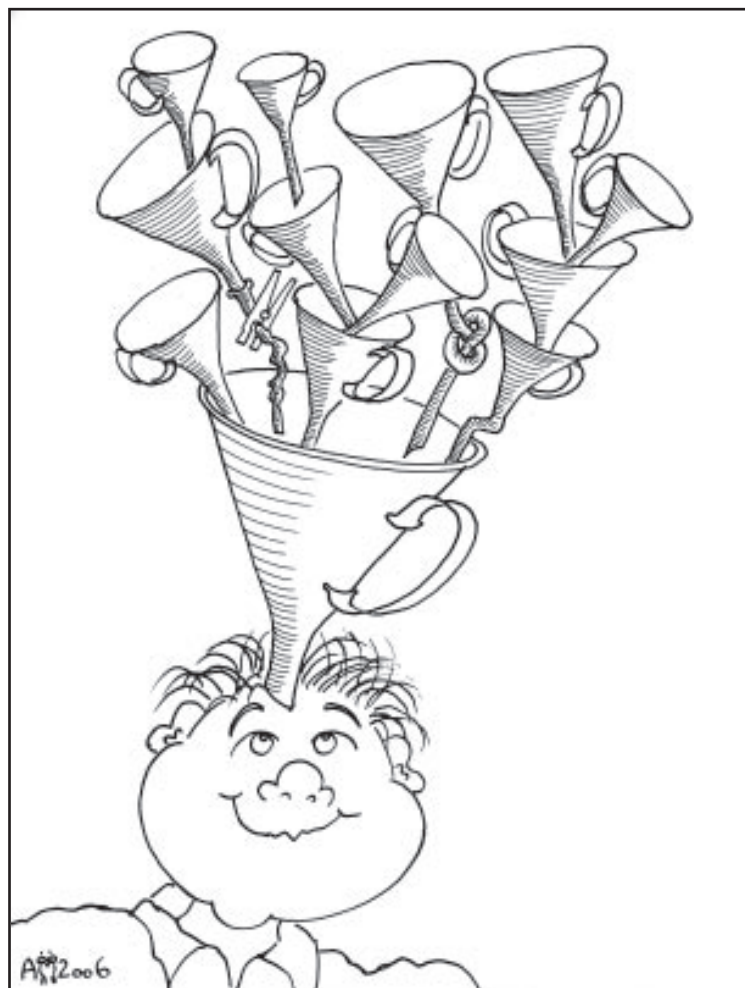
vlada prikrita sovražnost. Vodja mora biti izredno pozoren, da omogoči jasno in odprto izražanje konfliktov; veliko vodij uporablja tudi 'gestalt' terapevtski princip »dozirane frustracije«. Drug izziv za vodjo je, da samo pomaga, da se učna teorija razvija (Vopel, 1977).

MOŽNOSTI ZA UPORABO V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Učni proces bi lahko v skupini na temo osredotočene interakcije opredelili kot proces realizacije lastne odgovornosti, ki je mogoča z uveljavljanjem obeh postulatov in pomožnih pravil. Preko tega se sposobnost za kontakt udeležencev poveča oz. razvija, kar pomeni zaznavanje tega, kaj se dogaja v udeležencu samem in kaj okoli njega ter spoznavanje možnosti za mobilizacijo intelektualne in emotivne energije, da bi se naučili novih stvari, novih procesov. V nadaljevanju koncept asimilacije pomaga udeležencem razumeti procese učenja. Takšno življenjsko učenje je kot vznemirljiv in sodelujoč proces učečega. Slednjemu omogoča, da sam odloča, na kakšne načine se bo ukvarjal z določenimi stvarmi, kaj je zanj pomembno, s katerimi problemi se želi soočiti, kaj načrtovati. Na koncu poveže intelektualno delo z emocionalno vsebino, kar je pomemben učni princip.

Udeleženci se sicer soočijo z določeno temo, pri tem pa gre tudi za njihov osebni razvoj, vendar na mehak način. Na temo osredotočena interakcija je namreč pedagoški postopek, ki pomaga učiti se življenjsko, aktivno in radovedno, istočasno pa je ta postopek tudi terapevtsko učinkovit (Vopel, 1977).

Cohnova je dolgo zastopala mnenje, da na temo osredotočena interakcija nima terapevtskega, temveč pedagoškega značaj. Pozneje je po diskusijah in sodelovanju s kolegi in udeleženci skupin ugotovila, da je tisto, kar je imela za neterapijo, eden izmed bistvenjših terapevtskih elementov, namreč nepredelava nezavednega konflikta (v Quitmann, 1996,



str. 205). Razlika je pomembna zato, ker naj bi bil ta koncept v prvi vrsti koncept za »življenjsko učenje« v šolskih razredih, bolnišnicah, univerzah, podjetjih ter upravi; glavni cilj torej ni bil predelava nepredelanih situacij iz preteklosti, ampak osredotočenost na spreminjanje sedanjosti. Zato je v središču interakcijske skupine tema; v šolskih razredih je ta običajno vzeta iz učnega načrta, v drugih skupinah je včasih iskanje teme del prvega delovnega koraka. S tem, da je tema postavljena v središče skupine, okoli katere sta povezana jaz in mi, je seveda možno oblikovati temo, delo na njej v okviru spoznavanja/doživljanja samega sebe in tako nastane terapevtska skupina.

Za učitelje na temo osredotočene interakcije je pomembno zavedanje meja med terapijo in pedagogiko, učna situacija učenja in poučevanja je definirana pedagoško-didaktično in ne terapevtsko, prav tako so cilji vodij ali učiteljev usmerjeni v posredovanje nekih vsebin in sposobnosti zdravim ter niso namenjeni zdravljenju bolnih. Pomembno je seveda prepoznavanje motenj in odgovarjajoče usmerjanje ter napotitev udeležencev s takšnimi problemi v ustrezne terapevtske institucije.

Ob uporabi postulata »motnje imajo prednost« se pojavijo motnje in konflikti znotraj skupine ali posameznikov, zato lahko rečemo, da si nekako tudi same vzamejo prednost, saj gre ob tem ponavadi za emocionalno močne vsebine. Te motnje so obravnavane kot ovire ali odkloni, ki onemogočajo osredotočenje skupine na določeno temo. Konkretnih primerov

Kje je meja med pedagoškim in terapevtskim delom?

delovanja takšne strategije ob zdolgočasenosti, pomanjkanju motivacije in agresivnosti nam literatura ne ponuja, le vedno znova se osredotoči na samega vodjo, ki naj bi se spraševal tudi, ali je tema, ki jo obravnava, primerna, ali je predstavljena na primeren način, kakšen je njegov odnos do udeležencev, do teme in podobno.

ZAKLJUČEK

Vsekakor ne moremo mimo vprašanja, ali je praksa takšnega koncepta možna v šolskem okolju, kjer učenci ne morejo sami izbirati vsebin, kjer morda v času pubertete niso naklonjeni priznavanju, obravnavanju in odpravljanju svojih pomanjkljivosti, kjer verjetno vsaka uporaba nove metode prinese le dodaten stres. Kje je meja med pedagoškim in terapevtskim delom in na kakšen način se je možno izogniti manipulacijam vodje in

zlorabi koncepta? Vsekakor je uporaba koncepta primernejša za izobraževanje odraslih, v prostovoljnem in dovolj odprtem okolju, ki omogoča odražanje pozitivnih učinkov tega koncepta.

Če gledamo na koncept na temo osredotočene interakcije kot na vrsto pedagogike, ki jo je možno primerjati z drugimi, ji v prid govori dejstvo, da vsebuje temeljne elemente pedagogike, kot je npr. vizija vrednot, ki naj bi bile realizirane v vzgojnem procesu. Na temo osredotočena interakcija ponuja okvir pravil za vedenje v skupini in vodenje, teh pravil se je možno naučiti in so del izobraževanja ter usposabljanja vodij in učiteljev na temo osredotočenih interakcijskih skupin. Znotraj okvira, ki ni vedno togo upoštevan, je prostor za dinamični trikotnik: jaz, mi in ono (tema). Z interakcijo med temi tremi dejavniki in upoštevanjem zunanjega dejavnika, ki se navezuje na svet in na globalno, so odprte možnosti za malo drugačen, učinkovit način pridobivanja določenih znanj in sposobnosti v skupinskem izobraževanju odraslih. Na temo osredotočena interakcija v našem prostoru, razen nekaj iz tujine prenesenih seminarjev v podjetjih, v glavnem ni poznana. Morda prav zato – kljub temu, da je nastala že konec šestdesetih let – za nas predstavlja nekaj novega in odpira nove možnosti uporabe v izobraževanju in usposabljanju odraslih.

LITERATURA

- Karmann, G. (1987). Humanistische Psychologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Petzold, H. G. (1977). Gestaltpädagogik. V: Petzold, H. G., Brown, G. I. (ur.). Gestalt-pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Verlag J.Pfeiffer, str. 7–13.
- Quitmann, H. (1996). Humanistische Psychologie. Göttingen–Bern–Toronto–Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Reiser, H., Lotz, W. (1995). Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Sielert, U. (1995). Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn (TZI). V: Buddrus, V. (ur.). Humanistische

Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, str. 249–265.

Vopel, K. W. (1977). Lernen zwischen Thema und Interaktion. Die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn. V: Petzold, H. G., Brown, G. I. (ur.). Gestalt-pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung. München: Verlag J. Pfeiffer, str. 88–100.

Doc. dr. Nena
Mijoč,
Filozofska
fakulteta
Lili Mistral,
študentka
Filozofska
fakulteta

DOGOVOR O SAMOIZOBRAŽEVANJU

*Dogovor o samoizobraževanju, osebni učni
načrt, učni dogovor ali učna pogodba?*

POVZETEK

Kar štirje izrazi so na voljo za podobna prizadevanja oziroma metodo izobraževanja, ki poveča učinkovitost izobraževanja odraslih ljudi. V prispevku avtorici utemeljita prevod izraza »learning contract« v dogovor o samoizobraževanju kot metodo v izobraževanju odraslih, ki so jo začeli pogosteje tudi v institucijah za formalno izobraževanje uporabljati v ZDA že okoli leta 1970. V času vseživljenjskega učenja, ko naj bi se vsakdo znal tudi uspešno učiti iz najrazličnejših virov, je še toliko pomembnejše, da znamo svoje izobraževanje načrtovati. Te kompetence razvija ravno metoda dogovora o samoizobraževanju, ki je že osvojila uspešna učeča se podjetja, počasi pa si utira pot tudi v formalno izobraževanje.

Dogovor o samoizobraževanju je pisni dogovor med najmanj dvema osebama, kjer bo ena oseba svetovala, druga pa se bo samoizobraževala. Kako pripravimo dogovor in kdo je odgovoren za njegovo pripravo in izpeljavo? Z dogovorom o samoizobraževanju (SI) v pisni obliki pojasnimo cilje, tehnike, strategije in način evalvacije izobraževalnega procesa. Hkrati pa izobraževanje tudi časovno opredelimo. Je močno motivacijsko sredstvo, ker izhaja iz potreb osebe, prilagajamo ga interesom in učnemu slogu osebe. Predvsem je to primerna metoda za pridobivanje kompetenc, za terensko delo in izkustveno učenje na delovnem mestu. Dogovor o SI je zelo primeren in učinkovit tudi za samostojen akademski študij, še posebej, kadar ga kombiniramo z metodo pogovora in diskusije.

Ključne besede: *izobraževanje, samoizobraževanje, dogovor o samoizobraževanju, osebni izobraževalni načrt, učna pogodba, učni cilji*

Za začetnika metode dogovora o samoizobraževanju v literaturi navajajo andragoga Malcolma Knowlesa. Njegovo delo *Using Learning Contracts* je prvič izšlo leta 1986 in nato še v ponatisu leta 1991. Knowles meni, da je potrebno odrasle spodbujati, naj prevzamejo več odgovornosti za svoje izobraževanje. Veliko se je ukvarjal z odraslimi, ki so se izobraževali ob delu, zato se je koncept do-

govora o samoizobraževanju najprej razvijal v izobraževalnih ustanovah za odrasle (Knowles, 1991 (1986), in Boak, 1998).

Učinkovitost izobraževanja je vselej odvisna od pripravljenosti in motiviranosti posameznika, kadar gre za vodeno samoizobraževanje, pa tudi od institucije, ki skrbi za evalvacijo znanj in druge faze v procesu izobraževanja. Da bi prilagodili izobraževanje spremenljive-

Izobraževalni pristopi se vse bolj odmikajo od tradicionalnega odnosa med učiteljem in učencem ter od predavalnice v svet, v katerem ljudje živijo in delajo. Razvoj trga dela in potreba po vseživljenjskem učenju zahtevajo vedno učinkovitejše načine osvajanja znanja. Tradicionalni izobraževalni sistem ima več pomanjkljivosti, znanje je slabo izkoriščeno, hitro zastareva, pa tudi zaposleni velikokrat ne znajo uporabljati v šolah naučenih veščin in znanj.

mu delovnemu ritmu in posebnim pogojem, v katerih živijo in delajo odrasli (oddaljenost od delovnega mesta, družine z majhnimi otroki ali osebe, potrebne vsakdanje pomoči), so univerze in druge organizacije pripravljene posameznikom ponuditi možnost samostojnega izobraževanja. Odrasli morajo prevzeti odgovornost za svoje izobraževanje, ga sami načrtovati, izvajati in tudi sami nadzirati. Uporaba dogovorov o samoizobraževanju je v poslovnem svetu že dobro poznana kot uspešna metoda razvoja vodstvenih kadrov in spodbujanja delovne učinkovitosti, je pa res, da jo večinoma poznajo pod pojmom osebni učni načrt ali učna pogodba. Oba izraza sta sprejemljiva, vendar menimo, da bi prevod izraza »learning contract« vsebinsko in strokovno bolj ustrezal, če bi ga prevajali kot *dogovor o samoizobraževanju*. V slovenski literaturi se navadno prevaja kot individualni učni načrt ali učenje po dogovoru oz. pogodbi (Jelenc, 1991) oziroma učna pogodba (Brečko, 2003). Vsi izrazi le delno opredeljujejo metodo, ki jo vse pogosteje uporabljamo v neformalnem izobraževanju odraslih, še posebej v učečih se podjetjih. Vsi izrazi so nakazani že v delih M. Knowlesa, ki je prvi natančneje opredelil metodo dogovora o samoizobraževanju (Knowles, *Self-directed learning*, 1975 (1980), in Knowles, *Using learning contracts*, 1986 (1991)).

Prvi prevod, tj. individualni učni načrt ali natančneje osebni izobraževalni načrt, nakazuje, da gre za načrt izobraževanja, ki ga pripravimo za posameznika, ali ga pripravi posameznik sam. Pri tem je načrt v celoti prilagojen posamezniku in torej v celoti podpira individualizacijo izobraževanja. Mentor in oseba, ki se uči, se na osnovi predloga osebnega izobraževalnega načrta pogovarjata in posledično dogovorita o načrtu izobraževanja, ki sloni na ugotovljenih izobraževalnih potrebah in v katerem so jasno opredeljeni cilji, strategije, metode in tehnike izobraževanja, kjer predvidimo, kaj bomo ocenjevali, kdo bo ocenjeval in po katerih kriterijih, ter končno, kjer tudi časovno opredelimo, kako bo potekalo izobraževanje in kdaj bo zaključeno.

Dogovor je vselej pisni in v njem je tudi jasno razvidno, kdo je odgovoren za posamezne stopnje v izobraževanju. Obe stranki ga podpiseta in s tem potrdita svojo pripravljenost za sodelovanje v procesu.

Knowles eksplicitno poudarja, da ne gre za pogodbo v pravnem smislu, četudi je na prvi pogled pisni dogovor tej podoben. V tej »pogodbi« niso opredeljene kazni ob neizpolnjevanju in tudi odgovornosti so bolj implicitno kot eksplicitno določene. Vprašanje je, čemu se je potem Knowles odločil za uporabo termina učna pogodba, saj v resnici to ni. In tudi po našem mnenju ne gre zgolj za individualizacijo in tudi ne za kakršnokoli učenje (v ožjem ali širšem smislu), temveč gre za načrten, strukturiran in k cilju usmerjen proces učenja, ki mu v slovenščini pravimo izobraževanje (Krajnc, 1979, Mijoč, 2005). Tudi pogajanja so sestavni del dogovarjanja, vendar niso nujno potrebna, kadar posameznik, ki se izobražuje, pripravi pisni dogovor tako kakovostno, da ga lahko mentor, vodja ali svetovalec v celoti potrdi.

Oče dogovora o samoizobraževanju oz. učni pogodbi je M. Knowles.

Ostane nam še, da utemeljimo uporabo termina samoizobraževanje in ne zgolj izobraževanje. Najprej moramo potegniti ločnico med učenjem in izobraževanjem ter upoštevati definiciji učenja in izobraževanja. Učenje je relativno trajno, progresivno spreminjanje osebe na temelju izkušenj. Poteka lahko kjerkoli: pri delu, v prostem času, ob obisku gledališča, kina, ob poslušanju radia, televi-

Je dogovor o samoizobraževanju nova oblika ali metoda izobraževanja?

zije, iskanju informacij preko računalnika, srečanja z znano ali neznano osebo. Preden prikažemo uporabo in elemente dogovora o samoizobraževanju, pojasnimo še njegovo umestitev med metode izobraževanja odraslih. Lahko bi se vprašali, ali gre zgolj za nek nov pripomoček, tehniko, ki pripomore k učinkovitejšemu izobraževanju? Ali gre morda za novo obliko ali metodo izobraževanja? V izobraževanju odraslih se namreč srečujemo s številnimi metodami; metoda predavanja, metoda pogovora, metoda diskusije, metoda primera, od metode igranja vlog do metode primera – te sodijo k metodam skupinskega izobraževanja odraslih. Poznamo pa še metode individualnega in metode množičnega vzgojnoizobraževalnega dela. Kam torej uvrščamo dogovor o samoizobraževanju?

Poglejmo, kaj uvrščamo med metode individualnega vzgojnoizobraževalnega dela:

- metode dopisnega izobraževanja,

- metode izobraževanja na daljavo,
- metode individualnega izobraževanja v osebem stiku z drugo osebo,
- metode samostojnega izobraževanja ali metode samoizobraževanja (Krajnc, 1979).

Med metodami individualnega izobraževanja v osebem stiku z drugo osebo so najbolj poznane oblike konzultacije, inštrukcije, mentorstvo in dialog. Metode individualnega izobraževanja dajejo najpopolnejšo vzgojno komunikacijo. Dvosmerne komunikacije potekajo intenzivno, oba sogovornika reagirata neposredno. Metode samoizobraževanja se razlikujejo glede na izvor, ki ga posameznik uporablja za pridobivanje novih spoznanj, opazovanje različnih aktivnosti, učenje s pomočjo lastne prakse in izkušenj, izobraževanje s pomočjo sistematičnega zasledovanja masovnih medijev, metodo samostojnega študija teksta, izobraževanje s pomočjo učnih pripomočkov, učenje v pogovoru ali diskusiji z drugimi ljudmi. Metode samoizobraževanja v celoti slonijo na razvitih miselnih sposobnostih, na zmožnosti ljudi za logično sklepanje, za sintetično-analitično, kritično mišljenje in ustvarjalno mišljenje ter za take miselne funkcije, ki človeka v procesu učenja osvobajajo, da potrebuje vedno manj tuje pomoči (Krajnc, 1979).

S tega vidika lahko zaključimo, da je dogovor o izobraževanju kot metoda izobraževanja odraslih kombinacija individualnega izob-

Če bi šlo zgolj za katerikoli izobraževalni proces, bi lahko predvidevali, da bodo izobraževalni cilji doseženi tudi v primeru, ko se oseba vključi v skupinsko izobraževanje. Tedaj bi – na primer z vidika razvoja človeških virov – zadostovala pogodba o tem, da se bo oseba vključila v neko formalno ali neformalno izobraževanje oziroma usposabljanje. Natančno v tem pomenu smo tudi doslej uporabljali izraz »učna pogodba«, ki je tako tudi opredeljen v *Terminologiji izobraževanja odraslih* (Jelenc, 1991) in v zakonskih aktih.¹ Tudi to je eden izmed vzrokov, da smo se odločili za navedni prevod in ne za prevod »učna pogodba«. Dogovor o samoizobraževanju bo torej smiselno pripraviti, kadar se oseba izobražuje predvsem po individualnem načrtu in ne, kadar že z vključevanjem v skupinske oblike izobraževanja doseže predvidene izobraževalne cilje.

raževanja v osebnem stiku z drugo osebo in samoizobraževanja.

Ko govorimo o metodi dogovora o samoizobraževanju, seveda ne mislimo na čisto samoizobraževanje, kjer bi oseba povsem v osami in neodvisno od drugih študirala tekste in uporabljala druge pripomočke za samoizobraževanje. Mislimo na tisto obliko samoizobraževanja, kjer posameznik prevzame odgovornost za svoje izobraževanje in pripravi načrt izobraževanja tako, da je prilagojen njegovemu učnemu slogu, njegovim interesom in pogojem, v katerih se izobražuje. Tu lahko poteka izobraževalni proces precej neodvisno od drugih oseb. Pri zastavljanju operativnih ciljev in evalvaciji pa je lahko proces izobraževanja bolj ali manj v sozvočju z institucionaliziranimi oblikami izobraževanja.

Pri načrtovanju izobraževanja se najprej odločamo za obliko, ki je opredeljena tudi z zunanjimi, nepedagoškimi dejavniki, kot so npr. pogoji za izvedbo izobraževanja, pogoji tistih, ki se izobražujejo, ter pogoji tistih, ki vodijo izobraževalni proces, in se kasneje podrobneje odločamo za najprimernejšo metodo (Mijoč v Jelenc idr., 1992). V tem smislu bi dogovor o samoizobraževanju lahko šteli k oblikam izobraževanja, kot so npr. izobraževanje na daljavo, večerne šole, poletne šole, seminarji, tečajji ipd. Vendar dogovor o samoizobraževanju sklenemo ravno zato, ker te oblike zaradi svoje časovne neprilagojenosti (pa tudi včasih zaradi togega pristopa, kot je npr. zgolj frontalni pouk) ne ustrezajo odraslemu, ki želi tako kot na drugih področjih življenja ostati samostojen in aktiven partner tudi v izobraževalnem procesu. Torej bomo dogovor o samoizobraževanju uporabili tudi v okviru formalnega izobraževanja, tudi npr. pri usposabljanju na delu ali kadar oseba ne more ali ni pripravljena obiskovati specifičnega tečaja. Ali pa tudi v primeru neformalnega izobraževanja, kadar je npr. študijski krožek na podobno temo za nekatere posameznike preveč po-

časna ali prezahtevna pot do novih spoznanj. Zaradi navedenih razlogov smo se odločili uporabiti izraz »metoda dogovora o samoizobraževanju« ali krajše kar metoda dogovora o SI. Po našem mnenju izraz dokaj natančno opredeli proces, s katerim določimo, da gre za dogovor med najmanj dvema osebama in da gre za samoizobraževanje. Knowles trdi, da lahko poteka dogovarjanje v dvojici, na primer med mentorjem in udeležencem izobraževanja. Pogosto se v ta proces vključi tudi organizator izobraževanja oziroma vodja ali predstavnik institucije, ki bo formalno potrdila pridobljeno znanje, kadar je to potrebno. Nekateri avtorji (Cafarella v Galbraight, 1989) omenjajo tudi možnost, da dogovor sklenemo s samim seboj, vendar bi v tem primeru lažje govorili o individualnem načrtu izobraževanja ali načrtu samoizobraževanja. Dogovor o samoizobraževanju pa natančneje določi tudi, katere izobraževalne cilje bo oseba dosegla, česa se bo učila, na kakšen način in kako bo znanje evalvirano ter kako bo časovno potekalo.

POZNAVANJE IN UPORABA METODE DOGOVORA O SAMOIZOBRAŽEVANJU V SLOVENIJI

Da bi ugotovili, koliko je metoda prisotna v našem prostoru in ali jo kaže raziskovati, smo izvedli kratko pilotsko raziskavo na naključnem vzorcu.² Anketirancem smo zastavili tri vprašanja: Ali poznajo metodo, ki se imenuje učna pogodba, dogovor o samoizobraževanju oz. individualni učni načrt (angl. learning contract)? Ali to metodo tudi uporabljajo? Kako si jo pojasnjujejo?

Na vsa tri vprašanja je pozitivno odgovorila samo ena oseba, in sicer: »Navedeno metodo uporabljamo že dalj časa, čeprav je ne označujemo strogo kot 'pogodbo', temveč kot dogovor med profesorjem in študentom. Iz-

kušnje so pozitivne in metode se pogosto poslužujemo, saj je pri našem delu (izredni študij – odrasli, zaposleni študenti) včasih celo nujno potrebna.«

Anketiranci, ki so odgovorili, da metode ne poznajo (takšnih odgovorov je bilo 6), predvidevajo, da bi lahko metoda pomenila naslednje:

- na kakšen način se z nekom dogovoriš, da se bo izobraževal sam,
- dve strani (učitelj–učenec, mentor–mentoriranec) se dogovorita za sodelovanje na način, da učenec večinoma dela samostojno, mentor/učitelj ima vlogo svetovalca: kratke predstavitve oz. vodenje skozi delovne vsebine, pomoč pri morebitnih nejasnostih oz. odgovarjanje na vprašanja. Podpišeta učno pogodbo, v kateri je zapisano, kaj in kako se bo učenec učil, do kdaj se mora kaj naučiti, na kakšen način bo osvojeno znanje predstavil in kako se bo to ovrednotilo/ocenilo,
- verjetno je to dogovor, da bo določena oseba samoiniciativno dopolnjevala svoje znanje na določenem področju in da bo sledila ter obvladovala vse novosti na tem področju s

Kaj je dogovor o samoizobraževanju, kdaj je primeren, kako ga oblikujemo?

Dogovor o samoizobraževanju je kombinacija individualnega izobraževanja v osebni stiki z drugo osebo in samoizobraževanja. Uporablja se v podjetjih, na fakultetah, na višjih in visokih šolah. V izobraževalnih ustanovah v ZDA dogovor o samoizobraževanju redno uporabljajo zadnjih 20 let. V ZDA kreditni sistem namreč dopušča oblikovanje osebnega izobraževalnega načrta. Poskusi uporabe dogovora o izobraževanju segajo še kakšno desetletje nazaj, saj je Berte leta 1975 zbral več začetnih izkušenj o t. i. »learning contract« na ameriških šolah (Berte, 1975).³

celega sveta,

- predstavljam si to kot dogovor med ustanovo in učiteljem, kjer dobi učitelj na razpolago določena sredstva z namenom samoizobraževanja, da lahko sledi razvoju stroke,
- izobraževalni cilj kandidat doseže s samoizobraževanjem in o tem prejme ustrezno javno listino. Aktivnosti potekajo po metodi, ki je predhodno dogovorjena. Metodi sledita mentor in kandidat. O aktivnostih se oba pisno dogovorita.

Dva respondenta metodo poznata, vendar je pri svojem delu (dosedaj) še nista uporabila. Delo s pomočjo metode dogovora o samoizobraževanju si predstavljata na naslednja načina:

- pred začetkom izobraževalnega procesa se predavatelj in študent dogovorita o določenih delih kataloga znanj, pri katerih bi študent cilje lahko dosegel skoraj v celoti samostojno. Pri tem točno definirata cilje, pripomočke za doseganje ciljev in pomoč, ki jo bo pri tem nudil predavatelj. Nujen je seveda tudi dogovor o terminih za doseganje ciljev, ker morajo biti ti usklajeni s celotnim katalogom znanj. Nadaljnji dogovori o samoizobraževanju so odvisni od uspešnosti pri doseganju ciljev,
- metodo bi lahko uporabil tudi pri svojem poučevanju na višji šoli. Predvsem bi bila uporabna pri izrednih študentih, kjer zaradi pomanjkanja časa nekateri ne hodijo na predavanja. Pri slednjih bi bila to odlična rešitev za spoznavanje snovi predavanj, ki jo sicer ne pregledajo.

Analiza odgovorov je pokazala, da je z metodo seznanjenih le malo respondentov. Zato s slučajnostnim vzorcem in kvantitativno obdelavo rezultatov verjetno ne bi mogli dobiti kakšnih reprezentativnih odgovorov. Bolj bi prišla v poštev kvalitativna analiza primerov tam, kjer metodo že uspešno uporabljajo.

Dogovor o samoizobraževanju je dokument, s katerim si pomagamo pri načrtovanju izobraževalnega procesa oziroma študijskega projekta. Je pisni dogovor, v katerem se študent in svetovalec (včasih tudi institucija ali organizacija in dobimo tripartitni dogovor) dogovorita o poteku procesa individualnega izobraževanja.

Dogovor o samoizobraževanju je v bistvu načrt izobraževanja, ki ga pripravi odrasli, ki se izobražuje, in s svojim podpisom potrdi tudi mentor. Omogoča nam, da se pri načrtovanju izobraževanja prilagodimo posameznikovim izobraževalnim potrebam, izkušnjam, predhodnemu znanju, interesom in pogojem posameznika. V tem smislu je dejansko oseba, ki se uči, v središču pozornosti. Primeren je predvsem, kadar imajo udeleženci zelo različno predznanje, izkušnje in izobrazbo. Prav pride tudi, kadar udeleženci ali študenti zaradi različnih razlogov in pogojev napredujejo z različnim tempom. Posebej je primeren, kadar je izobraževanje zasnovano na individualnih projektih.

Dogovor o samoizobraževanju omogoča, da oseba tvorno sodeluje že v procesu ugotavljanja potreb in pri določanju učne strategije in virov. Gre za dogovorjeni sporazum, kjer določimo, kaj in kako se bo posameznik izobraževal ter kako bo naučeno na koncu izobraževalnega procesa dokazal in pokazal. V bistvu je formalni pisni dogovor, v katerem posamezni študent podrobneje opredeli, česa se bo naučil in kako se bo tega naučil, v ko-

Menimo torej, da priprava dogovora o samoizobraževanju poteka praviloma v treh stopnjah, od katerih sta prvi dve nujni, tretja pa ni obvezna:

- priprava osebnega izobraževalnega načrta,
- pogovor, dopolnitev in podpis dogovora,
- oblikovanje in podpis pogodbe.

likšnem času ter kako bomo ugotovili, da so cilji doseženi.

Dogovor lahko oblikujemo na dva načina:

- oseba sama oblikuje celoten dogovor – načrt je tako v celoti prepuščen posamezniku,
- večino dogovora oblikuje študent – cilji, standardi in vsebina izobraževanja so vnaprej postavljeni, poti za doseganje ciljev pa so prepuščene posamezniku.

Beseda dogovor pomeni, da je vse, kar je napisano, pomembno in sprejemljivo za obe strani – za študenta in za svetovalca ali mentorja, vodjo ali celo podjetje, institucijo. V vsakem primeru je dogovor dvostranska komunikacija in pri oblikovanju vedno sodeluje tudi svetovalec, mentor ali vodja.

ELEMENTI DOGOVORA O SAMOIZOBRAŽEVANJU

Ko smo v uvodu utemeljili dogovor o samoizobraževanju kot ustrezen prevod angleškega izraza »learning contract«, smo imeli pred očmi dejstvo, da večino dogovorov pripravi oseba, ki se namerava samostojno izobraževati. To ne drži vedno, ampak je možno, da oseba zaradi slabega predznanja in šibkih kompetenc za načrtovanje svojega učenja ne zmore sama pripraviti dogovora. Druga možnost je, da v organizaciji (delovni ali izobraževalni) že imajo nekaj primerov dogovorov, zato jih lahko dobi oseba na vpogled in potem dopolni ter prikroji svojim potrebam in pogojem. Pravzaprav je najbolje, če je to le mogoče, da najprej odrasel sam pripravi osebni izobraževalni načrt, saj se s tem v načrtovano dejavnost poglobi in upošteva svoje potrebe, predznanja, izkušnje, interese in pogoje. To močno vpliva na notranjo motivacijo in razvija posameznikovo sposobnost načrto-

Pri dogovoru o samoizobraževanju je potrebna dvostranska komunikacija.

vanja lastnega izobraževanja. Četudi je načrt zelo okvirno narejen, vendarle prispeva k lastni angažiranosti posameznika in ga prisili, da anticipira in se vživlja v predvideno izobraževalno dejavnost. Ko je osnutek pripravljen, sledi pogovor z mentorjem (lahko je to svetovalec, vodja ali strokovnjak za določeno vsebinsko področje) in natančnejša določitev načrta. Temu sledi potrditev z obojestranskim podpisom. Med pripravo načrta se lahko dogovor še dopolnjuje in spreminja. Knowles predlaga, da omogočimo spreminjanje dogo-

Najzahtevnejše je oblikovanje pravih ciljev.

vora le v začetku procesa izvajanja dogovora, kasneje pa le izjemoma ob nepredvidenih dogodkih.

Kadar gre za nujnost formalne potrditve dogovora, je potrebno dogovor še podrobneje opredeliti in ga dopolniti recimo še s »tretjim podpisnikom« in s finančnim načrtom oziroma »proračunom učne pogodbe« (Brečko, 2003, str. 87).

V večini primerov je najzahtevnejša priprava osebnega izobraževalnega načrta, pri kateri praviloma dejavno sodeluje oseba, ki se bo izobraževala, in mentor. Preden dosežemo dogovor, je potreben najmanj eden ali več pogovorov, odvisno pač od izkušenj in usposobljenosti obeh sodelujočih.

OPERATIVNI UČNI CILJI

Operativni učni cilji so najpomembnejši del dogovora o samoizobraževanju. Od ciljev so

odvisni vsi nadaljnji elementi dogovora. Učni cilji se med izvedbo dogovora lahko po potrebi tudi dopolnijo, vendar le v obojestranskem dogovoru in s tehtnim razlogom.

Učni cilji naj vsebujejo naslednje značilnosti:

- razumljivost: ki pomeni smiselno upoštevanje izobraževalnih potreb,
- merljivost: ko cilje določamo, moramo že imeti v mislih, kako jih bomo merili, in paziti predvsem na to, da bo merjenje objektivno,
- časovno omejenost: cilje moramo natančno časovno omejiti z datumom in ne zgolj z mesecem ali celo letom zaključka; vmesne cilje v dogovoru lahko opredelimo tudi intervalno,
- sprejemljivost: učne cilje določi študent, druga stran pa mu strokovno pomaga; načelo dogovora je, da oseba sodeluje pri določanju ciljev in jih sprejme za osebne cilje,
- predstavljati morajo izziv: ne smemo se prenačljivi in ciljev zastaviti previsoko, ker lahko povzročimo stres; na drugi strani pa ne smemo postavljati ciljev preohlapno; cilji morajo biti motivacijski dejavnik, tako da s pomočjo dogovora dosežemo napredek.

VIRI IN STRATEGIJE

Z dobrimi viri in strategijo si bomo olajšali proces, od njega dobili največ in dosegli cilje dogovora o samoizobraževanju. Odločilno vlogo ima svetovalec, saj ima največ izkušenj

Vrste končnih izdelkov kot dokazilo o doseganju ciljev so lahko (Brečko, 2003): seminarska naloga ali esej, poročilo, predstavitev pred skupino, evalvacijsko poročilo, predavanje z demonstracijo, avdio-vizualna ali video predstavitev, študija primera, bibliografija s komentarji, grafično oblikovanje, poslovni načrt, referat za konferenco, ustni ali pisni izpit, računalniški program, skice, osnutki, diagrami, smernice za vodjo razprave, kritična analiza, posnetki intervjujev, fizični pripomočki (npr. na delovnem mestu), poročilo o vodenju, miselni vzorci, zapisniki, članki v časopisih ali revijah, fotografije ali diapozitivi, letaki, projektni načrt, intervju, raziskovalna naloga, poročilo, rešitve problemov, priročnik za izvajanje dela/procesa, dnevnik, poročilo o delovnih izkušnjah, umetniški izdelki.

in lahko odraslega usmeri k pravim virom in strategijam.

Učni viri niso zgolj strokovna literatura, temveč k njim prištevamo vse, kar lahko poveča znanje, razumevanje ali spretnosti. Navedimo še npr. naslednje možnosti: seminarji in konference, delavnice in tečaji, knjige in periodični tisk, seminarsko in konferenčno gradivo, vladne ali druge uradne publikacije in dokumenti, zgoščenke in drugi elektronski mediji, avdiovizualni pripomočki, poklicna združenja, izvedenci za določeno področje, družinski člani in prijatelji, TV in radio, individualne ure in inštrukcije, zapiski o študijah primerov, sodelavci in sošolci, vodilni strokovnjaki in menedžerji, strokovne ekskurzije. Določanje učnih strategij zahteva spretnost pri raziskovanju, ki preseže zgolj brskanje po knjižnih policah v upanju, da bomo zagledali pravi naslov.

Pod termin učna strategija uvrščamo prepoznavanje virov informacij in določanje ustreznih metod za pridobivanje teh informacij (Brečko, 2003).

Kot primere navedimo:

- Kje in kako pridobiti objavljeno gradivo, ki ga moramo uporabiti?
- Kako pridobiti informacije od kompetentnih oseb (vprašalnik, osebno, pisno)?
- Ali obstajajo manj znani viri?
- Kako preveriti pridobljene podatke in informacije?

DOKAZILA O DOSEGANJU CILJA

Končni izdelek mora pokazati, kaj je odrasli dosegel, koliko je napredoval, kakšne vire je uporabljal. Odločitev o obliki končne naloge, ki vse to dokaže, je odvisna od ciljev dogovora in ocenjevalnih meril, ki jih je treba izpolnjevati. Končni izdelek mora pokazati, da je posameznik dosegel učne cilje.

Pogosto in zelo priljubljena je seminarska na-

loga z ustno predstavitvijo pred mentorjem in kolegi. Študent lahko s pridobljenim znanjem obogati tudi druge in poleg tega lahko razvija retorične spretnosti.

VREDNOTENJE ZNANJA/ EVALVACIJA

Namen ocenjevanja je dajanje povratne informacije študentu o njegovem napredku. Pomembno je, da so ocenjevalna merila javna in vnaprej znana. Pomembni so torej kriteriji za uspešno opravljeno nalogo. Ravno tako je potrebno določiti, kdo bo končni izdelek ocenjeval. Ponavadi to ni le svetovalac, temveč se lahko v ocenjevanje vključi več kompetentnih oseb.

PREDVIDENI DATUM ZAKLJUČKA

Kot smo že omenili pod točko operativni učni cilji, moramo tako posamezne cilje kot tudi celoten izobraževalni proces natančno časovno opredeliti z datumom. Zgolj meseci ali celo leto zaključka niso dovolj, sploh pri tistih dogovorih o samoizobraževanju, ki zadevajo daljši izobraževalni proces. Že v zgoraj navedeni točki smo opredelili, da vmesne cilje v dogovoru lahko tudi intervalno določimo.

Uvajanje metode dogovora v prakso ni lahka naloga. Pogosto se novostim ljudje upirajo, ker lahko prinašajo nepredvidljive posledice. Zato je potrebno, da metodo dogovora o samoizobraževanju formalno predvidi izobraževalna institucija. Udeležencem, ki se prvič odločajo, da bodo delali po metodi dogovora o samoizobraževanju, pomagamo tako, da najprej pripravijo lažje in kratkoročnejše načrte in šele kasneje zahtevnejše.

V nadaljevanju podajamo primer enostavnega načrta za samostojno izdelavo seminarske naloge.

DOGOVOR O SAMOIZOBRAŽEVANJU – PRIPRAVA SEMINARSKE NALOGE**PRIMER: študent: Mojca Kosovel, mentor: dr. Jana Lisac**

	OPERATIVNI UČNI CILJI	VIRI IN STRATEGIJE	DOKAZILA O DOSEGANJU CILJA	VREDNOTENJE ZNANJA/ EVALVACIJA	PREDVIDENI DATUM ZAKLJUČKA
1.	poiskati širok nabor literature	obisk knjižnic: Filozofska fakulteta, ACS, Ekonomska fakulteta	zbrana literatura različnih avtorjev, v različnih jezikih, izpisana v dispoziciji naloge	o primernosti izbrane literature se posvetuje s skupino soudeležencev	december 2005
2.	dokazati samostojno izbiro in preučitev literature	branje literature	izbira najprimernejše literature iz širokega nabora in opredelitev v dispoziciji kot »GLAVNA LITERATURA«	mentorica ob prebiranju dispozicije oceni primernost izbrane literature (točka 4)	15. december 2005
3.	samostojno naštudirati literaturo in pripraviti izpiske	poglobljeno branje in študij literature s pripravo izpiskov	pripravljeni zapiski	samostojno oceni primernosti zapiskov in izpiskov glede na uporabnost	konec decembra 2005
4.	pripraviti dispozicijo seminarske naloge	pisanje dispozicije s pomočjo literature	dispozicija, ki jo pošlje mentorici	mentorica oceni dispozicijo	3. januar 2006
5.	osredotočiti se na temo seminarske naloge	diskusija z mentorico (osebna ali dopisna po elektronski pošti)	zapiski diskusije, ki jih kasneje uporabi pri pisanju naloge	morebitna vprašanja prediskutira s kolegi	3. januar 2006
6.	izdelati pisni izdelek – seminarsko nalogo	branje literature, po potrebi dodatna diskusija z mentorico	napredovanje ob pisanju pisnega izdelka	pred oddajo prosi kolegico za pregled in pripombe	3. do 13. januar 2006
7.	oddati zaključeno seminarsko nalogo	dokončanje seminarske naloge	izdelana in oddana seminarska naloga	mentorica oceni seminarsko nalogo	oddaja: 13. januar 2006

Dobro je, da se zavedamo, da je osebni izobraževalni načrt in verjetno tudi dogovor o samoizobraževanju sprva sprejet z negotovostjo in dvomom. Mnogi odrasli ga sprva zavračajo, ker te metode niso še nikoli prej uporabljali. To ni presenetljivo, saj smo se v vsem obdobju šolanja učili biti poučevani, nismo pa se naučili samostojnega izobraževanja. Zato se je nujno najprej z odraslim pogovoriti o izkušnjah v izobraževalnem procesu in o odgovornosti, ki jo prevzemajo za svoje izobraževanje, o učenju v življenju in ne samo v procesu formalnega izobraževanja. Šele ko dojamemo, da bo na ta način izobraževanje bližje njihovim izkušnjam, interesom in predznanju, bodo morda pripravljene sprejeti nov koncept izobraževanja. Pri tem potrebujejo primere, spodbude in oporo. Več kot imajo izkušenj s samostojnim študijem, manj bo potrebnega prepričevanja, svetovanja in vodenja.

ZAKLJUČEK

Dogovor o samoizobraževanju lahko uporabljamo na različnih stopnjah formalnega in neformalnega izobraževanja. Ko se zanj odločamo prvič, je dobro, da prej posežemo po bogati strokovni literaturi, hkrati pa pripravimo in izvedemo tudi osebni načrt samoizobraževanja. Tako bomo sami preizkusili metodo in s tem ugotovili, kje bi lahko posameznik naletel na težave.

Seveda pa samostojnost na enem področju še ne pomeni nujno samostojnosti na drugem vsebinskem področju. Zato bo morda posameznik potreboval več mentorske opore pri kompetencah, kjer začenja povsem znova in kjer je bil v preteklosti manj uspešen. In nasprotno, dobre izkušnje in uspehi na nekem področju lahko pomenijo večjo samostojnost

tudi pri načrtovanju podobnega izobraževanja. Elementi metode samoizobraževanja se pojavljajo v praksi na različnih področjih, od rekreacije, zdravega življenja, delovnih procesov do pridobivanja abstraktnih znanj. V nekaterih primerih bo ob mentorstvu ali svetovanju učinkovit že osebni izobraževalni načrt, drugje bomo sklenili še dogovor o samoizobraževanju, v zahtevnejših okoliščinah pa bo poleg dogovora potrebno pripraviti tudi pogodbo o izobraževanju in morda predvideti tudi formalno potrditev s samostojnim izobraževanjem pridobljenih znanj.

LITERATURA IN VIRI

- BERTE, N. R. (ur.) (1975). *Individualizing education by learning contracts*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass. 103 str.
- BOAK, G. (1998). *A Complete Guide to Learning Contracts*. Gower, Hampshire, Vermont. 173 str.
- BREČKO, D. (2003). *Sklenimo posel z vladarji znanja – učna pogodba*. Ljubljana: GV Izobraževanje. 138 str.
- CAFFARELLA, R. S., O'DONNELL, J. M. (1989). *Self-directed learning*. Nottingham: Department of Adult Education, University of Nottingham. 27 str.
- JELENČ, Z., MIJOČ, N., idr. (1992). *Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije: raziskovalni projekt, delovno poročilo za leto 1991*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi. 259 str.
- JELENČ, Z., idr. (1991). *Terminologija izobraževanja odraslih: z gesli in pojasnili v slovenščini ter z gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 104 str.
- KNOWLES, M. S. (1980). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education. 135 str.
- KNOWLES, M. S. (1991). *Using learning contracts*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass. 262 str.
- KRAJNC, A. (1979). *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost. 282 str.
- MIJOČ, N. (2005). *Značilnosti študijskih krožkov in njihove perspektive*. V BOGATAJ, N. (ur.), *Študijski krožki – od zamisli do sadov v prvem desetletju*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 46–66.
- O'DONNELL, J. M., CAFFARELLA, R. S. (1991). *Learning Contracts*. V GALBRAITH, M. W., *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. Florida: Krieger.
- STEPHENSON, J. (1993). *Using learning contracts in higher education*. London, Philadelphia: Kogan Page. 176 str.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list Republike Slovenije, št. 12/96 in 44/00).

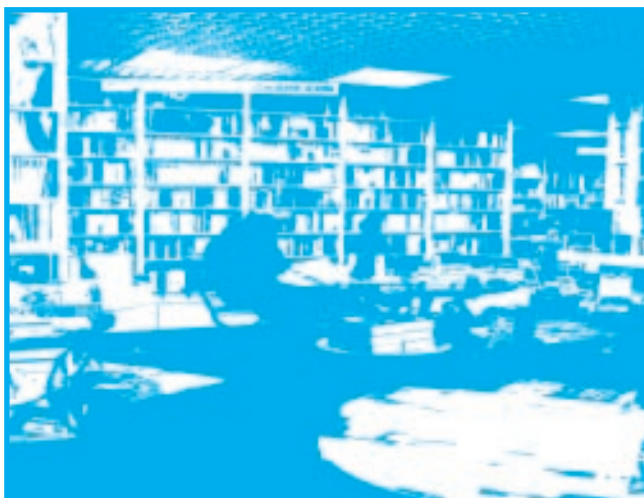
¹ *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list Republike Slovenije, št. 12/96 in 44/00).*

² *Anketirani profesorji, predavatelji višjih strokovnih šol in pristojne službe v večjih podjetjih so pilotni anketni vprašalnik prejeli po elektronski pošti in ga na isti način tudi vračali. Zbiranje podatkov je trajalo od 22. 2. 2006 do 1. 3. 2006, poslanih je bilo več kot petdeset anket.*

³ *New College, Sarasota; Empire State College, New York; Morgan State College, Maryland; State's Justin Morrill College, Michigan; New College, University of Alabama.*



ZA BOLJŠO PRAKSO



Zdenka Birman
Forjanič,
Andragoški
center Slovenije

UČEČA SE ORGANIZACIJA

Element razvoja zaposlenih v podjetjih

POVZETEK

V pričujočem prispevku nas bo zanimalo, kaj učeča se organizacija je, na kratko bo predstavljen koncept učeče se organizacije, nekaj pa bomo spregovorili tudi o pogojih, ki so potrebni za ustvarjanje učeče se organizacije. V metodološkem delu bomo na vzorcu 205 slovenskih podjetij in s pomočjo anketnega vprašalnika preverjali trditev, ali učeče se organizacije res več vlagajo v razvoj in usposabljanje zaposlenih v primerjavi z neučečimi se organizacijami. Šest skupnih značilnosti, ki so se pokazale kot tiste, ki na nek način lahko opredeljujejo učečo se organizacijo, nam bodo v pomoč pri opredelitvi organizacij na učeče se in neučeče se organizacije – če je imela organizacija štiri ali več teh značilnosti, smo jo opredelili kot učečo se, če je bilo teh značilnosti manj, pa je organizacija opredeljena kot neučeča se.

Ključne besede: učeča se organizacija, razvoj zaposlenih

Vedno intenzivnejše spremembe v zunanjem okolju zahtevajo od podjetij drugačne načine odzivanja na izzive okolja, zaposleni pa zato potrebujejo vedno nova znanja in veščine. Eden od pristopov za soočanje s spremembami okolja je tudi koncept učeče se organizacije, ki temelji na izboljševanju sposobnosti podjetja skozi nenehen osebni razvoj in permanentno učenje posameznika.

Za učeče se organizacije je bistveno, da učenje poleg spoznavne faze vključuje tudi vedenjsko, torej spremembo vedenja članov podjetja. V učečih se organizacijah ni glavni namen izobraževanja zgolj pridobivanje novega znanja in razvijanje veščin in spretnosti, temveč njegova aplikacija v neposredno prakso. Odgovornost za izobraževanje in učenje se je premaknila od izobraževalcev odraslih k menedžerjem in zaposlenim.

RAZVOJ KONCEPTA UČEČE SE ORGANIZACIJE

Ideja o učeči se organizaciji se je pojavila že

v 50. letih z razvojem sistemske in sociološke teorije organizacije, ki je organizacijo začela pojmovati kot »živ« organizem, sposoben učenja.

V 80. letih sta Peters in Waterman (v Pedler, Burgoyne in Boydell, 1996) v učeči se organizaciji videla predvsem pot do doseganja odličnosti organizacije in ohranjanje le-te. Revans (prav tam), ki je avtor teorije o akcijskem učenju, pa je v učeči se organizaciji videl možnost aplikacije akcijskega učenja, katerega pomen in končni smoter je združitev konceptov »razmišljanja« in »delovanja« v teoriji učenja. Pomembno sta na razvoj ideje o učeči se organizaciji vplivala tudi Argyris in Schon (1978). S svojo teorijo učenja »single-loop« in »double-loop« sta učno aktivnost z ravni posameznika postavila na raven organizacije kot celote predvsem v smislu zavzemanja kritičnega stališča do obstoječih praks, norm in prepričanj. V 90. letih je Senge (1990) idejo o učeči se organizaciji prenesel na področje sodobnega menedžmenta. Predstavil je petstopenjski model razvoja učeče se organizacije,

v svojem razmišljanju o učeči se organizaciji pa se je zavzemal za sistemski vidik. Večini strokovne literature, ki govori o učeči se organizaciji, je skupno to, da so avtorji o učeči se organizaciji razmišljali predvsem z vidika razvoja in spreminjanja organizacije.

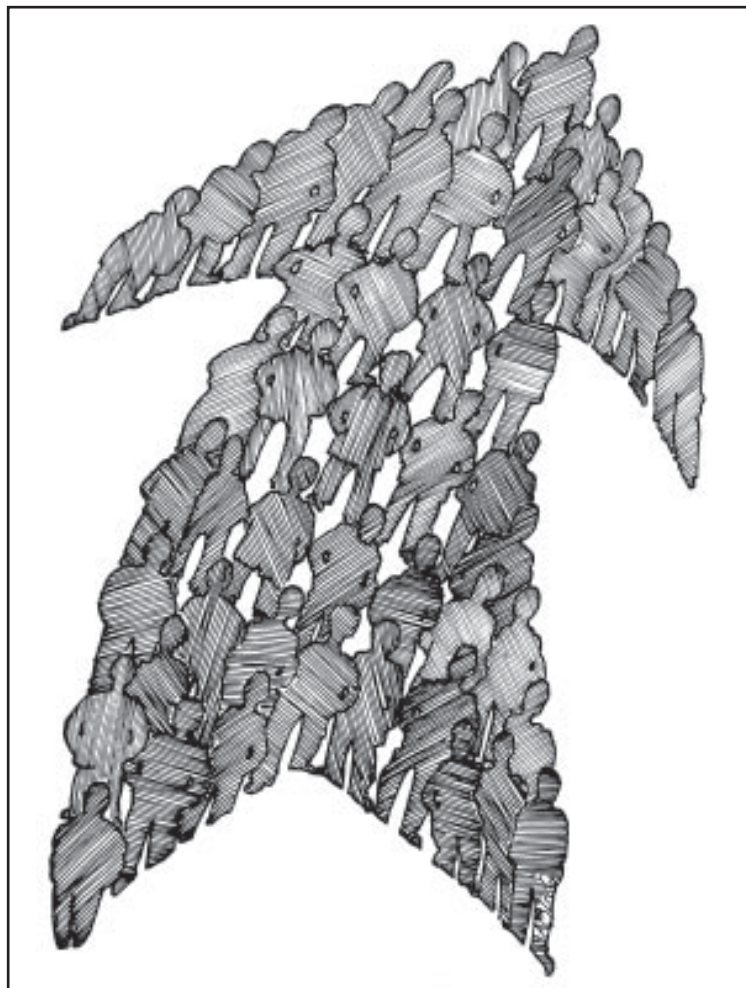
KAJ JE UČEČA SE ORGANIZACIJA?

Termin učeča se organizacija označuje določeno organizacijsko kulturo, ki se je izoblikovala kot odgovor na ekonomijo znanja. Avtorji, kot so Senge (1990) in Nonaka ter Takeuchi (1995), v svojih delih pri opisovanju učeče se organizacije pravzaprav opisujejo kulturo oziroma neko primarni organizacijski strukturi paralelno strukturo ali podsistem. Senge je nedvomno zaslužen za popularizacijo učeče se organizacije, ki jo opiše kot kraj, v katerem poteka proces nenehnega učenja. Učečo se organizacijo po njegovem odlikujejo naslednje značilnosti:

- Osebno mojstrstvo posameznika, ki se odraža v nenehnem pridobivanju novih znanj.
- Sposobnost ustvariti skupno vizijo.
- Sposobnost učenja v timu.
- Sposobnost spreminjanja mentalnih modelov posameznikov.
- Sistemsko mišljenje (Senge, 1990).

Garvin učečo se organizacijo definira kot »... organizacijo, ki ima sposobnosti neprestanega pridobivanja, ustvarjanja in prenašanja znanja, ter kot tisto, ki neprestano spreminja načine svojega delovanja kot posledico novega znanja« (Garvin, 1998, str. 51). V nadaljevanju navaja, da se učeča se organizacija od tradicionalne organizacije razlikuje po:

- Sistematičnem reševanju problemov.
- Pridobivanju in preizkušanju novih znanj v praksi.
- Učenju iz lastnih preteklih uspehov in napak.



- Učenju iz tujih izkušenj – benchmarking.
- Hitrem in učinkovitem prenosu znanja skozi organizacijo (Garvin, 1998).

Njegova opredelitev učeče se organizacije se bistveno razlikuje od Sengove definicije med drugim po tem, da bolj kot individualno učenje posameznikov in članov organizacije poudarja organizacijsko učenje. Senge v večji meri govori o kulturi, ki spodbuja posameznike, da prevzemajo odgovornost za svoje učenje, ustrezna organizacijska kultura pa jim nudi pogoje in jih pri tem spodbuja.

Koncept učeče se organizacije je pomembno razširil Pedler, ki je učečo se organizacijo

Ideja o učeči se organizaciji se pojavi sredi 50. let.

opredelil z naslednjimi značilnostmi:

1. *Učeč pristop pri oblikovanju politik in strategij* – za ta pristop je značilno kolektivno odločanje o načrtih. Učeča se organizacija preverja idejo s pilotom, implementacijo manjšega obsega. Nato meri, spremlja in zbira povratne informacije, da bi videla rezultate. Namesto enega samega enosmernega načrta ima učeča se organizacija fleksibilne načrte z več možnimi izvedbami, s katerimi se lahko načrt prilagodi nepredvidljivim vplivom.
2. *Participativno oblikovanje politik* – zaželeno je, da se v oblikovanje vključi čim večje število zaposlenih – gre preprosto za to, da več glav zazna več problemov, na ta način se ustvarja zavezanost, odgovornost in pripravljenost za uresničevanje načrta, jasnejši postanejo tudi morebitni novi izzivi in problemi.
3. *Odprti informacijski sistem, informiranje* – gre za način, do kolikšne mere organizacija uporablja informacijski sistem. Ta postaja vedno pomembnejši, saj omogoča posameznikom dostop do informacij.
4. *Izoblikovana računovodstvo in kontrola* – gre za izoblikovan sistem relevantnih kazalcev, ki omogočajo tekoče in ažurne informacije skozi celo leto. Hitra povratna informacija, ki jo omogoča IT, je tudi dobra podlaga za učni proces organizacije.
5. *Notranja izmenjava* – v mnogih organizacijah se oddelki preoblikujejo predvsem kot posledica vzajemnih prilagajanj in ne kot posledica sprememb, ki prihajajo od zgoraj navzdol.
6. *Fleksibilno nagrajevanje* – nagrajevanje naj bi spodbujalo posameznike k učenju. V tem pogledu se organizacije med seboj kar precej razlikujejo. Imamo organizacije, ki težijo k enakovrednemu nagrajevanju vseh zaposlenih, saj želijo na ta način vzpodbuditi sodelovanje, druge pa nagrajujejo za-

poslene na podlagi raznovrstnih kriterijev. Učeča se organizacija nima »predpisanega« načina nagrajevanja, skrbi le za to, da s preverjanjem učinkov zagotavlja ustrezno nagrajevanje.

7. *Ustrezna prilagodljiva infrastruktura* – z infrastrukturo so mišljeni tako prostori in oprema kot tudi organizacijska struktura, vloge, pravila in procedure. Bila naj bi tudi fleksibilna, saj fleksibilnost omogoča enostavno spreminjanje oz. prilagajanje potrebam.
8. *Zaposleni so v stiku z okoljem organizacije (angl. boundary workers)* – gre za to, kako organizacija spoznava in se uči o svojem okolju. Veliko organizacij ni dovolj učinkovitih pri zagotavljanju in uporabi informacij o okolju organizacije. Namesto, da bi informacije pridobivala od tistih zaposlenih, ki so v stiku z okoljem, in jih razširjala na vse zaposlene, raje sredstva namenja za velike in predvsem drage marketinške raziskave.
9. *Intraorganizacijsko učenje* – organizacija skrbi za to, da se vsi zaposleni v organizaciji učijo eden od drugega. Skrbi za pretok znanja, prenašanja učenja in dobrih praks med oddelki, delovnimi skupinami in posamezniki.
10. *Kultura in klima učeče se organizacije* – kultura in klima se odražata predvsem v stilu vodenja. Lahko jo opišemo s ključnim nenapisanim pravilom, ki pravi, da je dovoljeno delati napake, ni pa zaželeno ponavljati istih napak dvakrat.
11. *Priložnosti za samorazvoj vseh zaposlenih* – v učeči se organizaciji se od zaposlenih pričakuje določena mera samovodenja in samokontrole pri razvoju kariere in osebnostnem razvoju. To pomeni, da so zaposleni aktivno vključeni v načrtovanje lastne kariere in niso odvisni samo od načrtovanja kadrovske službe. Potrebno je usklajevanje organizacijskih ciljev s cilji posameznikov (Pedler idr. v McHenry, 2003, str. 377, 378).

Nujnost učeče se organizacije

Brečkova navaja pet razlogov, ki govorijo o nujnosti učeče se organizacije (Brečko, 2001):

- *Konkurenčna ostrina* – le organizacija, ki je usmerjena v nenehno učenje, lahko zdrži vse trše konkurenčne pogoje v smislu hitrih in nepredvidljivih sprememb na področju trga, tehnologij ter demografskih in političnih sprememb na vseh ravneh – od lokalnih, nacionalnih do globalnih. Tradicionalno učenje ne more več ujeti koraka s stopnjo naštetih sprememb. Prav zato se pojavlja potreba po nenehnem učenju in to v vseh delih organizacije.
- *Progresivno (samo)spreminjanje* – pridobitve učeče se organizacije naredijo podjetje (zaposlene) manj dovzetne za uničevalne in destruktivne vplive iz okolja, ki so posledica sprememb. Tehnologije in sestavo kapitala veliko lažje spremenimo. Znova in znova pa se zatakne pri posameznikih, ki so podvrženi tudi fizikalno-biološkimi in psihosocialnim zakonitostim, ki ne dopuščajo prehitrega spreminjanja, saj pri tem delujejo obrambni mehanizmi. Učeča se organizacija si prizadeva za nenehno razvijanje sposobnosti, za samotransformacijo oziroma nenehno spreminjanje.
- *Prilagodljivi in razmišljajoči zaposleni* – nenehno učenje zagotovo pomaga organizaciji, da ustvari zaposlene, ki so prilagodljivi in pri delu razmišljajo. To dvoje je nujno potrebno, da bi zaposleni v celoti izrabili svoj ustvarjalni potencial. V učenje usmerjeni zaposleni postajajo skupaj z organizacijo, prav tako usmerjeno v učenje, dejansko delavci znanja (o čemer govori tudi Drucker v svojem najnovejšem delu *Managerski izzivi v 21. stoletju*), ki za vselej nadomestijo proizvodne delavce iz 80. let.
- *»Zdravljenje« izobraževanja* – veliko je posrednih in neposrednih dokazov iz virov in raziskav, na primer raziskava OECD, da je formalni izobraževalni sistem v skorajda vseh evropskih državah odpovedal pri doseganju osnovne funkcionalne pismenosti in temeljnih kognitivnih sposobnosti, tako da so danes podjetja sama prisiljena namenjati več pozornosti razvoju zahtevanih spretnosti zaposlenih.
- *Timsko delo* – da bi dosegli čim boljše rezultate in boljšo kakovost ter uporabljali napredne tehnologije, je treba zvišati stopnjo timskega dela in zniževati število individualnih nalog. Timsko delo je postalo tako rekoč nova paradigma, ki se ji ne moremo več izogniti. V skladu s tem narašča tudi potreba po skupinskem učenju in izmenjavi izkušenj.

Pedler je pri opredelitvi učeče se organizacije v koncept vključil tudi sistem nagrajevanja, odnose organizacije z okoljem, tehnologijo ...

USTVARJANJE UČEČE SE ORGANIZACIJE

Vsaka organizacija je specifična v svoji strukturi, organiziranosti, kulturi, načinu delovanja, ljudeh in okolju, v katerem deluje, zato učeče se organizacije ne moremo ustvariti čez noč. Ko Senge (1990) razmišlja o učeči se organizaciji, razmišlja o njej kot prostoru, kjer zaposleni nenehno širijo svojo zmožnost ustvar-

janja zelenih rezultatov: v njej se vzpodbuja kreativne načine razmišljanja, sprošča se kolektivna aspiracija, ljudje se neprestano učijo. Pomemben je prispevek vsakega posameznika, ker posamezniki delujejo v smeri doseganja skupnih ciljev in s tem ustvarjajo skupno vizijo. Učeča se organizacija ne deluje le po sistemu reagiranja na vzpodbude iz okolja, temveč je v svojem spreminjanju proaktivna. In kar je še pomembno – sposobna je hitrega prilagajanja različnim gospodarskim spremembam. Biti del učeče se organizacije zato ni ravno lahka vloga. Relativno preprosto je spreminjati tehnologijo, kapital in delovne

Skupne lastnosti oz. pokazatelji učeče se organizacije so:

1. JASNA STRATEGIJA IN VIZIJA PODJETJA GLEDE USPOSABLJANJA,
2. VREDNOTENJE UČINKOVITOSTI NALOŽB V ZNANJE,
3. ODPRTOST SISTEMA – VKLJUČEVANJE ZUNANJEGA OKOLJA,
4. FLEKSIBILNE OBLIKE DELA,
5. INTERNO IZOBRAŽEVANJE,
6. IZOBRAZBENA STRUKTURA ZAPOSLENIH.

proces, težje je spreminjati zaposlene. Ponotranjenje filozofije takšne organizacije zahteva od zaposlenih posebno miselno naravnost in notranjo zrelost – vsaka sprememba namreč do neke mere ruši občutek varnosti in v ljudeh vzbuja negotovost in strah. Lastnosti in veščine, ki jih morajo zaposleni v učeči

Učeča se organizacija se uči s pomočjo pilotnih projektov.

se organizaciji razvijati, pa so predvsem sposobnost hitrega odzivanja in prilagajanja, prožnost, kreativnost, pozitivna naravnost, sposobnost kreativnega in konstruktivnega reševanja problemov, inovativnost, poznavanje sebe, pripravljenost spreminjati se in razvijati svoj notranji potencial v smeri samoaktualizacije ter sposobnost učiti se.

Iz zgoraj napisanega lahko povzamemo, da učeča se organizacija razvija prilagodljive in razmišljujoče zaposlene, ki so soustvarjalci in kreatorji znanja ter ne le pasivni izvrševalci delovnih funkcij (Brečko, 2001). Njihova značilnost je, da delujejo timsko in se v največji možni meri poslužujejo informacijsko-komunikacijske tehnologije – s tem se sicer zmanjšuje obseg individualnih nalog, hkrati pa narašča potreba po skupinskem učenju in izmenjevanju izkušenj.

OPREDELITEV IN REZULTATI RAZISKAVE

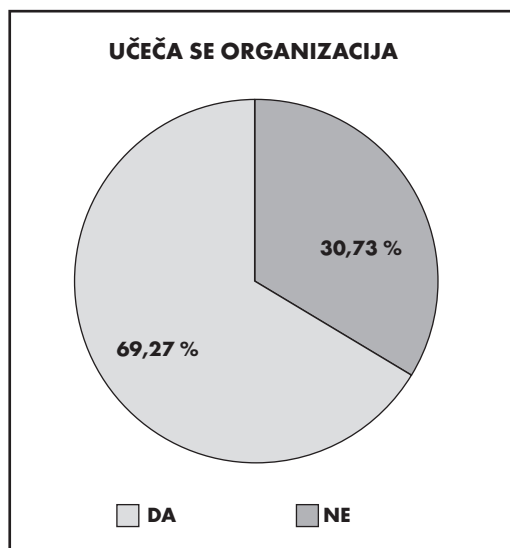
Na podlagi teoretičnih izhodišč lahko zaključimo, da so zaposleni v učeči se organizaciji eden njenih najpomembnejših virov, ki ga je potrebno spoštovati in načrtno razvijati. Pri tem ima menedžment ključno vlogo, saj mora razvijati posameznikove sposobnosti pridobivanja in uporabe vedno novih znanj. Učeča se organizacija zahteva intenzivno vključevanje zaposlenih v upravljanje, zavedajo pa se tudi, da je učenje proces, ki traja celo življenje. Z raziskavo želimo preveriti, koliko učeče se organizacije spodbujajo razvoj in usposabljanje svojih zaposlenih in v zvezi s tem postavljamo sledečo hipotezo:

Učeče se organizacije v večji meri spodbujajo razvoj in usposabljanje zaposlenih kot neučeče se organizacije.

Podatki, ki jih bomo analizirali, so bili pridobljeni z vprašalniki, ki so bili poslani po pošti in so jih v glavnem izpolnili v kadrovske službah ter jih po pošti tudi vrnil. Mednarodno primerjalno študijo o upravljanju človeških virov CRANET koordinira School of Management univerze Cranfield. V obdobju od 1999 do 2001 je bilo v omenjeno študijo vključenih 22 evropskih držav, med njimi tudi organizacije iz Slovenije. V naši raziskavi bomo postavljeno hipotezo analizirali na vzorcu 205 slovenskih podjetij.

ZNAČILNOSTI UČEČE SE ORGANIZACIJE

Glede na teoretični del naloge, kjer sem predstavila učečo se organizacijo, kot jo opisujejo različni tuji avtorji, sem poiskala skupne pokazatelje oz. lastnosti, ki naj bi jih imela učeča se organizacija. Iz teh lastnosti sem nato v anketnem vprašalniku poiskala spremenljivke, s katerimi bom lahko potrdila hipotezo, da



učee se organizacije v večji meri spodbujajo razvoj in usposabljanje zaposlenih kot neučee se organizacije.

Organizacije, ki bodo imele vsaj 4 pokazatelje od šestih (več kot polovico), bomo poimenovali učee se organizacije, ostale organizacije bodo neučee se.

Iz grafa je razvidno, da **tretjina slovenskih organizacij ustreza značilnostim učee se organizacije, dve tretjini organizacij pa teh značilnosti nima in bi jih lahko uvrstili med neučee se organizacije.**

POKAZATELJI UČEČE SE ORGANIZACIJE

Jasna strategija in vizija podjetja glede usposabljanja

Strategija in vizija podjetja glede usposabljanja sta za prihodnost zelo pomembni, saj spodbujata k spremembam – istočasno se skozi njiju kaže tudi način komuniciranja med menedžerji, ki usmerja njihove težnje, odločitve in poslovne akcije.

Zanimalo me je, ali imajo organizacije na tem področju izdelano jasno strategijo in vizijo.

Iz podatkov je razvidno, da ima **95 odstotkov**

Tabela 1: Usposabljanje in razvoj (N = 205)

da, napisano	71,1 %
da, nenapisano	23,9 %
ne	4,5 %
ne vem	0,5 %
Skupaj	100,0 %

organizacij jasno strategijo in vizijo glede usposabljanja zaposlenih, 71 odstotkov jih ima to tudi zapisano v svojih dokumentih. Zelo majhen delež organizacij, 5 odstotkov, pa nima jasne vizije in strategije usposabljanja zaposlenih.

VREDNOTENJE UČINKOVITOSTI NALOŽB V ZNANJE

Organizacije, ki se zavedajo nujnosti ugotavljanja potreb po usposabljanju, ponavadi čutijo tudi potrebo po njegovem vrednotenju. Vrednotenje usposabljanja se nanaša na cilje, potrebe, razvoj in dosežke ter služi menedžerjem kot pripomoček, s katerim lahko sistematično in objektivno ugotavljajo ustreznost ter uspešnost usposabljanja in bodočih izboljšav.

Tabela 2: Uspešnost glede na cilje

da, napisano	25,6 %
manjkajoče/ne	74,4 %
Skupaj	100,0 %

Iz podatkov je razvidno, da **26 odstotkov organizacij načrtno spremlja, meri in vrednoti učinkovitost naložb v znanje** glede na zastavljene cilje, skoraj 75 odstotkov pa jih učinkovitosti naložb ne vrednoti.

ODPRTOST SISTEMA – VKLJUČEVANJE ZUNANJEGA OKOLJA

Organizacija se lahko uči iz lastnih izkušenj (razvija svoje lastno znanje) ali pa se uči iz

tujih izkušenj in išče ideje v zunanjem okolju. Med najpomembnejše metode pridobivanja znanja iz tujih virov spada posnemanje uspešnih praks delovanja v drugih podjetjih, udeležba na različnih konferencah, posvetih, pridobivanje kadrov iz tujine ipd. Prav zato me je dodatno zanimalo, koliko so organizacije izkoristile možnost vključevanja zunanjega okolja s pridobivanjem kadrov iz tujine.

Tabela 3: Pridobivanje kadrov iz tujine

da, napisano	6,7 %
manjkajoče/ne	93,3 %
Skupaj	100,0 %

Iz podatkov je razvidno, da se je **možnosti pridobivanja kadrov iz tujine** posluževalo **manj kot 7 odstotkov** organizacij.

FLEKSIBILNE OBLIKE DELA

Pot uspeha je rezervirana za podjetja, ki se uspejo prilagoditi spremembam in hitro osvajajo nova znanja. Kombinacija ekonomičnosti in učinkovitosti izvedbe izobraževalnega procesa se odraža v dvigu samozavesti zaposlenih, zadovoljstva na delu in končnem cilju – izboljšanju delovnih rezultatov. Danes obstaja več načinov izobraževanja, ki jih podjetje lahko omogoči svojim zaposlenim. Tako sem želela raziskati prisotnost fleksibilnega delovnega časa, delo na domu in delo na daljavo. Dobljeni rezultati so objavljeni v spodnjih tabelah.

Tabela 4: Fleksibilni delovni čas

povečali	27,3 %
enako	47,4 %
se zmanjšuje	2,6 %
ne uporabljamo	22,7 %
Skupaj	100,0 %

Možnost **fleksibilnega delovnega časa** se je

v 27 odstotkih organizacij povečala, pri 47 odstotkih je ostala nespremenjena, pri 3 odstotkih organizacij pa se je zmanjšala.

Tabela 5: Delo na domu

povečalo	3,8 %
enako	7,6 %
se zmanjšuje	2,2 %
ne uporabljamo	86,4 %
Skupaj	100,0 %

Delo na domu se je povečalo v 4 odstotkih organizacij, pri 11 odstotkih je ostalo nespremenjeno, pri 85 odstotkih organizacij pa ta oblika dela ni prisotna.

Tabela 6: Delo na daljavo

povečalo	1,7 %
enako	3,9 %
ne uporabljamo	94,5 %
Skupaj	100,0 %

Dva odstotka organizacij je povečalo možnost dela na daljavo, pri 4 odstotkih organizacij je ostala ta oblika dela nespremenjena, skoraj 95 odstotkov organizacij pa se te oblike dela ne poslužuje.

Tabela 7: Fleksibilne oblike dela

prisotne	1,7 %
niso prisotne	3,9 %
Skupaj	100,0 %

Iz podatkov je razvidno, da so **fleksibilne oblike dela prisotne v 80 odstotkih organizacij**, pri 20 odstotkih organizacij pa ne.

INTERNO IZOBRAŽEVANJE

Izobraževanje in usposabljanje v organizacijah mora postati vseživljenjski proces, ki se ne bo nikoli zaključil – za to pa ni dovolj le priso-

tnost tradicionalnih oblik usposabljanja, ampak je potrebno vzpostaviti ustrezno splošno zavest, da lahko zaposleni sami najdejo svojo priložnost za razvoj in pridobitev izkušenj ter znanja in s tem postanejo osebno odgovorni za svoje izobraževanje.

Tabela 8: Interno osebje za usposabljanje

povečalo	55,6 %
enako	37,8 %
se zmanjšuje	1,0 %
ne uporabljamo	5,6 %
Skupaj	100,0 %

Zanimalo me je, kako se je spremenila vloga posameznih kategorij pri izvajanju usposabljanj v organizacijah, še posebej sem raziskovala vlogo internega osebja, usposabljanja na delovnem mestu in vlogo mentorjev.

Vloga internega osebja za usposabljanje se je v organizacijah **povečala za dobrih 55 odstotkov**. Pri skoraj 38 odstotkih organizacij je ostala nespremenjena, pri enem odstotku se je zmanjšala, 5,6 odstotka organizacij pa internega izobraževanja ni izvajalo.

Tabela 9: Usposabljanje na delovnem mestu

povečalo	56,9 %
enako	40,1 %
se zmanjšuje	1,5 %
ne uporabljamo	1,5 %
Skupaj	100,0 %

Usposabljanje na delovnem mestu je v porastu in se ga poslužuje skoraj **57 odstotkov**

Tabela 10: Mentorstvo

povečalo	36,5 %
enako	58,3 %
se zmanjšuje	3,6 %
ne uporabljamo	1,6 %
Skupaj	100,0 %

organizacij, pri 40 odstotkih organizacij je tovrstno usposabljanje ostalo nespremenjeno, samo en odstotek organizacij pa ne izvaja usposabljanja na delovnem mestu.

Pri 36,5 odstotka organizacij se je vloga mentorstva povečala, pri 58 odstotkih organizacij je ostala nespremenjena, slaba 2 odstotka organizacij pa mentorstva na delovnem mestu kot možnosti internega izobraževanja zaposlenih ne pozna.

Tabela 11: Interno izobraževanje

prisotno	78,5 %
ni prisotno	21,5 %
Skupaj	100,0 %

Iz podatkov je razvidno, da so interne oblike izobraževanja prisotne v skoraj 80 odstotkih organizacij, pri 20 odstotkih organizacij pa niso prisotne.

IZOBRAZBENA STRUKTURA ZAPOSLENIH

V 34 odstotkih organizacij ima manj kot 21 odstotkov zaposlenih pridobljeno diplomu, 66 odstotkov organizacij pa ima več kot 21 odstotkov zaposlenih z diplomu.

Tabela 12: Delež diplomantov

do 21 %	33,9 %
nad 21 %	66,1 %
Skupaj	100,0 %

Zanimal nas je tudi delež sredstev, ki ga organizacije namenijo za usposabljanje.

Iz tabele je razvidno, da obe vrsti organizacij, učeča se in neučeča se, namenjata približno enaka sredstva za usposabljanje zaposlenih, vendar je usposabljanj v neučečih se organizacijah deležna manj kot polovica zaposlenih. Razlika med tem, kolikšen delež zaposlenih se usposablja v obeh vrstah organizacij, je statistično značilna na ravni $P < 0,001$.

Tabela 13: Primerjava deležev sredstev, namenjenih usposabljanju, in deležev zaposlenih na usposabljanju glede na vrsto organizacije (da = učeča, ne = neučeča)

	Učeča se organizacija					t
	Da		Ne			
	M	SD	M	SD		
delež sredstev za usposabljanje	2,20	2,90	2,30	2,72	- 0,20	
delež zaposlenih na usposabljanju	61,35	30,35	43,08	31,08	3,78	

$p < 0,001$

Na koncu me je še zanimalo, kolikšen delež zaposlenih je bil v preteklem letu na notranjem ali zunanem usposabljanju in koliko dni na leto se v povprečju usposablja posameznik iz vsake od navedenih skupin zaposlenih (vodje, strokovnjaki/tehniki, režijski delavci in proizvodni/fizični delavci).

Učeče se organizacije v izobraževalne vključujejo vse zaposlene.

Iz podatkov je razvidno, da so se največ usposabljali menedžerji (7–8 dni), najmanj pa proizvodni delavci (2 dni). Ugotovimo lahko, da povprečno število dni usposabljanj ni statistično značilna razlika

med učečimi se in neučečimi organizacijami – zaposleni so se usposabljali glede na delo in položaj, ki ga imajo v organizaciji.

Hipoteza, ki smo jo postavili na začetku prispevka, se je z raziskavo potrdila: učeče se organizacije v večji meri spodbujajo razvoj in usposabljanje zaposlenih kot neučeče se organizacije.

Glede na to, da imamo dve vrsti organizacij – učeče se in neučeče se organizacije, smo v nadaljevanju glede na merjene spremenljivke

in s pomočjo diskriminantne analize preverjali trditev, ali učeče se organizacije res v večji meri spodbujajo razvoj in usposabljanje zaposlenih kot neučeče se organizacije. V izračunih je bilo upoštevanih 52,2 odstotka organizacij. Povprečne vrednosti spremenljivk, s katerimi smo to ugotavljali, so prikazane spodaj.

Statistično pomembna razlika med učečimi se organizacijami in neučečimi se organizacijami se je pokazala v številu zaposlenih, ki se udeležujejo usposabljanj, in v številu dni, ki jih organizacije namenjajo za usposabljanje strokovnjakov. Največ so se usposabljali menedžerji (7–8 dni), najmanj pa proizvodni delavci (2 dni). Obe vrsti organizacij, učeče se in neučeče se organizacije, namenjata približno enaka sredstva za usposabljanje zaposlenih. Diskriminantno analizo smo naredili na 2 skupinah s 6 merjenimi spremenljivkami, zato smo dobili le eno diskriminantno funkcijo (minimalno število skupin –1, število spremenljivk).

Diskriminantna funkcija tako pojasnjuje 100-odstotno variabilnost in je statistično značilna pri tveganju, manjšem od 10 odstotkov.

Tabela 14: Interno in eksterno usposabljanje, število izobraževalnih dni glede na skupine

	Učeča se organizacija					t
	Da		Ne			
	M	SD	M	SD		
menedžerji/vodje	7,94	4,72	6,91	7,15	1,00	
strokovnjaki/tehniki	7,03	5,06	5,87	4,63	1,53	
režijski delavci	33,42	3,66	3,39	4,47	,050	
proizvodni/fizični delavci	2,44	2,99	2,30	3,87	,220	

Tabela 15: Povprečja prediktorskih spremenljivk kot funkcij učeče se organizacije

prediktorske spremenljivke	Učeča se organizacija			
	Da		Ne	
	M	n	M	n
delež sredstev za usposabljanje	2,13	40	2,06	67
število zaposlenih na usposabljanju	66,88	40	55,31	67
menedžerji/vodje	8,01	40	6,96	67
strokovnjaki/tehniki	6,69	40	5,71	67
režijski delavci	3,34	40	2,82	67
proizvodni/fizični delavci	2,28	40	1,88	67

Vrednost standardiziranih diskriminantnih uteži nam pove, katere merjene spremenljivke so najbolj prispevale k diskriminantni spremenljivki. V našem primeru sta to spremenljivki s3v1b (delež zaposlenih, ki se usposablja) in s3v2b (število dni usposabljanj za posamezno skupino zaposlenih).

Strukturne uteži predstavljajo korelacijo med diskriminantno spremenljivko in merjenimi spremenljivkami. Spremenljivka delež zaposlenih, ki se usposablja, pozitivno korelira s spremenljivko število dni, ki jih organizacije namenijo različnim skupinam, zaposlenim za usposabljanje. V našem primeru se izkaže, da so imeli največ usposabljanj strokovnjaki in tehniki. Sledijo jim proizvodni in fizični delavci, režijski delavci in na koncu vodje. Spremenljivka delež sredstev, ki ga organizacije namenjajo usposabljanju, je zelo nizka, kar pomeni, da organizacije za usposabljanje zaposlenih namenjajo relativno malo sredstev.

Z diskriminantno funkcijo je bilo v dve vnaprej določeni skupini pravilno razvrščenih 68,2 odstotka organizacij, od tega 75 odstotkov v prvo skupino (učeče se organizacije) in 64,2 odstotka v drugo skupino (neučee se organizacije).

Tudi z diskriminantno analizo smo potrdili postavljeno hipotezo, da učeče se organizacije v večji meri spodbujajo razvoj in usposabljanje zaposlenih kot neučeče se organizacije.

ZAKLJUČEK

Ugotovljamo, da je učeča se organizacija v literaturi pogosto opredeljena kot vzporedna struktura ali podsistem, ki temelji na specifičnih vrednotah, in je zanjo značilna dvosmerna komunikacija, participativnost in recipročnost pa služita kot podlaga za ustvarjanje, prenašanje in uporabo znanja. Lahko rečemo, da gre za posebno kulturo, ki so jo organizacije izo-

Tabela 16: Korelacija z diskriminantno funkcijo in standardizirane diskriminante uteži

	Korelacija z diskriminantno funkcijo	Standardizirane diskriminante uteži
delež sredstev za usposabljanje	0,848	-0,013
število zaposlenih na usposabljanju	0,535	0,844
menedžerji/vodje	0,442	-0,015
strokovnjaki/tehniki	0,394	0,496
režijski delavci	0,323	0,019
proizvodni/fizični delavci	0,076	0,040

Tabela 17: Razvrstitev v skupine

Dejanska uvrstitev v skupino	Napovedana uvrstitev v skupino			
	Da		Ne	
	n	%	n	%
da	30	75,0	10	25,0
ne	27	35,8	43	64,2

Opomba: Skupno pravilno razvrščenih organizacij = 68,2 %

blikovale (ali pa k temu težijo) kot odgovor na pojav ekonomije znanja. Znanje in učenje sta kot proces ustvarjanja znanja postala ena osrednjih tem organizacijskega razvoja, ohranjanja konkurenčnosti in nenazadnje tudi njenega preživetja. Med strokovnjaki in menedžerji vedno bolj narašča zavedanje, da zaposleni predstavljajo konkurenčno prednost in neprecenljivo bogastvo organizacije, hkrati pa se ugotavlja neizkoriščenost njihovega potenciala. Vlaganje organizacij v izobraževanje posameznikov se je izkazalo kot nezadosten vir razvoja in inovativnosti, zato so znanstveniki iskali korak naprej. Razvil se je koncept učeče se organizacije, katerega bistvo je nenehno, zavestno in namerno učenje organizacije kot celote. Kljub promoviranju in popularnosti uvajanja koncepta pa je najprej potrebno spremeniti ustaljeno tradicionalno razumevanje učenja, ki ne poteka le na individualni ravni, temveč ga je potrebno dvigniti na raven delovne skupine in celotne organizacije. Raziskava, ki smo jo opravili med 205 slovenskimi podjetji, je pokazala, da so razlike med učečo in neučečo se organizacijo samo v številu udeležencev, ki se usposabljanj udeležijo. Po številu dni, ki jih učeče oz. neučeče se organizacije na leto namenijo usposabljanju, pa so razlike minimalne. Ena od možnih razlag je, da se neučeče organizacije v večji meri poslužujejo internega izobraževanja, ki poteka znotraj organizacij in ga izvajajo zaposleni sami. Učeče organizacije pa v primerjavi z neučečimi se v večji meri pošiljajo svoje zaposlene na usposabljanja izven podjetja. Da bi lahko to z gotovostjo trdili, bi bilo potrebno opraviti dodatno raziskavo.

LITERATURA IN UPORABLJENI VIRI

- Argyris, C., Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. London: Addison – Wesley Publishing Company.
- Brečko, D. (2001). Učeča se organizacija in delavci znanja. *Gospodarski vestnik*, 50 (1), str. 39.
- Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J., Nonaka, I. (2003). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Garvin A. D. (1998). Building a Learning Organization. V *Harvard Business Review on Knowledge Management*. Boston: Harvard Business School Press, str. 47–80.
- Knowles, M., S. (1991). *Using Learning Contracts*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesner Andolšek, D. (1995). Organizacijska kultura. Ljubljana: *Gospodarski vestnik*.
- Mesner-Andolšek, D. (1995). Vpliv organizacijske kulture na organizacijsko kulturo, Zbirka Znanstvena knjižnica, 14. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1998). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford London.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1997). *The Learning Company: A strategy for sustainable development*. Berkshire: McGraw-Hill Publishing Company.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: Mastering the Five Practices of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organisation*. New York: Currency Doubleday.
- Svetlik, I. (2004). Human Resource Management in the Knowledge Based Organisations, Paper prepared for International Conference "Human Resource Management in a Knowledge-Based Economy", Ljubljana 2.–4. junij 2004.
- Zapiski pri predmetu Teorija organizacij, FDV, študijsko leto 2004/05.

EVALVACIJA DIDAKTIČNE IZVEDBE PREDMETA POSLOVODENJE

Mag. Mirjana
Ivanuša Bezjak,
Višja strokovna šola
ACADEMIA Maribor

POVZETEK

Izvajanje izobraževalnega procesa je v veliki meri odvisno od njegove vsebinske, strokovne in didaktične izvedbe. Usklajena kombinacija omenjenih treh dejavnikov je pogoj tako za kakovostno izvedbo pedagoškega procesa kot tudi za uspešno opravljen izpit. Seveda pa si vsak predavatelj želi, da bi znanja, spoznanja in nove poglede študentje tudi po opravljenem izpitu koristno uporabljali pri svojem poklicnem delu. V razpravi je predstavljena evalvacija didaktične izvedbe predmeta Poslovođenje v programu Komercialist višje strokovne šole. Prikazani so rezultati anket in njihova analiza. Omenjeni podatki so povratna informacija, ki bo predavateljici služila za izboljšanje izvedbe predmeta Poslovođenje v naslednjem študijskem letu. Bralec razprave pa bo lahko dobil nove ideje za posodobitev svojih didaktičnih metod poučevanja.

Ključne besede: poslovođenje, didaktična izvedba, andragogika, metode poučevanja, evalvacija

Program poslovođenje je uvrščen med skupne strokovne predmete programa komercialist. Cilj študijskega programa za pridobitev višje strokovne izobrazbe komercialista je izobraziti organizatorje poslovanja s širokim strokovno-teoretičnim in praktično-uporabnim znanjem s področja komerciale.

PREDSTAVITEV PREDMETA POSLOVODENJE

Predmet poslovođenje je uvrščen v program 1. letnika študija. Cilji predmeta so, da študent:

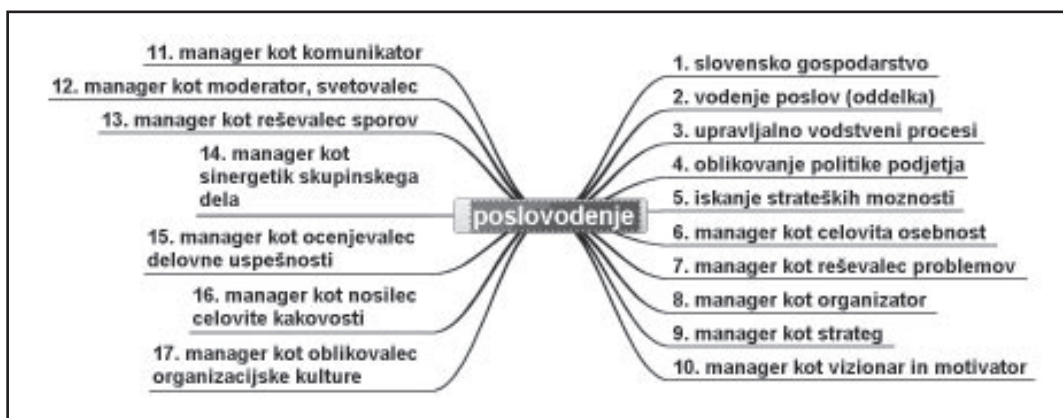
- spozna pomembnost in vlogo vodenja za uspešnost podjetja in posameznika,
- spozna zakonitosti uspešne komunikacije,
- spozna vlogo in pomen motivacije pri vodenju,

- spozna orodja za izboljšanje kakovosti dela sodelavcev,
- z vajo krepi tiste elemente vodenja, ki so nujno potrebni za kasnejše samostojno izpopolnjevanje,
- zna pridobljeno znanje prenašati v prakso.

Vsebina predmeta obsega 17 zaokroženih poglavij, ki jih prikazuje slika na naslednji strani. Vsebine predmeta poslovođenje so povezane s skupnimi in temeljnimi strokovnimi predmeti, predvsem z znanji iz predmetov:

- trženje,
- psihologija prodaje in poslovno komuniciranje ter
- kultura podjetja.

Za študente je zelo pomembno, da znanja, ki jih dobijo pri vseh štirih predmetih, med seboj



povezujejo. Zato je pomembno, da predavatelji različnih predmetov študente vedno znova opozarjamo na povezanost tematik med posameznimi predmeti.

DIDAKTIČNE PRIPRAVE ZA PREDAVANJA

Pri pripravi vsakega predavanja oz. vaje je potrebno upoštevati določene didaktične korake in pristope:

- cilj predavanja,
- intelektualno-spoznadni in formativni cilj,
- cilj poklicne socializacije,
- oblike predavanja,
- vsebino določenega predavanja in znanje, ki ga mora študent osvojiti,
- metode, ki bodo uporabljene.

Pri predavanjih za študente ob delu je potrebno upoštevati določene značilnosti pravih poučevanja odraslih (Požarnik, 1997):

- raznolike in bogate izkušnje, ki jih imajo iz prakse na različnih področjih,
- orientacijo študentov na dejanske življenjske probleme in vprašanja iz prakse,
- njihovo samopodobo kot o samostojnem in odraslem bitju,
- variabilno pripravljenost za učenje,
- starost študentov,
- različno predznanje študentov,

- dejstvo, da se že mnogo let niso formalno izobraževali,
- različne učne navade,
- pričakovanja, da bodo poslušali čim manj teorije in kar največ praktičnih primerov,
- veliko pozornost in motiviranost študentov za študij,
- primerno disciplino pri predavanjih,
- problem »pismenosti« (seminarske naloge, diploma).

Poleg tega se je potrebno ves čas pedagoškega procesa zavedati svojih nalog andragoškega delavca:

- organizirati, voditi in kakovostno izvajati izobraževalni proces,
- svetovati študentom v izobraževalnem procesu,
- spodbujati študente k učenju in aktivnemu sodelovanju,
- pomagati študentom z nasveti, kako študirati,
- uporabljati učinkovite in sodobne metode izobraževanja,
- uporabljati sodobne tehnične pripomočke,
- vzpodbuditi pri študentih interes, potrebe in željo po znanju,
- naučiti študente samostojnega in kritičnega razmišljanja,
- študentom na jasn in razumljiv način podati predpisano snov,

- ustvariti dobro fizično in psihično klimo v predavalnici,
- vzpodbujati študente k definiranju lastnih ciljev,
- pomagati študentom pri doseganju zadanih ciljev.

Priprava predavanj vključuje tudi pripravo, ureditev predavalnice pred pričetkom predavanj. Osebnostno menim, da bi moral biti predavatelj vsaj 15 minut pred pričetkom predavanj v predavalnici. Pripraviti mora pisne materiale, tehnične pripomočke, dodatne materiale, prezračiti prostor in pričakati študente. Predavanja je potrebno začeti točno.

IZVEDBA EVALVACIJE PO KONCU PREDAVANJ

Predavanja za odrasle v zimskem semestru obsegajo 30 ur predavanj in 10 ur vaj v dveh skupinah po 30 študentov. Razdeljena so na 8 srečanj po 5 šolskih ur ob torkih in četrkih z začetkom ob 16. uri in zaključkom ob 20.30. uri. V tem času sta predvidena dva odmora po 25 minut. Vsebina poglavij, ki jih je potrebno obdelati, je določena z učnim načrtom. Med

odmorom se pridružim študentom ob pitju kave in z njimi poklepetam. Praviloma se zelo aktivno pogovarjamo o tematiki, ki je bila na programu pred odmorom. Nemalokrat pa po koncu predavanj še ostane skupina najbolj aktivnih študentov, s katero nadaljujemo debato. Na zadnjem predavanju jim razdelim pisna navodila o pisnem in ustnem delu izpita. V skladu s pravili, tj. kodeksom šole, zahtevamo, da na izpit pridejo primerno oblečeni (v oblekah in kravatah). Najpogostejša metoda pridobivanja povratnih informacij so vprašalniki. Po predavanjih (in pred izpitom) iz predmeta poslovanje študentje izpolnijo anonimni anketni vprašalnik s 14 vprašanji, ki so razvidna iz analize evalvacije v nadaljevanju.

Za evalvacijo učnega procesa najpogosteje uporabimo vprašalnike.

RAZISKAVA – ANALIZA EVALVACIJE

V nadaljevanju želim predstaviti tudi analizo evalvacije učnega procesa pri predmetu poslovanje, ki je bila narejena na vzorcu 44 študentov. Dobljene rezultate anketnih

Tabela 1: Evalvacija vprašalnika o vodenju učnega procesa pri predmetu poslovanje

odnos predavatelja do študentov	4,9
dinamičnost in zanimivost podajanja snovi ter možnost sodelovanja in izražanja mnenj	4,9
vzpodbujanje k razmišljanju in oblikovanju lastnih stališč	4,9
ali je predavatelj predstavil vsebino predmeta	4,8
ali je predavatelj razložil način ocenjevanja, vsebino in obliko izpita	4,8
angažiranost in prizadevnost ter strokovnost predavatelja	4,8
vzpodbujanje k razmišljanju in samostojnemu oz. timskega delu	4,8
aktualnost podajanja snovi	4,8
povezanost primerov s prakso in uporabnost v praksi	4,8
način in izvedba predavanj ter vaj	4,6
pestrost uporabe učnih metod ter jasnost in razumljivost podajanja snovi	4,6
sistematičnost in preglednost podajanja snovi	4,6
ustreznost študijskih gradiv	4,5
uporaba tehničnih pripomočkov	4,3
skupaj povprečna ocena	4,7

vprašalnikov smo statistično obdelali in dobili rezultate, ki so prikazani po padajočem povprečju ocen za posamezna vprašanja in so razvidni iz tabele 1.

PREDLOG SPREMEMB NA PODLAGI REZULTATOV EVALVACIJE

Na osnovi rezultatov ankete, kjer smo se osredotočili na tiste kriterije, ki so imeli oceno manjšo od 4,80, smo prišli do naslednjih zaključkov:

1. Kriterij načina in izvedbe predavanj je bil ocenjen z vrednostjo 4,6, kar nas postavlja pred izziv, da učne in didaktične metode pri naslednjih predavanjih še izboljšamo in načrtujemo, da bomo predavanja in vaje obogatili z elementi e-učenja.
2. Kriterij pestrosti uporabe učnih metod ter jasnosti in razumljivosti podajanja snovi je bil ocenjen z vrednostjo 4,6. Učne metode

Uspešnost učnega procesa je odvisna od dobre priprave predavatelja.

bomo dodatno popestrili z določenimi nalogami, ki jih bodo študentje morali preko učnega e-portala narediti doma do naslednjega srečanja. Prav tako moramo posebno pozornost posvetiti dejstvu, da je potrebno študente vedno znova opozarjati na rdečo nit snovi in povezanost z ostalo tematiko.

3. Kriterij sistematičnosti in preglednosti podajanja snovi je bil ocenjen z vrednostjo 4,6. Preglednost podajanja snovi se močno veže na sistematičnost. Zato bomo temu v bodoče posvetili še več pozornosti. Na začetku vsakega predavanja bomo preleteli snov, ki je bila razložena na prejšnjih predavanjih.
4. Kriterij ustreznosti učnih gradiv je bil ocenjen z vrednostjo 4,5. Poleg skript bo na e-portalu na razpolago še dodatno gradivo za poglobljeni študij.
5. Kriterij uporabe tehničnih pripomočkov je

bil ocenjen z vrednostjo 4,3. Vsako leto je ta kriterij najnižje ocenjen, zato bo potrebno razmišljati o dodatnih tehničnih pripomočkih in narediti analizo zelenih pripomočkov. Sorazmerno z vse večjo dostopnostjo in razvojem tehnične didaktične opreme narašča tudi želja po njihovi uporabi.

ZAKLJUČNE MISLI

Uspešnost in kakovost predavanj za študente ob delu je v veliki meri odvisna od dobre priprave, strokovnosti predavatelja, njegove osebnosti ter upoštevanja značilnosti učenja odraslih. Zelo pomemben je prvi vtis in vzpostavitev dobrega vzdušja ter sproščenih odnosov med predavateljem in študenti. Predavanja in vaje morajo biti čimbolj dinamični. Uporabljati je treba različne metode in tehnike poučevanja. Način podajanja naj bo kar najbolj prilagojen znanju in izkušnjam študentov. Vse povedano je potrebno nenehno povezovati s praktičnimi izkušnjami študentov. Podajanje snovi naj bo kar najbolj življenjsko in preprosto s primeri iz vsakodnevnega življenja (Musek-Lešnik, 2001).

Rezultati ankete so vsekakor eden izmed možnih kazalcev merjenja zadovoljstva študentov in iz tega izhajajoča analiza uspešnosti izvajanja pedagoškega procesa.

Poleg anketnega vprašalnika predstavljajo pomembno povratno informacijo tudi odstotek uspešnosti opravljanja izpitov po posameznih izpitnih rokih ter nenazadnje tudi povprečna ocena vseh izpitnih rezultatov.

Poučevanje mora izhajati iz predpostavke, da se obe strani, torej tako študenti kot predavatelji učijo drug od drugega in nenehno izmenjujejo svoje vsakodnevne izkušnje iz prakse. Prav izkušnje študentov lahko izredno obogatijo predavanja.

LITERATURA

Požarnik, B. (1978). Prispevek k visokošolski didaktiki, DZS, Ljubljana.

Ivanuša, M. (2004). Poslovanje. Maribor: Academia.
Musek-Lešnik, K., in Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

JOŽE VALENTINČIČ, STAROSTA IN PIONIR SLOVENSKEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Dr. Zoran Jelenc



V začetku marca je praznoval visok jubilej – osemdesetletnico – mag. Jože Valentinčič. Rodil se je 7. marca 1926 v Podbrdu. Ob jubileju mu iskreno čestitamo in želimo še mnogo let zdravega in uspešnega življenja, ponuja pa se nam tudi lepa priložnost, da se skozi njegovo življenjsko in poklicno pot ozremo na obdobja, ki so obe njegovi poti pomembno zaznamovala, in na to, kako je s svojim delovanjem pripomogel k temu, da je izobraževanje odraslih tudi v Sloveniji naredilo nekatere odločilne korake v svojem razvoju. Čas neizprosno hitro teče in kar čudno je, da

S čim je Jože Valentinčič najbolj zaznamoval razvoj slovenskega izobraževanja odraslih? Specifična področja, na katerih mu lahko priznamo posebne zasluge, so zlasti:

- obogatitev kakovosti andragoškega dela, zlasti področja splošnega izobraževanja in metod izobraževanja na delavskih univerzah,
- ustanovitev in vodenje enote za izobraževanje odraslih na Zavodu SR Slovenije za šolstvo,
- ustanovitev Andragoškega društva Slovenije in opravljanje vloge prvega predsednika,
- obogatitev slovenskega strokovnega slovtva za izobraževanje odraslih.

še nedavno polno dejavnemu in v marsičem nezamenljivemu človeku, kakršen je bil Jože Valentinčič – to dobro vemo vsaj tisti, ki smo del življenja prehodili vstric z njim –, dodeljemo laskavi naziv *starosta slovenskega izobraževanja odraslih*.

Zakaj si ga zasluži, bom poskušal povedati in oceniti v tem prispevku. V njem namenoma ne bom le našteval dogodkov z njegove

življenjske in poklicne poti, kot si sledijo v kronološkem zaporedju. Izluščil in podrobneje bom opisal le tiste najpomembnejše vloge in dejavnosti, ki opravičujejo naziv, s katerim označujem njegovo mesto v slovenskem izobraževanju odraslih ta čas, ob njegovem častitljivem jubileju.

OBDOBJE DELOVANJA V DELAVSKIH UNIVERZAH (1959–1969)

K delavskim univerzam je prišel po desetletju dela v šolstvu. Že kot mlad učitelj v krajih blizu rojstnega kraja v Baški grapi se je začel razgledovati po možnostih za napredovanje in nadaljevanje študija. Svojo željo je udejanjil z vpisom na Filozofsko fakulteto v Ljubljani, kjer je leta 1951 diplomiral iz pedagogike in psihologije, seveda s študijem ob delu, saj si rednega študija s svojimi materialnimi možnostmi ne bi mogel privoščiti. To je očitno usodno zaznamovalo njegovo nadaljnjo poklicno pot. V svoji življenjski in poklicni poti je okusil domala vse vloge in možnosti dela v vzgoji in izobraževanju: v začetnem obdobju, ko je deloval v šolstvu, je bil (naštevam po vrsti, kot so se delovna mesta, ki jih je opravljal, vrstila in menjavala) osnovnošolski učitelj, vzgojitelj v dijaškem domu (v času študija), šolski nadzornik, profesor pedagogike in ravnatelj učiteljsišča. Lastno nadaljnje izobraževanje mu je pokazalo, da tradicionalni način izobraževanja (kontinuirano začetno izobraževanje v otroštvu in mladosti) ni edina možnost in da je mogoče uspešno študirati tudi potem, ko si že zaposlen. Izkušnje iz lastnega študija in spoznavanje vseh platí šolskega izobraževanja so mu že zgodaj omogočale, da je spoznal in doživel pomen ter vrednost vseživljenjskega izobraževanja. To se je že tedaj in vse bolj tudi kasneje odločilno zrcalilo v vsem njegovem delu. V različnih funkcijah je dodobra spoznal šolstvo, tako z njegovih dobrih in prijetnih kot tudi z manj prijetnih in

slabih strani. Morda je v oceni, ki si jo bom zdaj privoščil, nekaj moje subjektivne presoje. Šolstvo je sorazmerno tog, zaprt in težko prilagodljiv sistem. Zamenjava tega z odprtim, manj formaliziranim in lažje prilagodljivim vzgojno-izobraževalnim področjem, kot so ljudske in delavske univerze,¹ je lahko za človeka njegovega kova pot k večji svobodi in ustvarjalnosti. To je svet, ki ga označujeta velika (načelno neomejena) širina in bogastvo vsebin ter možnosti uporabe in kombiniranja raznovrstnih metod. In prav ta raznovrstnost se zrcali v delu Jožeta Valentinčiča; kdor ni imel priložnosti, da bi ga osebno spoznal, se lahko o tem prepriča, če pogleda naslove in vsebine njegovih člankov in knjig: od osnovne šole, prek poklicnega izobraževanja in izobraževanja za delo ter obrambnega in 'družbeno-političnega' izobraževanja (termin, ki se je uporabljal v njegovem času), do tem splošnega izobraževanja za razvijanje 'vsestransko razvite osebnosti' in izobraževanja učiteljev ter pedagogov in andragogov. Metodično: vse je odprto, obliko določajo cilji in značilnosti udeležencev (bolj ali manj številčne skupine in 'razredi'), vselej aktivno sodelovanje udeležencev. Vse, kar je Jože Valentinčič delal pred vstopom na področje izobraževanja odraslih, je bilo nekakšno tlakovanje poti do tja. Dejansko se je na svoji poklicni poti zapisal predvsem 'andragogiki' in izobraževanju odraslih. Delavske univerze, še posebej njihova zveza, tj. Zveza delavskih in ljudskih univerz (ZDLUS), kasneje Zveza delavskih univerz (ZDUS),² so bile idealno področje, na katerem je bilo mogoče takrat doživeti in sorazmerno uspešno razvijati raznovrstno prakso izobraževanja odraslih in se hkrati obogatiti s teoretičnimi spoznanji.

V obdobju 1960–1969, ko je tam kot strokovni sodelavec delal Jože Valentinčič, je

Jože Valentinčič je prednosti vseživljenjskega izobraževanja okusil na lastni koži.

V času, ko je v ZDLUS/ZDUS delal Jože Valentinčič, so tam delovala tisti čas najpomembnejša imena tedanje slovenske andragogike: poleg že navedene Tilke Blaha so to zlasti Anton Kukovica, Marija Faganeli in Ivan Andoljšek, če navedemo najvidnejše. S svojim obsežnim znanjem so bili sposobni in pristojni kritično oceniti organiziranost in dejavnost drugih tedaj delujočih vzgojno-izobraževalnih področij in ustanov, še posebno tistih na področju šolstva,³ kot je bil tedanji Zavod SRS za napredek šolstva SR Slovenije.⁴ Takšna naravnost je nedvomno botrovala odločitvi Jožeta Valentinčiča, da naslednje desetletje nameni delovanju na področju šolstva.

Štela ZDLUS/ZDUS največ članic, število se je gibalo med 53 in 66, kasneje je padlo pod 50 članic. To je bila v Sloveniji najmočnejša organizacija za izobraževanje odraslih, saj je imela sistemiziranih osem mest za vodstvene in strokovne delavce (na posameznih mestih je bilo mogoče zaposliti tudi po več delavcev) ter dve administrativni mesti. Poleg vodstva je imela dve organizacijski skupini:

za 'metodologijo in programiranje' ter za 'organizacijo in poslovanje'. Vsebinsko je bila razdeljena na področja za 'družbeno izobraževanje', 'strokovno izobraževanje' ter 'splošno izobraževanje'. Jože Valentinčič je bil strokovni sodelavec na področju splošnega

izobraževanja, ki je bilo vsebinsko zelo pestro – od osnovne šole, prek šol za starše, družino in mladino, do tehničnega, kulturnega in estetskega, okoljevarstvenega, gospodarskega in potrošniškega, informacijskega ter jezikovnega in drugega splošnega izobraževanja. Po Ivu Tavčarju, ki je položaj predsednika zasedel s pretežno političnimi pooblastili in referencami, je vodenje ZDUS leta 1964 prevzela Tilka Blaha, ki je bila na ta položaj imenovana predvsem zato, da bi okrepila strokovno moč in kompetentnost ustanove. Tilka Blaha je bila za tisti čas neverjetno razgledana in napredna voditeljica, zelo zaslužna tako za raz-

voj delavskih univerz kot tudi andragogike. Zavzemala se je za izgrajevanje sistema izobraževanja odraslih v okviru celotnega sistema vzgoje in izobraževanja, pri tem pa je teoretično dobro poznala in poudarjala tudi tedaj še povsem neprepoznano vlogo neformalnega izobraževanja, potrebo po vpeljevanju novih, sodobnih metod in tudi po celoviti sistemski, normativni in organizacijski ureditvi izobraževanja odraslih; zanj je tudi iskala ustrezen sinonimni izraz in je že uporabljala termin 'nadaljnje' izobraževanje, da bi z njim prevedla angleški 'continuing education'. ZDUS je bila v tistem času najbolj kompetentna ustanova tako za koncept, organiziranost in programiranje ter metodiko izobraževanja odraslih kot tudi za naloge njegovega družbenega položaja ter sistemske in normativne ureditve. Pomembno vlogo je imela tudi pri izobraževanju in usposabljanju andragogov, saj v 60. letih še ni bilo možnosti za izobraževanje andragogov na ljubljanski univerzi.

OBDOBJE DELOVANJA V ZAVODU RS ZA ŠOLSTVO (1969–1979)

Na Zavodu SR Slovenije za šolstvo (ZŠ) je Jože Valentinčič začel delati kot pedagoški svetovalec za področje izobraževanja odraslih in kmalu ustanovil posebno enoto za izobraževanje odraslih ter postal njen vodja. Enota se je uradno imenovala Sektor za proučevanje in razvoj izobraževanja ob delu. Pod njegovim vodstvom se je razvila mreža pedagoških svetovalcev za izobraževanje odraslih. Danes lahko zanesljivo rečemo, da šolstvo niti prej niti kasneje ni imelo močnejše in kakovostnejše strokovne službe ter skupine za to področje izobraževanja. Svetovalci, ki so delovali v vseh organizacijskih enotah ZŠ, so bili pravi animatorji in ambasadorji izobraževanja odraslih, še posebno na poklicnih ter srednjih šolah (univerza ni bila v pristojnosti ZŠ). Temeljni izhodišči tega dela sta bili načeli per-

Prvi ambasador izobraževanja odraslih, ki je sprožil mobilnost zaposlenih.

manentnosti izobraževanja ter povezovanja izobraževanja in dela, med poglavitne cilje pa so zapisali med drugimi tudi: omogočiti odraslim in zaposlenim, da si 'ob delu' in 'iz dela'⁵ pridobijo poklicno izobrazbo, omogočiti mobilnost delavcev, pospeševati napredovanje in razvoj delavcev, odpreti odraslim 'drugo pot do poklicne izobrazbe'. Največji poudarek pri razvijanju izobraževanja odraslih na navedenih področjih izobraževanja je bil pri razvijanju programov in metod, ki ustrezajo odraslim in se razlikujejo od tistih za otroke in mladino. Skupina je izdelala izhodišča za prilagajanje programov odraslim, svetovalci pa so jih pri svojem vsakdanjem delu v praksi posredovali učiteljem in jim svetovali pri njihovi uporabi. Izdelali so tudi modele 'sodobne' organiziranosti izobraževanja odraslih, pri čemer so poleg poznanih šolskih oblik ponudili tudi netradicionalne, kot so 'inštrukcijska oblika', 'dopisno izobraževanje', 'individualno vodeno samoizobraževanje', 'tečajna razvrstitev učnih predmetov' itn. Svoje delo so nadgradili z raziskovanjem: leta 1979 so o tem objavili obsežno raziskovalno poročilo z naslovom 'Preobrazba izobraževanja odraslih v srednjih šolah'. Nosilec projekta je bil Jože Valentinčič, ožjo raziskovalno skupino so sestavljali Milena Malovrh, Jure Smrdelj in Jože Trček, pri operativni izpeljavi raziskave pa so sodelovali pedagoški svetovalci iz enot ZŠ. To gradivo je še danes povsem uporabno za pripravo in prilagajanje šolskih programov odraslim.⁶ Žal je politika s kasnejšimi reformami (usmerjenim izobraževanjem) ukinila Sektor za izobraževanje odraslih v ZŠ. Tedenj reformatorji sistema vzgoje in izobraževanja so utemeljevali tak ukrep z načelnim, a strokovno zgrešenim stališčem, da v enotnem sistemu vzgoje in izobraževanja ne potrebujemo posebnih svetovalcev za izobraževanje odraslih, češ da mora obe področji izobraževanja (za mladino in odrasle) obvladovati isti svetovalc. To pa je pripravilo razočaranega Jožeta Valentinčiča, da je leta 1979 zapustil

Zavod. Na koncu svoje poklicne poti je postal urednik in direktor učiteljskega glasila Prosvetni delavec (zdajšnji Šolski razgledi).

USTANOVITEV ANDRAGOŠKEGA DRUŠTVA SLOVENIJE (1968)

V obdobje pripadnosti delavskim univerzam spada vloga, ki je Jožeta Valentinčiča trajno zapisala v zgodovino razvoja izobraževanja odraslih v Sloveniji. Postal je prvi izvoljeni predsednik Andragoškega društva Slovenije (ADS), ki je bilo ustanovljeno leta 1968. Društvo je bilo, tako kot Jože Valentinčič, organizacijsko tesno povezano z ZDUS, saj je bila v 60. letih ZDLUS/ZDUS tista široka krovna strokovna zveza, ki je bila najintenzivneje povezana z večino dejavnosti izobraževanja odraslih; bila je tudi prvi sedež ADS. Čeprav so pri nastanku ADS pomembno sodelovali tudi drugi tedanji vidni predstavniki izobraževanja odraslih (najaktivnejša pri tem sta bila Tilka Blaha in Ivan Bertoncelj), je bil Jože Valentinčič tisti, ki mu je pripadla čast, da je imel uvodni referat ob ustanovitvi. V njem je ustanovitev društva označil kot »logično posledico razvojnih komponent in družbenih potreb«, s programom društva pa naj bi, kot je zapisal, »povezali ljudi z ustvarjalnim hotenjem«. Med razlogi za ustanovitev društva je poudaril tudi, da »reformnih tokov ni mogoče udejanjiti v tradicionalnem vzgojno-izobraževalnem sistemu, njegovo sestavo je treba temeljito spremeniti«; »izobraževanje odraslih postaja nujna, enakovredna in enakopravna sestavina vzgojno-izobraževalnega sistema«; v nizu ustanov, ki »že dolga leta razvijajo izobraževanje odraslih« ... »dela več kot sto andragogov, občasno pa se z izobraževanjem odraslih ukvarjajo tisoči«; »za to področje je prav značilno iskanje novega in boljšega«.⁷

Jože Valentinčič je bil prvi predsednik Andragoškega društva Slovenije.

PISEC STROKOVNIH IN POLJUDNIH DEL (od 1963 dalje)

Jože Valentinčič je avtor prvega slovenskega priročnika o metodah izobraževanja odraslih *Metode pri izobraževanju odraslih* (1963). Potem je ves čas svojega delovanja ostal zavzet in ploden pisec andragoških strokovnih del in s tem pomembno obogatil slovensko strokovno slovstvo na tem področju. Praviloma

Od reformatorja preko ustanovitelja do izredno plodnega pisatelja.

so njegova večja in pregledna dela izhajala vsakih deset let: *Osnove andragogike* (1973), *Sodobno izobraževanje odraslih* (1983), *Usposabljanje za delo* (1993), vmes pa so bila še druga, kot so *Delo z odraslimi* (1968), *Metodika izobraževanja voznikov motornih vozil* (1974), *Metodika družbenopolitičnega usposabljanja članov delegacij in delegatov* (1979), *Usmerjeno izobraževanje* (1980), *Nenehno izobraževanje* (1982), *Metodika obrambnega usposabljanja* (1982). S pisanjem je posegal tudi na druga področja, kjer najdemo tudi njegovi uspešnici (vsaka s tremi ponatisi): *Kako pomagamo otroku pri učenju* (1965, 1967, 1970) in *Priprava in vodenje sestankov* (1970, 1974, 1978) ter deli *Sodelovanje s starši* (1981) in *Demokratično vodenje skupine* (1987). Pisal je tako, da so ga razumeli vsi, tako strokovnjaki kot tudi laiki.

Ob svoji redni zaposlitvi je bil Jože Valentinčič ves čas tudi zlahten učitelj, mentor in svetovalec. Kot mentorja in svetovalca ga ne morejo pozabiti zlasti njegove sodelavke in sodelavci na ZŠ. Spoznali pa so ga tudi mno-

Med dosežke njegovega dela in študija lahko štejemo še to, da je že v drugi polovici svoje življenjske in poklicne poti dosegel na Filozofski fakulteti v Ljubljani naziv 'magister pedagoških ved'. S tem si je bolj kot kaj drugega potrdil, da lahko napredujemo in se izobražujemo vse življenje, ter postal svetel vzgled drugim, ki so mu kasneje sledili na njegovi poti.

gi starši, mladostniki, učitelji, izobraževalci odraslih in strokovnjaki na različnih področjih, ki jim je kdaj predaval; koliko takšnih predavanj je v svojem življenju opravil, bržkone tudi sam ne more povedati.

Leta 1986 je bil za svoje delo in zasluge nagrajen s tedanjim najvišjim državnim priznanjem na področju vzgoje in izobraževanja – Žagarjevo nagrado.⁸

Jožeta Valentinčiča, nestorja, lahko po pravici označimo tudi za *pionirja* tako pri razvijanju izobraževanja odraslih kot tudi pri širjenju znanja, kako razvijati demokratične odnose v skupini in pri vodenju sestankov. Delo je Jože Valentinčič opravljal z veseljem, saj ga je štel za svoje življenjsko in poklicno poslanstvo. Vem, da ga tako, v mejah svojih možnosti, opravlja še danes. Želim mu, da bi to veselje še dolgo trajalo.

¹ Ime 'delavske' univerze je bilo specifično za socialistično Jugoslavijo, nimajo ga nikjer drugje po svetu. Pred tem so bile tudi v Sloveniji ljudske univerze, kar so postale tudi po razpadu nekdanje socialistične skupne države Jugoslavije.

² Prvotno ime 'Zveza delavskih in ljudskih univerz' so leta 1964 spremenili v 'Zveza delavskih univerz', ker pa je J. Valentinčič deloval v času, ko je ustanova uporabljala obe imeni, sem to izrazil s kratico ZDLUS/ZDUS.

³ Manj neposrednega stika in povezav so imele delavske univerze z drugim pomembnejšim področjem izobraževanja odraslih – z izobraževanjem v delovnih organizacijah.

⁴ Več o tem v Z. Jelenc (2000): *Vloga in razvoj Zveze delavskih in ljudskih univerz Slovenije v obdobju 1960–1991. V Prispevki k zgodovini izobraževanja odraslih – 1945–1990, 3. del* (ur. Jurij Jug). Kranj: Moderna organizacija, str. 316–394 (Zbirka Zgodovina izobraževanja odraslih, 9. zvezek).

⁵ Strokovna izraza, ki sta se uporabljala v tistem času, ko se je poudarjala povezava izobraževanja in dela.

⁶ Izvod naloge se nahaja tudi v knjižnici Andragoškega centra Slovenije.

⁷ Podrobneje o ustanovitvi ADS v Z. Jelenc (1998): *Vloga in razvoj Andragoškega društva Slovenije. Ljubljana: ADS, str. 11–16.*

⁸ Današnja državna nagrada za področje šolstva.

IN MEMORIAM

DR. LIAM CAREY



Pretrpelo me je, ko sem izvedela, da nas je zapustil. Ni ga več med nami, človeka, ki je bil z vsem srcem predan izobraževanju in učenju odraslih. Bil je mnogo oseb: učitelj, učenec, raziskovalec, mentor, zagovornik, filozof, direktor, duhovnik. Vse te osebe je odlikovala osebna toplina in čut za človeka v vseh njegovih različnih položajih.

Dr. Liama Careya sem spoznala, ko sem se študijsko izpopolnjevala v tujini in nekaj časa preživela tudi na Irskem, na Centru za skupnostno izobraževanje in izobraževanje odraslih na Univerzi Dublin, St Patrick's College, Maynooth. Takrat je bil direktor tega Centra. Ko sem prvi študijski dan vstopila v prostore Centra, so me presenetila odprta vrata vseh sob. Razložil mi je, da so odprta ustanova, da so sodelavci Centra tu za ljudi. Zato med njih in ljudi ne gre postavljati preprek, kar zaprta vrata lahko tudi so. To mi je dalo misliti. Veliko časa sem preživela z njim in ga opazovala

pri delu. Kako se je pripravljajl za delo s študenti, kako jih je vodil, jim svetoval, jih spodbujal. Videla sem, kako se je vanje vživel. Na prvi pogled je presodil, kdaj si utrujen in ne boš mogel naprej. Takrat je rekel – ne zdaj. Zdaj pojdi in se odpočij.

Med študijem sem spoznavala, kako je vpet v vse, kar zadeva izobraževanje odraslih, pa naj je šlo za filozofijo izobraževanja odraslih ali za izobraževanje za demokratično državljanstvo. Sodeloval je z Ministrstvom za izobraževanje, z Andragoškim društvom in z različnimi skupinami – ženske, mladi, brezposelni, starejši, ljudje s posebnim potrebami. Skupni imenovalc je bilo izobraževanje odraslih. Pri vsakem projektu, v katerega je bil vpet, je videl možne povezave z nešteto drugimi pobudami in akcijami, ki jih je znal tudi združiti v homogeno celoto. Stvari je znal gledati celovito in dolgoročno.

Z veseljem je poskušal nove prijeme pri učenju odraslih in še zdaj ga vidim, s kakšnim žarom je pripovedoval o uspehih v učenju odraslih, ki so jih doživljali z organizacijo gledaliških predstav, z igrami. Še zdaj ga slišim, kako je pripovedoval o skupinah žensk in njihovem učenju, o vplivih, ki ga je to učenje imelo nanje, o samozavesti, nastopu, radovednosti, ustvarjalnosti, pripravljenosti narediti nekaj več, terjati odgovore, nastopati v javnosti in si prizadevati v učne skupine pritegniti še več udeleženk. Zato morda tudi ni nenavadno, da je zadnja leta svojega življenja posvetil toliko časa in energije prav izobraževanju za demokratično državljanstvo. Bil je strokovnjak Sveta Evrope za ta vprašanja in kot tak je deloval tudi na področju jugovzhodne Evrope. Povsod, kamor je prišel, je užival velik ugled.

Zdaj ga ni več.

Zdaj vem, da pred božičnimi prazniki ne bo več zazvonil telefon. Vem, da na drugi strani ne bo več Liama z njegovo pojočo irsko govornico, ki bi me vprašal, ali še vedno delam, in mi na moj pritrdilni odgovor povedal, da so prazniki, da moram izpreči, da moram domov in se odpočiti. Od nas je odšel Človek, človek z veliko začetnico. Bojim se, da je takih vedno manj. V mojem spominu bo ostal za vedno kot tisti, ki se je veselil uspehov svojih študentov, kot tisti, ki je z žarom pripovedoval o dosežkih izobraževanja odraslih na Irskem in bil nanje ponosen ter znal to tudi povedati in napisati, ter kot tisti, ki je kritično presojal stvarnost in iskal poti in načine, kako jo spremeniti. Liam je bil človek, ki je verjel, da se stvarnost lahko spremeni z izobraževanjem. Vedel je, da je treba ljudem dati priložnost, da se učijo in izobražujejo ter s tem stvarnost tudi spreminjajo. In za to si je vedno in vselej prizadeval. Bil je andragog v najžlahtnejšem pomenu besede.

Dr. Vida A. Mohorčič Špolar

KAJ NI NAROBE Z BREZPLAČNIM KOSILOM?

Odmev na knjigo Brezplačno kosilo za vse

Brezplačno kosilo je izmišljotina, je nekoč izjavil Milton Friedman, Nobelov nagrajenec za ekonomijo. Če se zdi, da je nekaj zastoj, potem je bodisi brez vrednosti ali pa je prava cena skrita. Poplačilu stroškov brezplačnega kosila se da izogniti samo posamično, ne pa tudi kolektivno. Kljub temu je belgijski politični teoretik Van Parijs predlagal uvedbo državlanskega *dohodka*, ki bi ga mesečno v enakem znesku brez izjeme, torej *univerzalno* izplačevali vsem polnoletnim prebivalcem do njihove smrti in v višini, ki bi zadoščala za zadovoljitev *temeljnih* materialnih življenjskih potreb. To izplačilo ne bi bilo pogojeno z določeno vrsto obnašanja kot zaposlenostjo ali kakimi posebnimi lastnostmi, recimo socialnim statusom, temveč bi upravičenec ali upravičenka morala posedovati zgolj status stalnega prebivališča. Zamisel je podrobneje predstavljena v zborniku prispevkov, ki jih je v slovenščini uredil Igor Pribac, in je izšla v 129. številki zbirke KRT.

Zamisel univerzalnega temeljnega dohodka je stara stopetdeset let. Prvi se je leta 1848 za njegovo uvedbo zavzel francoski utopični socialist Charles Fourier v delu *Rešitev socialnega problema*. Zagovarjal je tako imenovano ozemljsko dividendo, ki bi kot neke vrste renta pripadala vsakemu članu in članici skupnosti kot proporcionalnemu lastniku oziroma lastnici skupnih nacionalnih bogastev. Upravičenost do univerzalnega temeljnega dohodka je delniško, zato zemljo in naravne vire na ozemlju neke družbe obravnava kot

Že leto za Fourierjem je John Stuart Mill v *Načelih politične ekonomije* ponovil isti predlog, ko je zapisal: »Pri razdelitvi se vsakemu članu skupnosti, naj bo delazmožen ali ne, dodeli neki minimum za preživetje. Ostanek proizvoda pa se po vnaprej določenih razmerjih razdeli med delo, kapital in talent.« V medvojnem obdobju dvajsetega stoletja so predlog obnovili angleški levičarski akademiki, ki so ga obravnavali pod različnimi imeni, kot državni bon, nacionalno dividendo oziroma državljansko plačo.

dediščino celotne skupnosti. Pravica do posedovanja bogastev in iz njih izviraajočih koristi je za sodobne liberalce naravna, ker se tiče posedovanja samega sebe, in je podlaga biopolitike.

Prvi, v celoti univerzalnemu dohodku namenjen strokovni članek je leta 1967 objavil Nobelov nagrajenec za ekonomijo James Tobin, ki je par let kasneje tudi prepričal Georja McGoverna, da je predlog ljudske dotacije vključil v svoj program za ameriške predsedniške volitve leta 1972, ki seveda zaradi njegovega poraza ni bil nikoli uresničen. Zares politično zanimiva je ideja postala šele v poznih sedemdesetih letih na Nizozemskem in Danskem, odkar je univerzalni temeljni dohodek prodrl v kar nekaj strankarskih političnih programov predvsem zelenih in levo-liberalnih strank. Združene države so

Zamisel univerzalnega temeljnega dohodka je stara stopetdeset let.

POROČILA, ODMEVI, OCENE

univerzalni temeljni dohodek leta 1999 na Aljaski tudi resnično uvedle, saj so ljudem, ki so tam prebili celo leto, izplačali 1680 dolarjev oziroma slabega pol milijona slovenskih tolarjev dohodka.

Razprava o uvedbi univerzalnega dohodka

Ideja univerzalnega dohodka se je v Sloveniji pojavila sredi 90. let.

se niti v Sloveniji zdaj ne pojavlja prvič. V devetdesetih je smiselnost njegove uvedbe zagovarjal že Veljko Rus, profesor Fakultete za družbene vede, nasprotoval pa mu je predsednik socialnodemokratske

stranke Jože Pučnik, ker je ocenjeval, da čas za takšne predloge še ni primeren.

Dokler o medgeneracijskem vidiku govorimo popularno in v pomenu, ki ga vsakodnevno živimo, torej kot mladi, odrasli ali že v sploštljivih letih, ne moremo zlahka uzreti temeljne ekonomske vsebine generacijskega razlikovanja. Ta vidik se ne nanaša niti na generaciji

potomcev in prednikov, ki vsaka s svoje strani generacijske premice, vendar fizično ločeni, objemata sedaj živečo generacijo. Ko govorimo o medgeneracijskem pogledu v ekonomskem smislu, mislimo

na diferenciranečasne vizije sodobnikov, ki jih tvorijo različno široki in različno usmerjeni časovni horizonti oziroma načela oportunitetnosti. Med sodobniki razločimo tri generacije glede na to, ali se v ekonomskih zadevah

Kakšen bi bil vpliv univerzalnega dohodka na svobodo in odgovornosti?

Van Parijsova ideja se je po mnenju sociologa Sreča Dragoša, ki je tudi prispeval k slovenski izdaji zbornika, razvila v tri smeri, in sicer če bi bila njena uresničitev koristna, če bi bila uresničljiva ali pravična. V pričujočem besedilu se osredotočimo le na zadnje. Ker je za prejemnico dohodek v principu *večen*, bi ga morali primarno obravnavati v luči dolgoročnih učinkov, torej kako bi uvedba državljskega dohodka vplivala na medgeneracijsko pravičnost. O predlogu gotovo ne bi smeli soditi samo s stališča kratkoročnih učinkov kot večinoma počnejo avtorji, ki se zanimajo predvsem za njegovo koristnost in uresničljivost.

ravnajo po kratkoročni ali po dolgoročni racionalnosti. Sedanja generacija v ožjem smislu ne zajema vseh sodobnikov, ampak le tiste, ki s stališča svoje kratkoročne ali največ srednjeročne racionalnosti najvišje cenijo alternative z najbolj oprijemljivimi in doglednimi učinki. Drugače je s sodobniki, ki imajo dolgoročen časovni horizont, in ki sedanje ekonomske priložnosti vrednotijo glede na v prihodnost odložene ali iz preteklosti podedovane vzročnosti. Ker nekateri sodobniki uveljavljajo v preteklost ali v prihodnost usmerjene ekonomske vizije, jih konceptualno lahko obravnavamo kot legitimne predstavnike preteklo oziroma prihodnje generacije.

Dokler so kritiki Van Parijsov predlog tehtali samo v pogledu kratkovidne sedanje generacije, so se pogosto obregnili ob njegovo univerzalno upravičenost. Z njegovim izplačilom bi samo podpirali svobodo brez odgovornosti in tako res omalovaževali in spodkopavali ideal družbene obveze, na katerem je zgrajena socialna država. Če naj bo dohodek zagotovljen tudi očitno nezaslužnim, potem je pobuda v nasprotju s temeljnim načelom vzajemnosti in ekonomske pravičnosti, ki pravi, da bi posamezniki morali v zameno za socialne prejemke skupnosti tudi sami kaj prispevati. V kratkoročni viziji sedanje generacije predlog torej ni sporen zato, ker bi univerzalni dohodek prejemale bogati, ki ga očitno sploh ne potrebujejo, ampak predvsem, ker bi ga prejemale leni, ki si ga po tej razlagi nikakor ne zaslužijo.

S stališča medgeneracijske pravičnosti je univerzalnost mogoče obravnavati povsem obratno, s stališča ekonomske abstinence oziroma lenobe namesto s stališča kratkovidne produktivistične predpostavke. Vrednoto ekonomske prizadevnosti medgeneracijski vidik odstavlja v zgodovinsko omejeno in že iztekajoče obdobje.

V nadaljevanju skušamo v treh točkah zavriniti kritiko, da bi družbena ureditev brez *produktivistične predpostavke zapadla v moral-*

Antropolog Sahlins je v *Ekonomiki kame-
ne dobe* pokazal, da je bila v pradavnini leno-
ba povsem normalen pojav. Dokler aku-
muliranje dobrin ni bilo priročno, je bila
še zlasti v obdobjih naravnega obilja leno-
ba način življenja večine. Prvinske skup-
nosti so manj prizadevne člane brez težav
vzdrževale v zameno za njihovo družbeno
priznanje vseh ostalih, aktivnih in solidar-
nih članov. Brezdelni sicer res niso bili
ekonomsko tvorni, so pa bili konstruktivni
skozi odnose in s tem kljub svoji ekonom-
ski lenobi ostali tvoren del skupnosti.

no razsulo, in pokazati prav nasprotno. Šele
 uvedba univerzalnega temeljnega dohodka bi
 prispevala k obnovitvi širše legitimnosti eko-
nomskega napredka, namesto da o tem danes
samo moralizira.

Prvi razlog za zavračanje produktivistič-
ne kritike je, da so začetne možnosti ljudi
za družbeno prispevanje zelo neizenačene.
Razlike v priložnostih so pogosto povezane
z začetno obdarjenostjo, družinskimi vezmi,
spolom, vero ali celo raso. Gre za paket mor-
alno arbitrarnih dejavnikov neenakosti, ki
sprožajo etične presoje in se tiče pravičnosti
v priložnostih. Zaradi takšnih zunanjih razlo-
gov mnogi v družbenih procesih sistematično
pristanejo med poraženci. Ideja univerzalne-
ga dohodka pa manj srečne na rojstni loteriji
ravno kompenzira za začetno neenakost, ker
vsakomur priznava vsaj skromen delež začet-
nih priložnosti.

Ekonomsko aktivni družbeno ne prispevajo samo k rasti dohodkov, ampak tudi h kopičenju
negativnih 'stranskih' učinkov, kot so izčrpavanje neobnovljivih naravnih bogastev, zasedanje
prostora, vzdrževanje obremenjujočih delovnih pogojev in družbeno neodgovornih ravnanj.
Številne svetovno verodostojne študije nedvomno kažejo, da se kljub razmeroma zelo viso-
kim in še naraščajočim povprečnim dohodkom na prebivalca socialne in ekonomske razlike
ne zmanjšujejo, niti se kljub rasti produktivnosti dela in konkurenčnosti gospodarstev v svetu
ne zmanjšuje revščina. Ravno zaradi neuspešne medgeneracijske prispevnosti produktivistič-
no izhodišče ne nudi legitimne podlage za kritiko medgeneracijsko korektivnega, univerzal-
nega dohodka.

Zelo dvomljiva družbena vrednost prispevkov
ekonomsko prizadevnih je drugi razlog za
zavračanje moralistične kritike Van Parijsove-

ga predloga. Ekonomsko ak-
tivni so sami deležni obilnih
vsakodnevnih brezplačnih
kosil, če lahko onesnažujejo
okolje ali niso družbeno od-
govorni. Skupnost je res tre-
ba varovati, vendar ne samo

pred brezdelneži, ampak tudi pred ekonom-
sko aktivnimi, poslovnimi lobiji in gospodar-
sko-političnimi oligarhijami, ki skušajo skup-
nosti enostransko naprtiti svoje kratkoročne
interese. Ekonomski abstinenti gotovo vsaj ne

onesnažujejo okolja, niti svoje
blaginje ne vzdržujejo s pose-
ganjem po skupnih material-
nih omejitvah, zato so blažilci
prevladujočega materializma,
kar je družbeno konstruktivna
vloga. Poleg tega v primerjavi
z aktivnimi abstinenti nosijo
nesorazmerno veliko škod-
ljivih učinkov materialnega
napredka, ker se pred njimi
ne morejo dobro zavarovati.

Nenazadnje je neizogibna posledica neizrabe
ponujenih priložnosti abstinentov njihova ne-
udeležba v delitvi produkta, pri odločanju o
uporabi skupnih resursov in nizka vplivnost
v družbenih zadevah. Zaradi teh samoumev-
nih samoodpovedi je bilanca brezdelneža do
skupnosti poravnana. Tako ni mogoče, da bi

*Univerzalni do-
hodek bi spodbudil
ekonomski napre-
dek.*

*Skupnost je treba
varovati tudi pred
ekonomsko hiper-
aktivnimi lobiji, ki
onesnažujejo druž-
beno in naravno
okolje.*

ekonomski abstinenti ravno kot družbeno najšibkejši člen lahko skupnosti kakorkoli vsilil svojo družbeno moč.

Prostovoljne brezdelnosti kot takšne, torej v vsakem primeru brez izjeme, ni mogoče obsojiti kot izogibanja družbeni obvezi, niti ni mogoče ekonomskih aktivnosti samih po

Z državljanskimi dividendami bi ljudem omogočili začasni, a nujno potrebni umik iz sveta plačanega dela.

sebi obravnavati kot družbeno konstruktivnih. To pomeni, da ekonomska prispevnost ni univerzalni kriterij za presojo utemeljenosti Van Parijsovega predloga s stališča pravičnosti. Predloga ni mogoče spodbijati kot kršenja načela družbene obveze, ker vanj sploh ne posega. Kljub tem spoznanjem pa doslej vendarle še nismo

uspeli zavriniti izhodiščne kritike o nepravilnosti univerzalnega dohodka za prostovoljno brezdelnost, ki izrecno nočejo družbeno prispevati. Tega se zdaj lotimo kot tretjega razloga za zavračanje kritike Van Parijsovega predloga s stališča znotrajgeneracijske nepravilnosti. Družbena obveza je, če bi sklepali po Sahlinsu, izvirno izpolnjena s pridobitvijo stalnega prebivališča, zato pri obravnavi pravičnosti uživanja brezplačnih kosil produktivistični pogoj sploh ni kompetenten.

Vsako socialno razmerje je recipročno in tako tudi status stalnega prebivališča, ki obvezuje tako imetnika kot skupnost, ki ga je podelila.

Družbena obveza je izpolnjena, ko človek izpolni pogoje za pridobitev stalnega prebivališča, saj se ne dodeljuje vsakomur, ki si ga zaželi. S statusom imetnik prevzame vlogo

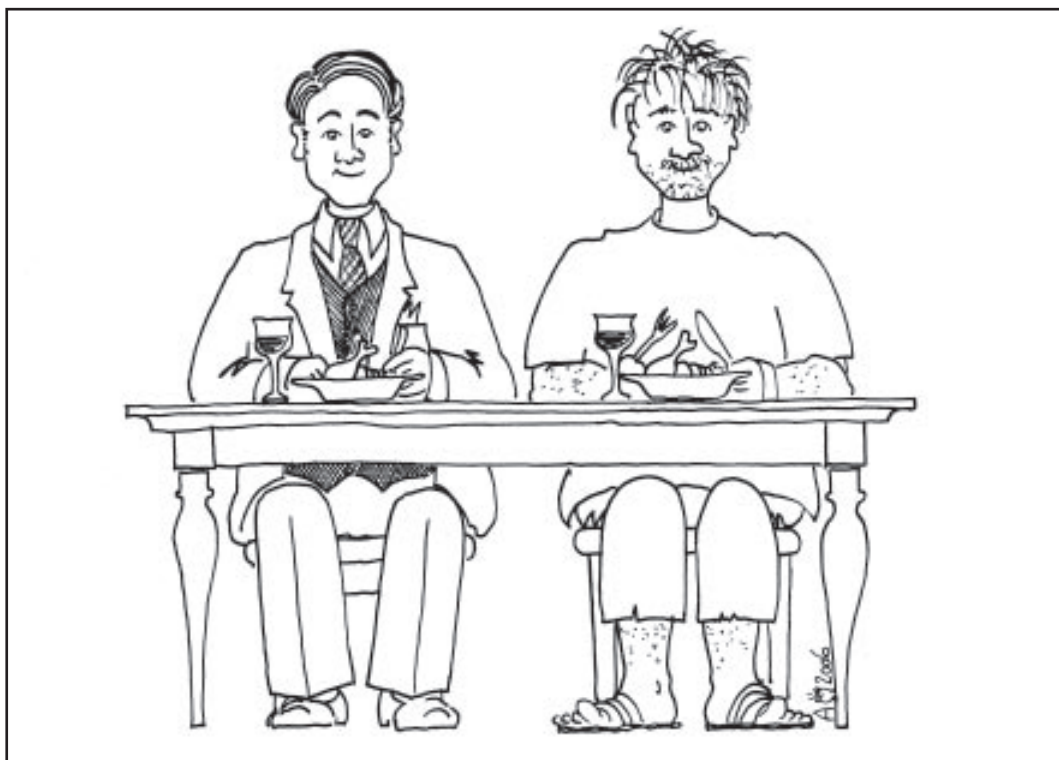
Z brezplačnim kosilom ni nič narobe.

socialnega potenciala in s tem takoj že ustvari svojo družbeno zaslužnost. V istem trenutku, ko je dodeljen status, namreč nastane tudi obveza skupnosti do vsake svoje stalne članice, da ji ponuja njej sprejemljive možnosti delovanja za uresničitev njenega posebnega življenjskega stila. Zato bi si lahko zamislili

tudi upravičenje vsakogar do prejemkov ne na podlagi materialno izmerjenega družbenega prispevanja ali socialne stiske, temveč preprosto zato, *ker je član neke skupnosti*. Med pogoji za pridobitev stalnega prebivališča in možnostmi družbenega prispevanja pa je prostorno območje družbenih asimetrij.

Danes lahko ljudje, ki ne posedujejo pridobitnega kapitala, izbirajo le med najemniško zaposlitvijo ali družbeno marginaliziranostjo. Veljavni ekonomski red človeškemu kapitalu ne nudi nobene možnosti neškodljivega počivanja v obdobjih, ko zanj ni primerno donosnih naložbenih možnosti. Denarni kapital pa ima takšen izhod v sili. Kadar nima drugih dovolj zanimivih naložbenih možnosti, se denarni kapital lahko zateče v varno naročje državnih vrednostnih papirjev, ki se obrestujejo po minimalni, vendar po varno zagotovljeni pozitivni donosnosti. Po analogiji bi zaradi nakopičenih ekonomskih in družbenih neravnovesij univerzalni temeljni dohodek lahko obravnavali ravno kot družbeno *minimalno zagotovljeno rento na ekonomske potencialne človeških bogastev*, torej ne glede na to, ali so dejansko ekonomsko zaposleni ali ne. Z brezplačnimi kosili v obliki državljanske dividende bi ljudem samo priskrbeli stikalo, ki jim brez eksistenčnih tveganj omogoča vklapljanje in izklapljanje iz formalne ekonomije. Umik iz sveta plačanega dela, ki ga nadzorujeta trg ali država, bi prišel v poštev kot zavrnitev slabih služb, ki ne prispevajo k akumuliranju kariernih in ekonomskih zmožnosti zaposlenih. Ljudje bi morali imeti ne samo abstraktno pravico, da izberejo svoj življenjski slog, temveč tudi sredstva, da to pravico pretvorijo v živo dejanskost. Zato bi morali kot eno osnovnih človekovih pravic uveljaviti tolerantnost do različnih ravni ekonomske prizadevnosti članic in članov skupnosti ter s tem uveljaviti svobodo vsakogar, da si sam izbere teža bremena družbene obveze, ki ga po svoji avtonomni oceni želi in ga je sposoben nositi.

Z uvedbo univerzalnih brezplačnih kosil bi



notranji vzvodi postali dominantnejši dejavnik razlik med ljudmi, zato bi družbena marginaliziranost ne bila več tako čvrsta podlaga družbeni kritiki, kot je danes. Zato bi strankarska politika lahko nemudoma ublažila silnice prepirljive političnosti. To bi lahko bila zadostna motivacija za vsaj postopno uresničitev Van Parijsovega predloga.

Prostovoljna brezdelnost je deloma posledica aktivnega odziva nekaterih na vsiljene ekonomske izbire in s tem način samoomejujočega *upravljanja sebe*. Če bi ekonomsko prizadevnost in abstinenco obravnavali brez produktivističnega imperativa, bi uvideli, da sta hiperaktivnost in lenoba samo dve skrajni obliki ekonomskega udejstvovanja. Zato *nasprotje od prostovoljne brezdelnosti ni formalna zaposlenost, ampak hiperaktivnost, formalna zaposlenost je namreč nasprotje od prisilne brezposelnosti*.

Kaj torej ni narobe z brezplačnim kosilom? Prav gotovo o pravičnosti tega predloga ne morejo univerzalno soditi tisti, ki izhajajo iz modela ekonomske racionalnosti, ki ne samo ni uspel zagotoviti polne zaposlenosti, ampak prav nasprotno v temeljnih predpostavkah za svoje normalno delovanje potrebuje rezervno armado brezposelnih, družbeno neodgovornost in obremenjevanje okolja. Predlog sedanji družbeni red izziva z vrednoto ekonomske emancipacije in to podobno, kot ga je pred stoletjem ali še manj izzivala zahteva po uvedbi splošne volilne pravice. Van Parijs ob koncu zagovora svojega predloga ugiba, da se nam bo nekoč morda zdelo celo manj čudno, da so vsi, tudi lenuhi, ki cele dneve presurfajo v Malibuju, se pridejo domov samo skregat s svojimi ženami, potem pa cele noči kadijo travo, upravičeni do univerzalnega dohodka, kot pa to, da so vsi, tudi nesposobni, upravičeni do volilnega glasu.

Mag. Bojan Radej

PEDAGOŠKO- ANDRAGOŠKI DNEVI 2006

*Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Filozofske fakultete v Ljubljani*

V organizaciji Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani je 26. in 27. januarja letos potekalo že dolgoletno tradicionalno strokovno srečanje Pedagoško-andragoški dnevi, ki je namenjeno ohranjanju vezi med diplomanti in matičnim oddelkom. Tako imajo vsako leto diplomanti možnost seznaniti se z novimi raziskovalnimi dosežki in spoznanji iz stroke ter v dvodnevem aktivnem izmenjavanju pogledov in izkušenj s profesorji prispevati k povezovanju teorije in prakse.

Letošnje srečanje se je pričelo z otvoritvenima nagovoroma prodekana Filozofske fakultete doc. dr. Nika Ježa ter predstojnice Oddelka za pedagogiko in andragogiko doc. dr. Jane Kalin. V uvodnem predavanju je o pedagogu/andragogu kot mentorju spregovorila prof. ddr. Barica Marentič Požarnik. Sledile so delavnice doc. dr. Jane Kalin in doc. dr. Barbare Šteh o pogojih dobrega mentorstva, doc. dr. Sabine Jelenc Krašovec in prof. dr. Sonje Kump o vlogi izobraževanja starejših v smislu socialne opore in dejavniku krepitve moči ter delavnica pod vodstvom asist. dr. Andreje Hočevar o drogah in njihovi rabi.

Popoldanski del srečanja je pričel prof. dr. Milan Adamič s predavanjem *Socialna pogojenost delne zunanje diferenciacije v devetletki*, v katerem je poskušal odgovoriti na vprašanje, ali in v kolikšni meri na razporejanje učencev v nivojske skupine ob uvajanju delne zunanje diferenciacije vpliva socialni

status otrokove družine. Doc. dr. Nives Ličen je svoje predavanje *Družinske zgodbe, ki vzgajajo*, namenila predstavitvi raziskave z biografsko metodo o družinskem učenju. Sledilo je predavanje prof. dr. Robija Krofliča *Je avtonomija še sprejemljiv vzgojno-socializacijski cilj javnega šolstva?*, v katerem je bil kritičen do koncepta sodobne avtonomije: zaradi današnjih drugačnih življenjskih okoliščin je napovedal nujnost korenitih sprememb vzgojnih konceptov v smeri razvijanja angažirane moralne dejavnosti.

Drugi dan je udeležence strokovnega srečanja najprej nagovorila prof. dr. Mojca Kovač Šebart s predavanjem *Pogled na šolski sistem z vidika načela enakih možnosti*, v katerem je bila, izhajajoč iz ustavno zagotovljene pravice do optimalnega razvoja za vse državljanke in državljane, kritična do nekaterih neoliberalnih tendenc v sodobni šolski politiki. Sledila je predstavitev štirih disertacij, ki so jih v zadnjem letu uspešno ubranile nove doktorantke pedagoške znanosti: *Analiza dejavnikov timskega dela v prvem razredu devetletne osnovne šole* dr. Fani Nolimal, *Problemsko zasnovan študij pri proučevanju inženirske statistike* dr. Andreje Drobnič Vidic, *Vrednost povratne informacije v procesu ocenjevanja* dr. Natalije Komljanc in *Učni stili pri multimedijem izobraževanju* dr. Andreje Lavrič.

V popoldanskem delu drugega dne je zbrane nagovoril prof. dr. France Strmčnik s predava-

vanjem *Kaj lahko prinese avtonomija šol na področju učne diferenciacije in individualizacije*, v katerem je bil strokovno argumentirano kritičen do prizadevanj sedanje šolske oblasti, da prepusti odločitev o izvajanju diferenciacije šolam samim. Kot je poudaril, je pri načrtovanju sprememb in novosti v šolsko delo potrebno zmeraj slediti osnovnemu principu didaktike, namreč da je sleherni ukrep nesprejemljiv, če koristi le delu učencev, drugim pa škoduje.

Dvodnevno strokovno druženje je bilo sklenjeno s plenarnim zaključkom in evalvacijo dela, ki je potrdila, da je tovrstno druženje profesorjev in diplomantov Oddelka za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani zelo koristno tako za ene kot za druge ter ima pozitivne učinke na razvoj pedagoške in andragoške stroke.

Tanja Šulak

KADROVSKI FORUM JAVNE UPRAVE

Ljubljana, 14. februar 2006

Letošnji Kadrovski forum javne uprave, ki ga organizira Planet GV, je bil že četrti zapored, kar pomeni, da postaja ta dogodek že tradicionalno druženje vseh, ki jih zanima ravnanje z ljudmi v javnem sektorju oziroma se začenjajo v zadnjih letih z njim intenzivneje ukvarjati. Za razliko od drugih kadrovskih dogodkov v slovenskem prostoru se tega srečanja ne udeležujejo le vodje kadrovskih služb in strokovnjaki (referenti in strokovni delavci) s kadrovskega področja. Večino udeležencev foruma predstavljajo vodje z različnih ravni organizacij javnega sektorja, od načelnikov upravnih enot do direktorjev ustanov, sektorjev in oddelkov ter svetovalcev z ministrstev, skladov, agencij, uradov, sodišč, zavodov in občin. To dokazuje, da se v javnem sektorju zavedamo pomena in pomembnosti ravnanja z ljudmi kot ključnega dejavnika sodobnega, učinkovitega in ljudem prijaznega javnega sektorja ter posredno države kot celote. Ta je lahko konkurenčna le, če sta konkurenčna in sodobna tako zasebni kot javni sektor.

V prvem delu foruma so bili predstavljeni aktualni prispevki s področja dopolnjene in spremenjene zakonodaje v zvezi z javnimi uslužbenci. Najprej smo z zanimanjem prisluhnili **Štefki Korade Purg** z Direktorata za organizacijo in kadre na Ministrstvu za javno upravo, ki je predstavila **novelo Zakona o javnih uslužbencih**. Spremembe in dopolnitve Zakona o javnih uslužbencih so bile pripravljene z namenom izboljšanja delovanja javnega sektorja ter njegove posodobitve, posredno pa

naj bi učinkovit sistem javnih uslužbencev zagotavljal nemoteno in ekonomično delovanje države, saj bi omogočil kakovostno ravnanje z ljudmi pri delu in njihovo učinkovito vključevanje v izvajanje nalog javnega sektorja. Bistvo sprememb in dopolnitev naj bi bilo v poenostavitvi postopkov, v jasnejših opredelitvah temeljnih pojmov in rešitev ter v približevanju statusa zaposlenih v javnem sektorju statusu zaposlenih v zasebnem sektorju.

Dr. Polona Kovač s Fakultete za upravo je predstavila postopkovne novosti novele Zakona o javnih uslužbencih oziroma navedla argumente za in proti uporabi Zakona o upravnem postopku v Zakonu o javnih uslužbencih. Seznanila nas je z najpogostejšimi postopkovnimi napakami, ki jih ugotavlja upravna inšpekcija, in kritično opozorila na vprašanja, ki se pojavljajo ob noveliranju temeljnih oziroma sistemskih zakonov v slovenskem prostoru.

Dr. Bojan Tičar je nadaljeval z novostmi iz **Zakona o javnih uslužbencih** ter **Zakona o sistemu plač v javnem sektorju**, pri čemer se je osredotočil na aktualno problematiko pravnega položaja in plač direktorjev v javnem sektorju. V zvezi z ureditvijo sistema plač v javnem sektorju so bili prikazani sistemski cilji Zakona o sistemu plač v javnem sektorju, plačna lestvica, plačne skupine in struktura plače javnega uslužbenca oziroma funkcionarja. Predstavljeni so bili dodatki in delovna uspešnost po Zakonu o sistemu plač v javnem sektorju. V nadaljevanju je podrobneje opisal

novosti po noveli Zakona o sistemu plač v javnem sektorju, in sicer s poudarkom na vplivu na direktorje v javnem sektorju, ter pojasnil Uredbo o plačah direktorjev v javnem sektorju ter njen vpliv na plače direktorjev.

Mag. Nataša Belopavlovič iz Praktike, Zavoda za proučevanje delovnih razmerij, je podrobneje predstavila **novosti v zvezi z odpovedjo pogodbe o zaposlitvi javnemu uslužbencu**. Razlike med javnimi uslužbenci v državnih organih in upravah samoupravnih lokalnih skupnostih ter drugimi zaposlenimi v javnem sektorju (javne agencije, javni skladi, javni zavodi, javni gospodarski zavodi in druge osebe javnega prava) se z novostmi v Zakonu o javnih uslužbencih zmanjšujejo. V spremenjenem in dopolnjenem Zakonu o javnih uslužbencih je torej spremenjena terminologija, zato zakon ne govori več o prenehanju delovnega razmerja, ampak o prenehanju veljavnosti pogodbe o zaposlitvi in navaja načine prenehanja veljavnosti pogodbe o zaposlitvi, ki obstajajo poleg tistih, navedenih v Zakonu o delovnih razmerjih.

V popoldanskem delu foruma smo s pravnega vidika prešli na »mehki« vidik ravnanja z ljudmi pri delu v javnem sektorju. Zanimivi prispevki so opozorili na to, da je ključ do uspešnega ravnanja z ljudmi pri delu v nadrejenih, njihovem zavedanju pomena ustreznega vodenja sodelavcev ter v posameznikovem odnosu do sebe in v upravljanju lastnih vrednot.

V tem delu je **dr. Janez Stare** s Fakultete za upravo predstavil **izsledke raziskave o kompetentnosti vodij v državni upravi**, in sicer z vidika podrejenih. Vodje so tisti, ki z lastnim ravnanjem ključno vplivajo na aktivnosti in delovanje zaposlenih, s tem pa (ne) posredno tudi na učinkovitost in uspešnost delovanja javnega sektorja. Vodenje je tudi v javnem sektorju eden odločilnih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost dela, saj normativne spremembe, reforme, reorganizacija ali informacijska tehnologija same po sebi ne da-

jejo pričakovanih učinkov. Ključni dejavnik uspešnega delovanja in razvoja je posameznik, njegovo ravnanje pa je precej odvisno od ravnanja njegovega vodje. Podrejeni v upravnih enotah so pri svojih vodjih ocenjevali uspešnost vodenja po različnih vidikih, kot so timsko delo, medosebni odnosi, komuniciranje, vizija in ustvarjalnost, motiviranje, ravnanje z viri, vrednote, zgled, osebnost ipd. Rezultati raziskav so pokazali, da svoje vodje dojemajo različno, saj na to, kako posamezniki vidijo svoje vodje, vplivajo različni dejavniki, kot so spol podrejenih, posameznikova skupna delovna doba in delovna doba v državni upravi, izobrazba (stopnja in smer) ter starost podrejenih.

Z zanimanjem smo prisluhnili **mag. Marini Štros Bračko** iz jezikovne šole Babylon, ki je predstavila projekt **skupnega evropskega referenčnega okvira učenja in poučevanja tujih jezikov**. Razumevanje in poznavanje evropskega jezikovnega okvira je pomembno pri načrtovanju in vrednotenju jezikovnega izobraževanja v javnem sektorju, še posebno pri odpiranju Slovenije v evropski in svetovni prostor. Seznanili smo se s konceptom in namenom skupnega evropskega referenčnega okvira učenja in poučevanja jezikov ter z njegovimi prednostmi. Obstajajo tudi kritike omenjenega koncepta, predvsem s strani nemških akademikov. Med cilji skupnega evropskega referenčnega okvira učenja in poučevanja jezikov je tudi razvoj jezikovnega projekta »European Citizenship«, ki spodbuja učenje več jezikov, da bi izobraženi Evropejci lahko potovali po različnih državah ter razumeli in spoštovali različne narodnosti in kulture. Znanja jezika ne predstavljajo več samo jezikovna sposobnost, učenje slovnice, besedišča in izgovorjave. Znanje tujih jezikov namreč spodbuja intelektualni razvoj, dovtetnost, fleksibilnost, samostojnost, neodvisnost, sodelovanje in druge družbene vrednote.

Motiviranje in (nefinančno) nagrajevanje sta večni temi, na kateri ne najdemo enostav-

nih in enotnih rešitev in odgovorov. **Brane Gruban**, priznani strokovnjak na področju menedžerskega svetovanja in komunikacijskega menedžmenta, je v svojem prispevku na zanimiv način pojasnil, da je bistvo ravno v tem, da nehamo iskati enotne rešitve za celotno podjetje ali organizacijo javnega sektorja in da nagrade prilagodimo svojim podrejenim, upoštevajoč jih kot posameznike s svojimi potrebami in željami. **Posameznike namreč motivirajo različne stvari.** Nekateri si želijo pohvale in priznanja, druge zanima strokovni razvoj, tretje pa ravnotežje med zasebnim in poslovnim življenjem. Prav tako se je potrebno zavedati dejstva, da podrejene motivirajo druge stvari kot nadrejene. Modeli nagrajevanja bi torej morali biti manj togi in ne poenoteni za vse zaposlene. Avtor prispevka je tudi pokazal, da so lahko načini motiviranja zaposlenih precej bolj enostavni, kot si zamišljamo, in je kot primere navedel dobre medsebojne odnose, vrhunsko komuniciranje, razvojne priložnosti za posameznika, pogoje, ki omogočajo uporabo raznovrstnih veščin in sposobnosti, smiselne naloge, ki so koristne za oddelek, organizacijo in družbo na splošno ter stopnjo samostojnosti pri delu. Poudaril je, da so najučinkovitejši motivatorji enostavni, ne stanejo veliko, še poseben učinek pa imajo, če so zabavni in kreativni. Bistvo je torej v ustreznih pristopih vodenja. Uspešnost zaposlenih namreč ni odvisna samo od njihovih kompetenc, ampak v veliki meri tudi od tega, kako so vodeni in usmerjeni.

Dr. Aleksander Zadel je na zabaven in interaktiven način prikazal **razumevanje zadovoljstva in konkurenčnosti javnih uslužbencev.** Izhodišče njegovega razmišljanja je, da je lahko le zadovoljen posameznik na trgu delovne sile tudi konkurenčen in zaželen. Na podlagi teorije izbire je pojasnil stališče, da posamezniki izbiramo svoje vedenjske vzorce avtonomno, in sicer tiste, za katere smo prepričani, da bodo izboljšali našo učinkovitost pri zadovoljevanju potreb. Torej ni okolje ti-

sto, ki vpliva na nas, in ni okolje krivo, da se posameznik počuti nesrečnega, neučinkovitega in nezadovoljnega. Posamezniki smo v življenju izjemno motivirani le za kakovostno zadovoljevanje lastnih potreb, zato je notranja motivacija tista, ki nas »premika«. Ljudi torej ni moč učinkovito in dolgoročno motivirati z zunanjimi nagradami in kaznimi. Temeljno gibalno človeškega vedenja je razlika med predstavami v našem svetu vrednot in zunanjim svetom. Čim večja je razlika, tem večja je želja in močnejša je sila, ki nas vleče v vedenje, s katerim bi zadovoljili potrebe in s tem zmanjšali razliko med predstavama. Več predstav ko uskladimo, zadovoljnejši smo. Nadrejeni morajo razumeti, da sami nimajo odločujočega vpliva na spreminjanje drugih. Lahko pa vplivajo na upravljanje vrednot svojih podrejenih, torej v svojem okolju združujejo posameznike, ki nadgrajujejo vedenje z izbiro pravih odločitev in čustvovanja, namenjenega doseganju cilja.

Četrty Kadrovski forum javne uprave je tako združil številne nastopajoče strokovnjake s področja ravnanja z ljudmi pri delu ter udeležence, ki se pri svojem vsakodnevem delu ukvarjajo s tem področjem. Na koncu smo se strinjali, da bomo sodoben ter ljudem prijazen javni sektor ustvarili preko učinkovitega, proaktivnega, fleksibilnega in ustrezno pravno reguliranega sistema javnih uslužbencev, ki bo dosegel svoj namen le, če bo v javni sektor uvedel tudi sodobne metode ravnanja z ljudmi pri delu. Za uspešno vodenje ljudi v javnem sektorju bo potrebno razviti model kompetenc za vodje ter usposobiti podrejene za razumevanje vodenja. Zaposlene v javnem sektorju bo potrebno usposobiti za učinkovito mednarodno komunikacijo ob spoštovanju različnih kultur in s tem podpreti razvoj posameznika tudi na drugih področjih (intelektualno, socialno, osebnostno). Uvesti bo potrebno sodobne načine nefinančnega nagrajevanja in motiviranja, in sicer s kreativnimi in preprostimi nagradami, upoštevajoč

razlike med posamezniki glede tega, kaj jih motivira, ter ob zavedanju vpliva načina vodenja na motiviranost zaposlenih. Po pohvali enega od udeležencev, češ, da je organizator izbral zares odlične nastopajoče, smo se poslovili. Do naslednjega Kadrovskega foruma javne uprave nas bo motiviral moto »Povežimo znanje in izkušnje – za odličnost ravnanja z ljudmi pri delu!«

Poročilo s Kadrovskega foruma je bilo že objavljeno v reviji HRM in ga objavljamo z dovoljenjem izdajatelja.

Mag. Nina Tomažević

POPRAVEK

V drugi številki letnika 2005, str. 88–93, je izšel članek z naslovom »**Eksplícitno in tího znanje v gostinstvu**« avtorja **Metoda Šuligoja**.

Pri zapisu imena avtorja se nam je zgodila napaka, zapisali smo, da je avtor Andrej Šuligoj. S tem obvestilom želimo napako popraviti in se avtorju zanjo opravičujemo.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

ŠTUDIJSKI KROŽKI

*Od zamisli do sadov v prvem desetletju
Ljubljana, Andragoški center Slovenije, 2005.*

V zbirki **Študije in raziskave** Andragoškega centra Slovenije je izšel zbornik *Študijski krožki – od zamisli do sadov v prvem desetletju*, v katerem avtorice in avtorji opisujejo uspeh vsaditve te, predvsem v skandinavskih deželah že utečene oblike izobraževanja odraslih na naša tla. V zbornik so vključeni prispevki vidnejših strokovnjakov s področja izobraževanja odraslih pri nas, ki razgrinjajo teoretično in zgodovinsko ozadje študijskih krožkov. Vključeni so tudi prispevki mentoric in mentorjev, ki so z lastnim znanjem in iznajdljivostjo motivatorji študijskih krožkov na terenu širom Slovenije.

Prvi študijski krožki so v Sloveniji v 32 skupinah zaživeli že leta 1993 z nekaj tisoč slušatelji, danes je to število vsaj desetkrat večje. Študijski krožki so usmerjeni k širokemu krogu ljudi, vanje so vključeni tako izobraženci kot nešolani ljudje iz mest in iz podeželja, kar njihov pomen še povečuje. Študijski krožki imajo poleg pomembne izobraževalne naloge v različnih okoljih tudi to značilnost, da povezujejo ljudi v dejavno druženje in so marsikje jedro lokalnega razvoja. In prav skozi možnost druženja in povezovanja ljudi v neposrednih stikih študijski krožki ohranjajo in razvijajo socialni kapital, ki je v sodobnih individualiziranih družbah že zelo načet.

Knjigo sestavljajo trije deli in v prvem nas s svojimi teoretičnimi analizami o pomenu in vlogi študijskih krožkov seznanjajo naslednji avtorji:

- Dušana Findeisen v prispevku **Recipročnost**

učenja in odnosov v študijskih krožkih in drugih učnih skupinah opiše študijski krožek kot samoorganizirano učno skupino, kjer se člani učijo drug od drugega, se trudijo za delovanje in obstoj krožka, s svojo aktivnostjo pa vplivajo na samorazvoj in razvoj svojega okolja/kraja ter tako krepijo koncept skupnosti. Avtorica poda prikaz zgodovinskega razvoja raznih oblik učenja v skupnosti, ki so se pojavljale v Evropi (sociokulturna animacija, skupnostno izobraževanje, ljudsko izobraževanje, študijski krožki idr.).

- Ana Krajnc v prispevku **Kaj je odločalo o nastajanju študijskih krožkov** analizira vzroke in možnosti za nastanek in razvoj študijskih krožkov v Sloveniji pred dobrim desetletjem, kar je sovpadalo z nastankom naše nove države. Poudari pripravljenost ljudi za delovanje in novo učenje v začetku 90. let in predstavi prizadevanja Andragoškega društva in profesorjev Katedre za andragogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani za zagon prvih študijskih krožkov. Na nastanek prvih študijskih krožkov pri nas so vplivali tudi uspešni tuji zgledi.
- Nena Mijoč v prispevku **Značilnosti študijskih krožkov in njihove perspektive** opiše proces nastajanja študijskih krožkov v Sloveniji, procese njihovega nastajanja v svetu. Opiše značilnosti študijskih krožkov: sestavo, vsebino, vrste in oblike ter poda njihova osnovna načela (demokracija, enakopravnost, sproščenost, sodelo-

vanje, prijateljstvo, svobodno izbira ciljev, kontinuiranost, načrtovanje dela, aktivnost, dejavno vplivanje na okolje in lastno osebnostno rast, ustvarjalnost).

- Slavica Černoša v prispevku **Sodobni izzivi, strategije in cilji na področju izobraževanja in usposabljanja v EU** predstavi cilje lizbonske strategije in druge razvojne strategije Evropske unije, katere del so zagotovo tudi študijski krožki. Avtorica poudarja, da »je temeljno poslanstvo študijskih krožkov približevanje učenja ljudem«.
- Nevenka Bogataj v svojem prispevku **Slovenskim študijskim krožkom v novo desetletje** poudarja ključno vlogo Andragoškega centra Slovenije kot koordinatorja in zagovornika pri razvoju in razmahu študijskih krožkov pri nas. Opisuje potek usposabljanja mentorjev in poda podatke o številu, kakovosti in učinkih študijskih krožkov na lokalni in širši družbeni ravni. Argumentirano priporoča nadaljnji razvoj študijskih krožkov kot ene od oblik vseživljenjskega učenja, ker opazno prispevajo k razvoju in demokratizaciji slovenske družbe.
- Sabina Jelenc Krašovec v prispevku **Vloga študijskih krožkov pri razvijanju dejavne državljanskosti** oriše večplasten pomen študijskih krožkov za razvoj posameznika in skupnosti. Izpostavi predvsem pomembno vlogo študijskih krožkov pri spodbujanju izobraževanja odraslih, razvijanju socialnega kapitala družbe in njihov pomen pri razvijanju dejavne državljanskosti.
- Manca Košir v svojem prispevku **Knjiga – temelj vseživljenjskega učenja** govori o pomembnosti branja v smislu osebnostne rasti. Predvsem branje v študijskih krožkih je pomemben graditelj skupnosti na lokalnem nivoju in tudi širše. Poudari, da je ohranjanje bralne kulture zelo pomembno, saj sodobna vizualna kultura z množičnimi mediji na čelu siromaši kognitivne sposobnosti posameznikov in razumevanje pojmov, kar posledično zavira razvoj kritičnih

državljanov in s tem demokratizacijo sveta.

- Tatjana Dolžan-Eržen v prispevku **Etnološki študijski krožki za našo samozavest** opisuje delovanje najbolj uspešnih študijskih krožkov, ki so se ukvarjali z ekološko tematiko z vidika kulturne dediščine.

V drugem delu knjige opisujejo svoje izkušnje pri vodenju študijskih krožkov mentorji Irena Reberšak (Ljubljana), Štefan Huzjan (Lendava), Jože Prah (Radeče), Nadja Rojac (Marezige), Marina Hrs (Izola) in Marjan Čenar (Murska Sobota).

Bibliografske enote o študijskih krožkih v obdobju 1993–2004 in v Novičkah ter primer poročila o študijskem krožku so koristne priloge ob koncu knjige.

Obravnavani zbornik podaja celovit vpogled v študijske krožke in bo gotovo koristna iztočnica tako tistim, ki se organizacije študijskih krožkov na novo lotevajo, kot tudi onim, ki želijo le poglobiti svoje znanje o njih. Prav gotovo pa vir za študente in zainteresirano širšo strokovno javnost, ki je uvidela pomembno vlogo študijskih krožkov pri dvigovanju izobrazbene ravni in razgledanosti Slovencev.

Tanja Šulak

4. mednarodna konferenca

COMPARATIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING

Čas: 1.–4. maj 2006

Kraj: Sofija, Bolgarija

Teme konference: primerjalni vidiki v izobraževanju učiteljev: zgodovina, problemi, pristopi; izobraževanje učiteljev: kurikulum, inovacije in nove strategije; politika izobraževanja: razvoj, vpogledi, trendi.

Cilj konference: usmeriti akademsko razpravo na preučevanje novih pristopov izobraževanja učiteljev s primerjalnega vidika.

Organizator: Bulgarian Comparative Education Society (BCES)

Informacije: prof. dr. Nikolay Popov, dr. hab.

Predsednik Bulgarian Comparative Education Society

Univerza v Sofiji

tel.: +359 2 97 06 240

faks: +359 2 72 23 21

e-naslov: npopov@fnpp.uni-sofia.bg

Spring/Summer Conference 2006

‘EUROPEAN COMPARATIVE RESEARCH ON AGEING – CHALLENGES AND OPPORTUNITIES’

Čas: 22.–24. junij 2006

Kraj: Vechta, Nemčija

Teme konference: kakovost življenja, zdravje in staranje, tehnologija; generacije, organizacije, omrežja, civilna družba; raznolikost in socialna neenakost, politika obravnave staranja.

Cilj konference: zaradi povečanih potreb po raziskovanju na področju gerontologije je potrebno proučevati proces staranja tako v individualnem kot družbenem smislu, pri čemer je nujna interdisciplinarnost in mednarodna integracija tako zaradi podatkov kot tudi različnih konceptualnih pristopov. Na konferenci naj bi na mednarodni ravni primerjali raziskovalne strategije, koncepte in izsledke.

Organizator: German Sociological Association (DGS), Section on Ageing and Society, University of Vechta and the German Centre of Gerontology (DZA)

Povzetki: poslati do 14. aprila 2006 na naslov abstracts@sektion-altern.de.

Informacije: <http://www.sektion-altern.de>

http://www.lse.ac.uk/Depts/human-rights/Research/Crossing_the_boundaries.htm

Letna konferenca EDEN European distance and e-learning network

E-COMPETENCES FOR LIFE, EMPLOYMENT AND INNOVATION

Čas: 14.–17. junij 2006

Kraj: Dunaj, Avstrija

Teme konference: kakovost učenja v novem učnem prostoru; e-učenje evropskih državljanov; zaposlovanje – ponudba in povpraševanje pri e-učenju itd.

Cilj konference: preučiti in ovrednotiti vpliv sprememb v sodobni družbi na nacionalni in evropski ravni ter pomen e-učenja v teh procesih.

Organizator: Vienna University of Technology, Dunaj, Avstrija

Informacije: EDEN Secretariat

c/o Budapest University of Technology and Economics

H-1111 Budapest, Egrý J. u. 1., Madžarska

tel.: + 36 1 463 1628

faks: + 36 1 463 1858

e-naslov: secretariat@eden-online.org

31. EUCEN konferenca

UNIVERSITIES FOR REGIONAL DEVELOPMENT – LIFELONG LEARNING

IN A KNOWLEDGE BASED SOCIETY

Čas: 18.–20. maj 2006

Kraj: Gdynia, Poljska

Cilj konference: s predstavitvami raziskovalnih rezultatov, primeri dobre prakse in diskusijo povezati vse, ki želijo vplivati na razvoj in uresničevanje načel vseživljenjskosti na ravni visokošolskega izobraževanja in s tem vplivati na spremembe na lokalni in regionalni ravni.

Rok oddaje tez za delavnico ali poster: 1. februar 2006 (za Zbigniew Wisniewski: zbigwis@am.gdynia.pl)

Organizator: Gdynia Maritime University, Poljska

Več informacij: <http://www.am.gdynia.pl> (izberite možnost CONFERENCES)

e-naslov: executive.office@eucen.org, zbigwis@am.gdynia.pl

tel.: +48 58 6901241

faks: +48 58 6901 288; +48 58 621 7849

5. letna konferenca Women's History Network

“THINKING WOMEN: EDUCATION, CULTURE AND SOCIETY”

Čas: 1.–3. september 2006

Kraj: Durham, Velika Britanija

Organizator: Women's History Network

Teme konference: ženske in izobraževanje; ženske, humanistika in kulturna udeležba; intelektualni prispevek žensk na področju družbenih ved; znanstvena dejavnost žensk idr.

Informacije: Sarah Aiston, Maureen Meikle or Jean Spence

e-naslov: whn.conference@durham.ac.uk

<http://www.womenshistorynetwork.org/conference2006.htm>

(vir: genderstudies@kcgs.org.ua)

36. letna konferenca SCUTREA (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults)

INTER-CULTURAL PERSPECTIVES ON RESEARCH INTO ADULT LEARNING

A GLOBAL DIALOGUE

Čas: 4.–6. julij 2006

Kraj: Trinity and All Saints College in Horsforth, Leeds, Velika Britanija

Teme konference: narava raziskovanja v izobraževanju; kdo določa pomembna raziskovalna vprašanja; financiranje raziskovanja; metodologija v različnih kulturah; globalna skrb za razvoj raziskovanja na področju izobraževanja odraslih, idr.

Organizator: SCUTREA ob podpori Adult Education Research Conference (AERC), the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE) and the European Society for Research in the Education of Adults (ESREA)

Informacije: scutreaconference@leeds.ac.uk

Barbara Merrill, Centre for Lifelong Learning, University of Warwick, Coventry CV4 7AL, Velika Britanija

tel.: +44 (0)2476 523787

e-naslov: barbara.merrill@warwick.ac.uk

ISCAE**4TH CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR COMPARATIVE ADULT EDUCATION****Čas:** 24.–27. september 2006**Kraj:** Bamberg, Nemčija

Cilj konference: diskutirati o različnih vidikih primerjalnega raziskovanja na področju izobraževanja odraslih, primerjati raziskovalna prizadevanja, pristope in dosežke različnih raziskovalnih skupin na področju izobraževanja odraslih iz različnih držav.

Organizator: International Society for Comparative Adult Education

Informacije: <http://web.uni-bamberg.de/ppp/andragogik/iscae/>

11th Standing International Conference on the History of Adult Education**ON BECOMING AN ADULT EDUCATOR – HISTORICAL, CONTEMPORARY, INSTITUTIONALISED, INDIVIDUAL ASPECTS****Čas:** 27. september–1. oktober 2006**Kraj:** Bamberg, Nemčija

Teme konference: konferenca odpira mnoga vprašanja, povezana s temo:

- kako so pomembni strokovnjaki iz preteklosti postali izobraževalci odraslih?
- zgodovinski pogled na prostovoljstvo, različne vodje, polstrokovnjake, ki so tako ali drugače vplivali na razvoj področja izobraževanja odraslih.
- kako v različnih kulturah, državah, okoljih postati izobraževalec odraslih?
- ali obstajajo različni tipi/kategorije izobraževalcev odraslih?
- kakšno znanje, kompetence, stališča pričakujemo od izobraževalcev odraslih ipd.

Cilj konference: izmenjati spoznanja strokovnjakov, raziskovalcev in praktikov glede vprašanja, kako postati izobraževalec odraslih (»Becoming an Adult Educator«).

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje
 vas skupaj z
Norveškim nacionalnim inštitutom za izobraževanje odraslih (VOX)

vabita na seminar

KAKO RAZUMETI IN PREMOŠČATI TEŽAVE Z BRANJEM IN PISANJEM, /FORWARD TRAINER/

ki bo potekal

od **24.** do **26. maja 2006** v Ljubljani.

Seminar je namenjen prepoznavanju disleksije in z njo povezanih prednosti in težav pri mladih in odraslih in premoščanju težav z branjem in pisanjem. Izobraževanje je namenjeno učiteljem, šolskim psihologom, pedagogom, zaposlenim v kadrovskih službah, vodjem delovnih timov in drugih skupin. Vsem, ki bi radi razumeli pojav disleksije pri sebi in drugih in ga obvladovali tako, da bo sodelovanje v učnih ali delovnih skupinah plodno za vse udeležene.

Seminar bodo v sklopu evropskega projekta GRUNTVIG 3 **vodili mednarodno priznani strokovnjaki**, ki delujejo na področju težav z branjem in pisanjem. Kari H. A. Letrud je višja svetovalka na Norveškem nacionalnem inštitutu za izobraževanje odraslih (VOX). Alexandra Davies je raziskovalka na področju disleksije pri odraslih na London South Bank University iz Velike Britanije. Christine Firman deluje na področju disleksije pri odraslih v organizaciji Specific Learning Difficulties Service Malta.

Na seminarju bodo udeleženci seznanjeni z vzroki in posledicami težav z branjem in pisanjem, kako se počuti odrasli s težavami branja in pisanja ter z načini delovanja na delovnem mestu in v življenjskem okolju. Predstavljene bodo strategije branja, pisanja, črkovanja in numeričnosti ter študije posameznih primerov.

Seminar bo potekal v angleškem jeziku, **od 24. do 26. maja 2006 v prostorih Gospodarske zbornice Slovenije – učilnica 1, Dimičeva 9, Ljubljana**. Kotizacija za tridnevni seminar znaša 38.400 SIT (160,42 EUR), v ceno je vključen DDV.

Dodatne informacije: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje, Poljanska 6, Ljubljana, telefon 01 433 20 90 (Maša Bizovičar) in na e-pošti: univerza3@siol.net.

Povzetki/Abstracts

Dr. Daniela Brečko

CAREER ANCHORS AND LEARNING PLAN (PART ONE)

The article is divided into three parts. The first part concentrates on how important career is for an individual, organization and society. The author establishes that understanding of career has changed dramatically and does not only refer to climbing up the career ladder, but also moving off or even down the career ladder. The notion of career, as a lifelong and professional path, encompasses all aspects of human personality and their roles acquired through one's life. On basis of vast and longitudinal research, where the author has studied career anchors of individuals, it is the objective of the author to find out on basis of what grounds do the individuals decide to take certain directions in their careers and how learning contributes to such decisions. As a source the author has used Shein's theory of career anchors. Part one describes in greater detail 8 different career anchors and introduces their main features with the findings of the research, which refer to the analysis of professions (work positions) and established career anchors. The author thus verifies the hypothesis that career anchors do exist in our area.

Key words:

career, career anchor, learning, profession, professional path

Katra Lesjak

TOPIC-CENTERED INTERACTION IN ADULT EDUCATION

The concept of topic-centered education from the author Ruth Cohn is presented. The pedagogical concept has its origins in humanistic psychology. The development, main goals, didactic principles and pedagogic interaction are presented. The article reflects differences between pedagogy and therapy as well as the possibilities of use of the concept in adult education.

Key words:

humanistic psychology, humanistic pedagogy, topic-centered interaction, pedagogy, therapy

doc. dr. Nena Mijoč in Lili Mistral LEARNING CONTRACT

There are four different expressions to describe the method of learning, which increases the efficiency of adult learning. The article explains the translation of »learning contract« into Slovene as a method in adult

learning area, which came in use in USA in 1970, also in organizations offering formal education. In the period of lifelong learning, when everyone is supposed to be able to learn efficiently from different sources it is even more important to have the skills to plan our learning. Learning contract develops these competencies and has already become established in organizations, which support learning processes. Learning contract is slowly gaining ground also to the area of formal education. Learning contract is an agreement in writing between two people, where one of them offers advice, the other undertakes the learning process. How do we prepare the agreement, who is responsible for its preparation and execution? Learning contract in writing explains objectives, techniques, strategies and how the learning process will be assessed. At the same time, learning is also limited in time. It is a strong motivational tool, since it comprises needs of an individual and is adapted to the interests and learning style of a particular individual. This is especially suitable method for acquiring competencies, for field work and experiential learning at work. Learning contract is very suitable and efficient

Povzetki/Abstracts

also for independent academical studies, especially when combined with the method of discussion.

Key words:

learning, learning contract, learning contract agreement, personal learning plan, learning contract, learning objectives

been established as a learning one and should there be fewer it has been established as a non-learning one.

Key words:

learning organization, staff development

lowing academic year. The reader of this discussion will be able to get new ideas for modernization of his or her didactical methods of teaching.

Key words:

management, didactical realization, adult teaching, methods of teaching, evaluation

Zdenka Birman Forjanič

LEARNING ORGANIZATION

The article raises interests of what the learning organization is. The concept of a learning organization shall be introduced, we will also address conditions, necessary for creating learning organizations. Methodological research includes 205 Slovene organizations. Questionnaires will examine the fact whether learning organizations truly invest more into development and training of staff in comparison with non-learning organizations. Six characteristics, which appear as the ones to describe a learning organization best will be assisting in establishing organizations as learning and non-learning ones. Should an organization have four or more of these characteristics it has

Ivanuša Bežjak

EVALUATION OF TEACHING METHODS FOR THE COMPANY MANAGEMENT COURSE

Teaching process depends on its contents, professional and didactical realization. Successful combination of these three factors is a condition to reach a quality-based objective of the pedagogical process on one side and having successfully passed the exam on the other side. Nevertheless, teachers' aims are to encourage students to use their acquired knowledge, and develop a new viewpoint of work in their professional life. In this discussion the evaluation of didactical realization of the Company Management Course in a higher educational program for commerce is presented. The results of the questionnaire and their analysis are represented. Mentioned data is feedback information, which the teachers find useful to improve their skills in Company Management Course in the fol-

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 pogled na to področje,
- **Poročila, odmevi in ocene**, kjer bomo objavili konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo našim bralcem posredovati utrip vsakodnevne dogajanja v izobraževanju odraslih,
- **Knjižne novosti**, kjer objavljamo strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih,
- **Obračamo koledar**, kjer bralce seznanjamo z aktualnimi dogodki na področju izobraževanja odraslih doma in v tujini, ki se bodo zgodili v obdobju enega leta.

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

PISANJE PRISPEVKOV

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

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

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

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

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

AVTORSTVO PRISPEVKOV

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

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

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

Uredništvo revije Andragoška spoznanja