



Универзитет у Сарајеву
ФИЛОЗОФСКА
ФАКУЛТЕТА



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

1
2011

Kako do dodatnih znanj, ko diplome ne zagotavljajo (več) ustrezne zaposlitve?

Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja – rezultati raziskave

Priznavanje znanja – korak k optimalizaciji izobraževanja

IMPRESUM

Založnik/Published by:

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

Za založbo/For the publisher:

Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete

Glavna urednica/Editor in Chief:

red. prof. dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor:

Tanja Sulak

Lektorica/Proof-reader:

Julija Klančičar

Uredniški odbor/Editorial Board:

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

Mednarodni uredniški odbor/International Editorial Board:

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

Asistentka uredništva/Editorial Assistant:

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

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

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

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

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto./The review Andragogic Perspectives is published four times a year.

Letna naročnina za individualne naročnike je 50 €, za ustanove in podjetja 70 €, za študente 30 €. DDV 8,5 % je vključen v ceno. Posamezni izvodi revije se lahko kupijo na sedežu uredništva v knjigarni Filozofske fakultete ter knjigarni MK-Konzorcij v Ljubljani.

Tisk/The printing house: Birografika Bori, Ljubljana

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

Sponzorja/Sponsors: Elektro-Slovenija in Doba fakulteta Maribor

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

Naklada/Number of copies: 500 izvodov

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

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



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Vsebina

<i>Ana Krajnc</i>	UVODNIK	
	»KRIZA IMA VEČ PODOB, REŠITEV JE ENA: DAJTE LJUDI NA PRVO MESTO«	5
Znanost razkriva		
<i>Darka Podmenik</i>	KAKO DO DODATNIH ZNANJ, KO DIPLOME NE ZAGOTAVLJAJO (VEČ) USTREZNE ZAPOSLOTITVE?	12
<i>Marko Radovan</i>	VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING – RESEARCH RESULTS	24
<i>Vanda Rebolj</i>	PRIZNAVANJE ZNANJA – KORAK K OPTIMALIZACIJI IZOBRAŽEVANJA	32
<i>Denis Grcič</i>	POMEN IN IZHODIŠČA VSEŽIVLJENJSKE KARIERNE ORIENTACIJE	45
Za boljšo prakso		
<i>Monika Govekar Okoliš</i> <i>Urška Gruden</i>	UGOTOVITVE IN SPOZNANJA Z IZOBRAŽEVANJA MENTORJEV ZA PRAKTIČNO USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV	62
<i>Dušana Findeisen</i>	ČEMU (ALI SPLOH ČEMU) SLUŽI DIPLOMA IZ DRUŽBOSLOVJA ALI HUMANISTIKE IN POMEN IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	74
<i>Olga Drofenik</i>	FINANČNI POLOŽAJ LJUDSKIH UNIVERZ V OBDOBJU 2004–2008	79

KNJIŽNE NOVOSTI	86
OBRAČAMO KOLEDAR	88
AVTORJEM NA POT	94

»KRIZA IMA VEČ PODOB, REŠITEV JE ENA: DAJTE LJUDI NA PRVO MESTO«

(Sporočilo VI. CONFITEA, svetovne konference Unesca o izobraževanju odraslih, Belem, 2009, Brazilija)

Na 6. CONFITEA, svetovni Unescovi konferenci o izobraževanju odraslih 2009, so ugotavljali, da je sedanja ekonomska kriza drugačna od nekdanjih, ker zahteva prevrednotenje vrednot. Kapital in družbeno moč naj bi nadomestil človek kot glavna vrednota: »Izhod iz krize: postavite ljudi na prvo mesto«. Moč kapitala in tržno gospodarstvo sta povzročila »turbokapitalizem«: koncentracijo 90 odstotkov kapitala v rokah peščice ljudi na eni strani, revščino množic in s tem slabe možnosti za izobraževanje in zdravstvo na drugi. Vlade se obotavljajo pri uvedbi novega sistema obdavčenja kapitala, ker jih je kapital spravil v podrejen položaj. Socialne države izginjajo, vlade se s socialnimi problemi ne ukvarjajo več, kvečjemu z zakoni porajajo nove. Podjetja so podvržena ekonomski logiki. Socialne funkcije vedno bolj opravljajo neprofitne organizacije, razna društva, združenja, mednarodna in nacionalna (*Adult Education and Development*, 2010).

Govorimo o funkcionalni nepismenosti brezposelnih industrijskih delavcev. Na nove delovne razmere v informacijski družbi niso pripravljeni in se ne morejo več ustrezno odzivati na spremembe v okolju. Kdo jih bo preživel? Zdaj tudi pri nas na zavodu za zaposlovanje odprto govorijo o največji kategoriji brezposelnih: trajno brezposelnih. To so ljudje, ki so zaostali za razvojem. Trg dela v informacijski družbi zahteva vsaj višjo ali visoko izobrazbo, računalniško pismenost in poznavanje tujih jezikov, ker je nacionalni trg zamenjal svetovni.

Za razvoj človeških virov si v Sloveniji prizadevamo na več načinov. Ministrstvo za javno

UVODNIK



upravo v okviru evropskih sredstev že nekaj let z večjimi projekti načrtno podpira razvoj društev in povezovanje mrež društev (Zvezo tabornikov Slovenije, mrežo Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, mrežo društev za ohranjanje kulturne dediščine, izobraževalna in kulturna društva, društva upokojencev). S tem se ustvarja socialni kapital za premagovanje funkcionalne nepismenosti po poteh neformalnega izobraževanja.

DRUŽBA ZNANJA, STROKOVNJAKI ALI DELAVCI ZNANJA

Sodobna organizacija je »organizacija znanja« in zaposleni so delavci znanja. Posodobljena tehnologija (brez nje delodajalec na svetovnem trgu ni konkurenčen, nacionalni trgi pa so v glavnem izginili) je obrnila odnos med delavcem in strojem. Zdaj delavec določa, kaj bo stroj delal. Brez človeka z znanjem je stroj neproduktiven in zmožnosti nove tehnologije ostanejo neizkoriščene.

Letos so pri IBM izdelali zelo pameten računalnik, imenovan Watson. Na kvizu je premagal vse doslej najuspešnejše tekmece, čeprav na nekatera vprašanja ni znal odgovoriti (npr. ali je Slovenija v EU). Deloval je hitreje od človeških možganov. Toda to je samo reprodukcija milijonov naloženih informacij in hitrejša izbira, kar omogoča računalniška tehnologija. Ne more proizvesti inovacij, ustvarjati nove razsežnosti, nove kakovosti, ne more se zanesti na motivacijo, čustva in osebno presojo pri odločanju.

Zato danes zavračamo šole, ki zahtevajo, da se učenci na pamet učijo raznih informacij, jih za natančno reprodukcijo nagrajujejo z visokimi ocenami, ne naučijo pa jih misliti in čustvovati, da bi delovali kot samostojna bitja.

Ob novi tehnologiji so pri delu za ljudi ostale le najvišje človeške funkcije. Strokovnjak, specialist ima priložnost, da izrazi svoje bistvo. S tem se v novi dobi delo bolj humanizira v primerjavi z industrijsko dobo.

Znanje je postalo glavna proizvodna sila. Strokovnjaki se tega zavedajo. Če odidejo, gre znanje z njimi. Počutijo se svobodne in mobilne. Kapital, oprema, fizično delo in zemljišče so postali drugotnega pomena, ker jih je lažje dobiti in sami po sebi, brez strokovnjakov (delavcev znanja), niso produktivni (Drucker, 1995: 75–79).

Reorganizacije podjetij in uvajanje novih tehnologij izločijo prejšnje delavce in pustijo za seboj množico brezposelnih. Januarja letos je bilo v Sloveniji 115 tisoč brezposelnih. V kratkem pričakujemo še nadaljnjih 40 tisoč v glavnem funkcionalno nepismenih ljudi z zelo nizko izobrazbo. »Tehnološki viški«. V organizacijo s sodobno tehnologijo sprejemajo samo visoko izobražene specialiste, strokovnjake ali »delavce znanja«. Za zdaj brezposelne ni bilo strahu, da bi odšli drugam. Bili so odvisni od nekega podjetja in opreme. In nefleksibilni.

Delavci znanja so zelo mobilni. Najpomembnejše proizvodno sredstvo, znanje, imajo v svojih glavah. In z njim odidejo drugam. Tega se delodajalci zelo bojijo. Organizacija zato vложи veliko truda v to, da zadrži delavce znanja, da ne odidejo drugam, preden se projekt zaključi. Omogoči jim delo na domu, pritegne tudi njihove družine na sprostitevne prireditve, jim ponudi izredne finančne nagrade in druge privilegije. Obstajajo posebne službe, »lovci na glave« (head hunters) za novačenje stro-

kovnjakov (delavcev znanja). Organizacije si med seboj pulijo kompetentne ljudi.

Najbolj znani strokovnjaki postanejo »nomadni eksperti«. Stalno so po svetu in le za krajši čas delajo za enega delodajalca. Nekateri univerzitetni profesorji, znanstveniki na nekem novem področju, delajo na več univerzah hkrati v Evropi, Ameriki in še na kaki v Aziji. Ta pojav profesorjev nomadov je prerasel prejšnjo obliko gostujočih profesorjev. A tako ni samo v znanosti. Pogodbeno delajo na raznih koncih sveta tudi strokovnjaki za statiko, hidroelektrarne, sončno energijo, avtomobilizem, gozdarstvo, računalništvo itd.

Prejšnji delavci so bili vezani na stroj in podjetje. Priučeni za delo niso imeli veliko izbire, ker je njihovo ozko poklicno znanje imelo omejeno veljavo, samo pri določenem stroju za določen izdelek.

ORGANIZACIJA ZNANJA

Sedanja ekonomska kriza je kriza vrednot. Podjetja in organizacije nasploh, ki so že prej na prvo mesto med proizvodnimi sredstvi postavili znanje in strokovnjake (delavce znanja), ne čutijo nobene krize. Dela imajo vedno več in na svetovnem trgu odlično uspevajo. Take organizacije so tudi v praksi uresničile trditev, da je znanje edina njihova vrednost in prednost pred drugimi. Tudi v Sloveniji imamo več takih primerov: računalniška podjetja za računalniške programe in aplikacije, podjetje bratov Jakopin za proizvodnjo jadronic, podjetje Pipistrel za proizvodnjo lahkih letal, turistično podjetje Ars Longa, tovarna zdravil Krka, podjetje Bia Separations z visoko tehnologijo za izdelavo bioloških filtrov za farmacevtsko industrijo, podjetje Ultra za aplikacijo digitalnih informacijskih sistemov itd. Podjetja z zastarelo tehnologijo so s pojavom krize propadala drugo za drugim. Z državnimi sredstvi davkoplačevalcev so jim podaljševali

agonijo, da bi predstavili socialno krizo na poznejši čas, in sredstva so odtekala po neproduktivni poti, ker je bilo navidezno bolj varno ohranjati staro in preživelo. Novega nas je bilo strah. Soočenje z realnostjo, stanjem človeškega kapitala v Sloveniji, je bilo neizogibno. Danes to neizprosno doživljamo.

Se vprašamo, kdo je odgovoren za človeške stiske in revščino? Kakšno šolsko politiko imamo že 30 let? Zakaj ljudem nismo omogočili, da se razvijajo, ko je bil za to še čas? Napačna izobraževalna politika ni nič drugega kot oblika genocida. Kdo bo sodil politikom, ki še danes, ko znanje pomeni preživetje, potiskajo izobraževanje med nepotrebne izdatke? V strokovni literaturi se že več kot 30 let navajajo zanesljiva spoznanja o razmerah v informacijski družbi znanja, le strokovnjake smo ignorirali in jih z nasmehom odpravili kot utopiste, ker ni bilo političnega poguma, da naredimo potrebne razvojno zgodovinske reze na nacionalni ravni. Májhni bi se lahko ponášali z odličjem.

Družba znanja je sestavljena iz organizacij znanja, profitnih in neprofitnih, vladnih in nevladnih, trajnejših in bolj priložnostnih. Te omogočajo, da se ekspertna znanja združujejo, koordinirajo in povezujejo glede na cilj in nalogo posamezne organizacije. Znanje oživi z uporabo in v skupnih prizadevanjih. Današnja organizacija se bistveno razlikuje od prejšnje. Peter F. Drucker je razčlenil nove paradigme sodobne organizacije (Drucker, 1995: 75–95).

Pozornost bomo namenili nekaterim po Druckerju glavnim paradigmam nove organizacije:

- Temeljna naloga vsake organizacije je, da poveže specializirana znanja v skupno nalogo.
 - Povečujejo se napetosti med potrebo družbene skupnosti po stabilnosti in potrebo organizacije po inovacijah in s tem destabi-
- lizaciji, med posameznikom in organizacijo in medsebojno odgovornostjo.
- Povečuje se zahteva po družbeno odgovornih organizacijah in uravnoteženem odnosu med avtonomijo organizacije in splošnim dobrim.
 - Povečujejo se napetosti med specialisti in specializiranim znanjem in potrebo organizacije po timskem delu.
 - Sodobna, postmoderna organizacija temelji na inovacijah in s tem povzroča spremembe, destabilizacijo ali celo ustvarjalno destrukcijo in nasprotuje tradicionalnim konzervativnim težnjam družbe, lokalne skupnosti in družine po ohranjanju stabilnosti.
 - Temeljna funkcija organizacije je pognati znanje v delovanje kot pripomoček, proces in končni proizvod. Organizacija je stalna sprememba, kajti znanje se stalno in hitro spreminja: danes zanesljiva znanja so jutrišnji nesmisli.
 - Vsakdo v organizaciji ne glede na vrsto znanja si bo moral pridobiti nova znanja vsaj vsakih štiri do pet let ali pa bo postal neprimeren. Največje in najgloblje spremembe znanja ne nastajajo na istem področju, prihajajo z drugih področij (mobilni telefoni, pošiljanje SMS vpliva na razvoj jezika). Velike spremembe v znanju povzročajo tudi socialne inovacije (univerza za tretje živiljenjsko obdobje).
 - Najbolj radikalne spremembe v prihodnjih desetletjih se bodo zgodile pod vplivom nove IKT in znanstvenih odkritij, kako se ljudje najbolj učinkovito učijo, prav na področju šolstva, visokega šolstva in izobraževanja odraslih. Izobraževanje je postalo vseživljenjski proces in pomembna podlaga za sodobno organizacijo.

- *V organizacijo naj bo vgrajen vodstveni princip sprememb. Namesto težnje po ohranjanju obstoječega (procesa, proizvoda) naj bo vodilna težnja po spremembi. Naj naredijo nekaj za to, da prejšnje lahko opustijo in uvedejo novo. Organizacijo naj spremlja stalna težnja po izboljšavah. Sodelavci ne smejo zaspati na lovorikah. Uporabijo naj jih za nove začetke. Znanje, s katerim razpolagajo, naj povežejo in uporabijo v novih aplikacijah. Inovacija je splošen in sistematičen proces in podlaga za spremembe.*
- *Pripravljenost organizacije za spreminjanje zahteva visoko stopnjo decentralizacije vodenja in odgovornosti. Organizacija mora biti sposobna sprejemati hitre odločitve. Zato je odločanje neposredno povezano s samim delom in upoštevanjem vseh preostalih pomembnih dejavnikov. Zato so se spremenile zahteve po znanju in kompetencah zaposlenih.*
- *Organizacijo je treba zapreti ne glede na trenutno socialno funkcijo, če demografske spremembe, tehnologija in nova znanja dajejo možnosti za novo delovanje. S tem organizacija pomaga okolju, da premaga nepotrebne zaviralne strahove pred inovacijami in spremembami.*
- *Kulturo neke organizacije določajo naloge, ki jih izvaja, in ne okolje, širša skupnost, v kateri deluje. Organizacija ima svojo kulturo. Da bi opravila postavljene naloge, se mora ravnati po drugih organizacijah s podobnimi cilji pri vodenju in načinu delovanja. Tako bo dala največji prispevek okolju.*
- *Socialna odgovornost je v skupnosti organizacij inherentna. Organizacija mora imeti dovolj družbene moči, da se lahko samostojno odloča in je dovolj fleksibilna. Neproizvodne organizacije (šole, bolnišnice) imajo pogosto večjo družbeno moč in svobodo odločanja od proizvodnih, ker niso odgovorne za posledice. Tovarna avtomobilov, ki je nevede dala v prodajo serijo z napako, mora prevzeti veliko materialno škodo, doleti jo padec ugleda na trgu. Šola za izključene srednješolce, ki so potem prepuščeni cesti in kriminalu, ne odgovarja več.*
- *Vsaka na znanju temelječa organizacija ima svoj vrednostni sistem. V njem se najbolj izraža širša socialna skupnost. Znanje ne pozna meja.*
- *Temeljna odgovornost organizacije se spreminja s tipom organizacij. Ekonomska odgovornost je gotovo temeljna pri podjetjih, tako kot je izobraževanje temeljno v šolah ali zdravljenje v bolnišnicah. Med temeljne odgovornosti organizacij sodi tudi zagotavljanje kompetentnih strokovnjakov, vzdrževanje in razvoj njihovega znanja ter s tem ohranjanje ali stopnjevanje kompetenc.*
- *Organizacijo povezuje in opredeljuje naloga. Organizacija je sredstvo za doseganje ciljev. Učinkovita je, če se na nalogo osredotoči s specializiranimi znanji strokovnjakov. Čim bolj postaja organizacija skupnost strokovnjakov, tem lažje je oditi ali se premakniti drugam. Zato vsaka sodobna organizacija nenehno tekmuje za bistveni vir: izobražene kompetentne strokovnjake. Oblikoval se je povsem nov odnos med organizacijo in delavci znanja. Zaposlene v informacijski družbi opredeljujemo kot ljudi, katerih prispevek k sposobnosti je odvisen od tega, ali so jim organizacije dostopne. Imajo glavno produkcijsko sredstvo, znanje, so pa odvisni od organizacije. Pogojno odvisni, saj so zelo mobilni. Drucker je ocenil, da je sredi 90. let število ekspertnih strokov-*

njakov (delavcev znanja) v razvitem svetu obsegalo približno 40 odstotkov vseh delavcev.

- Kapital, vložen v zaposlene strokovnjake (delavce znanja), je presegel kapital, ki je bil kadarkoli vložen v proizvodne delavce. Tudi družbena vlaganja v strokovnjake so večkrat večja od družbenih vlaganj v prejšnje izobraževanje fizičnih delavcev.
- Strokovnjakov ni mogoče učinkovito nadzirati, ker ima vsak od njih največ znanja v organizaciji za področje, za katero odgovarja. Posedujejo glavno proizvodno sredstvo – znanje. Zato so človeški viri v organizaciji dobili najpomembnejše mesto. Ne zadovoljijo se s plačo, zanima jih, ali jim organizacija ponuja optimalne možnosti za udeleževanje njihovega znanja. Zato je sodobna organizacija kot struktura enakih, združba kolegov in družabnikov. Znanje nobenega se ne postavlja više od znanja drugih. Ne obstajajo nobene vnaprej dane več- ali manjvrednosti zaposlenih strokovnjakov. Vsakdo je cenjen po dejanskih dosežkih, koliko prispeva k skupni nalogi. Moderna organizacija deluje timsko in ne pozna šefov in podrejenih.
- Prehod iz stare organizacije v novo je ena najtežjih nalog učenja, ker se morajo opustiti stare navade in vrsta timskega dela. Sodobna organizacija temelji na osebni odgovornosti. Vsak član tima mora biti odgovoren za svoje odločitve. Vsi člani se morajo videti kot izvrševalci.
- Vodstvo v moderni organizaciji ne ukazuje, ampak spodbuja. Glavna pozornost je namenjena ljudem, delu in delovanju. Ne govorimo o znanju, ampak o več specializiranih znanjih, kar se ujema s pluralizmom v družbi. Raznolikost je značilna za razvite družbe.

EKSPLOZIJA VIŠJEGA IN VISOKEGA ŠOLSTVA

Fran Jessup, sodelavec Univerze v Oxfordu in eden od avtorjev vseživljenjskega izobraževanja, je poudarjal pomen »učee se družbe«, ko človeka vse v okolju navaja na izobraževanje (turistična društva, hotelska ponudba, razstave in sejmi, potovanja, prijateljstva, bivalna soseska, delovno okolje, zdravljenje, zabava, dnevni tisk, mediji, druženje, literatura, internet). Izobraževanje se na neformalen način povezuje z vsemi drugimi dejavnostmi: pridobitnim delom, političnim delovanjem, kulturnim udejstvovanjem, zabavo in rekreacijo, družinskim življenjem in prijateljevanjem.

Drucker govori o prehodu v »družbo znanja«. Velik korak v to smer so naredili že v prvem obdobju po drugi svetovni vojni, ko so vsi vojni veterani imeli plačan študij na univerzi. Od srede 60. let prejšnjega stoletja dalje so delovale »univerze odprtih vrat«. Ne glede na predhodno izobrazbo se je lahko vpisal vsak, star najmanj 23 let. Odprt dostop do izobraževanja se je uveljavljal na razne načine. Kanada je s satelitskim izobraževalnim programom študija na daljavo pokrila vso državo, tudi redko naseljena območja. Univerze v Evropi so bile bolj konzervativne in elitistično naravnane. Zato so nastajali vzporedni sistemi študija na daljavo. V Angliji so ustanovili Open University, univerzo odprtih vrat za zaposlene in mladino (1969), v Nemčiji Fernstudium (študij na daljavo) v začetku 70. let. Sledile so še druge evropske države. Tekma za višjo in visoko izobrazbo prebivalstva se je začela.

V Sloveniji doživljamo eksplozijo visokega šolstva zadnjih 10 let. Sistematično so se ustanovljale višje šole. Visoke šole in fakultete nastajajo tudi v manjših središčih (Velenje, Krško, Kranj). Imamo štiri univerze (Ljubljana, Maribor, Koper, Nova Gorica) in dve nastajajoči univerzitetni središči: Novo mesto in Celje.

Terciarna izobrazba (višja in visoka šola) je danes to, kar je bila za časa Marije Terezije osnovna šola (primarna izobrazba) ali v industrijski dobi sekundarna raven izobrazbe (srednja šola).

Pa tudi terciarna izobrazba z enim samim študijem ni dovolj. Študenti kombinirajo več študijskih programov, odrasli se vpisujejo na razne specializacije. Terciarna izobrazba je izhodišče za zaposljivost. Ta pa se vzdržuje z dodatnimi izobraževanji in specialnimi znanji prek sistema izobraževanja odraslih.

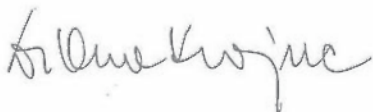
Zakaj so ljudje v današnji ekonomiji najpomembnejši dejavnik?

Podobno kot je nove paradigme prinesla teorija vseživljenjskega izobraževanja, so se spremenile tudi paradigme dela in ekonomije. Glavno proizvodno sredstvo je znanje.

LITERATURA

- Adult Education and Development* (2010). Bonn: DVV (st. 75).
- Drucker, P. F. (1996). *Managing in the Time of Great Change*. New York: Truman Toley Books/ Dutton.
- Rifkin, J. (1995). *The End of Work/Technology, Jobs and Your Future*. New York: G. P. Putman`s Sons.

Dr. Ana Krajnc





ZNANOST RAZKRIVA



KAKO DO DODATNIH ZNANJ, KO DIPLOME NE ZAGOTAVLJAJO (VEČ) USTREZNE ZAPOSLOTITVE?

»Rentabilnost« vlaganja v socialni kapital visoko izobraženih iskalcev zaposlitve

POVZETEK

V zadnjih desetletjih se je izobraženost prebivalcev evropskih držav, še posebej mladih, pomembno povečevala, ob tem pa se je zmanjševala verodostojnost jamstva, da višja stopnja formalne izobrazbe prinaša ustrežnejšo in bolje plačano zaposlitve. Hkrati se spreminjajo prakse zaposlovanja, med drugim tudi zato, ker delodajalci vse pogosteje zahtevajo neformalno pridobljena znanja in veščine, ki so kratkoročno profitabilna, šolska spričevala in diplome pa pripoznavajo za vstopnico v izbirni proces. Za zaposlitve so vse bolj relevantna neformalno pridobljena znanja in veščine, kot so: socialne in komunikacijske spretnosti, informacijska pismenosti, obvladovanja tujih jezikov idr. Od iskalcev zaposlitve se zahteva tudi sposobnost nadgrajevanja formalnih znanj in preusmerjanja od ozkih specifičnih k širšim in splošnejšim kvalifikacijam. Učenje ob delu in učenje na dolgi rok oziroma vseživljenjsko učenje postajata del zaposlitve. Te nove zahteve na trgu dela še posebej prizadevajo populacijo mladih iskalcev prve zaposlitve. Kot kažejo raziskave, so mladi socialna skupina, ki je najpogosteje vključena v negotove oblike zaposlitve, kot so začasna in občasna dela, dela za določen čas, ki pogosto ne omogočajo izgradnje osebnih profesionalnih karier.

Prispevek obravnava dva problema, povezana s temi ugotovitvami: kako bi bilo mogoče ublažiti posledice dejavnikov, ki na trgu dela odrivajo mlade na družbeno margino, s poudarkom na individualnih vložkih v (dodatno) izobraževanje in vzpostavljanje socialnih omrežij; in ali bi mladi z najvišjimi stopnjami izobrazbe, kot tista skupina, pri kateri se z neustrezno zaposlitvijo izgubi največ znanja, z vlaganjem v človeški in socialni kapital lahko izboljšali svoje kompetence za uspešen prehod iz izobraževanja v zaposlitev.

Ključne besede: zaposlovanje, mladi iskalci prve zaposlitve, trg dela, diplomanti na trgu dela, (ne)ustrezne zaposlitve, tržno nedeficitarne študijske usmeritve, človeški kapital, socialni kapital

HOW TO GAIN ADDITIONAL KNOWLEDGE IN THE SITUATION WHEN UNIVERSITY DEGREES (NO LONGER) GUARANTEE SUITABLE EMPLOYMENT – »Profitability« of investment in social capital in highly educated job-seekers – ABSTRACT

In the last decades the level of education of the European population, especially of the young, has risen significantly; however, the credibility of higher education as a guarantee of a suitable and well-paid employment has declined. Simultaneously, the employment practices have been changing, because, among other reasons, employers require increasingly often non-formally acquired knowledge and skills, which bring short-term profitability, whereas school records and university degrees are recognized only as entrance tickets into the selection process. Non-formally acquired knowledge and skills, such as social and communication skills, IT literacy, command of foreign languages, etc. are becoming more and more important in job search. In addition, job-seekers are required to have the ability to upgrade their formal knowledge and to move away from narrow, specific qualifications to the broader and more general. On-the-job learning and long-term learning – lifelong learning – are becoming an integral part of all jobs. These new labour market requirements are particularly hard on the segment of the young first-time job-seekers. And as research studies show, the young are the ones who make up the social group that is most frequently involved in non-secure types of employment, such as temporary or casual jobs and fixed-term employment. Low-security jobs often fail to give individuals the possibility to build up a personal professional career.

The article deals with two issues related to the above-mentioned findings: – what to do to alleviate the consequences of the factors pushing the young to the margins of the society, emphasizing the need for investment in (additional) education and establishment of social networks; and, – whether the young who have acquired the highest levels of education (the group that loses most knowledge if doomed to an unsuitable career) could improve their ability to make a successful education-career transition by investing more in human and social capital.

Keywords: employment practices, young first-time job-seekers, labour market, the graduate on labour market, (un)suitable jobs, study courses for professions with a jobs deficit, human capital, social capital

UVOD

V zadnjih desetletjih se je izobraženost prebivalcev evropskih držav, še posebno mladih, pomembno povečevala, ob tem pa se je zmanjševala verodostojnost jamstva, da višja stopnja formalne izobrazbe prinaša ustrežnejšo in boljše plačano zaposlitev. Kot kažejo podatki, v zadnjih dveh desetletjih najvišje stopnje izobrazbe ne zagotavljajo več varnosti pred brezposelnostjo in negotovimi oblikami zaposlitve, kar posebej velja za tiste iskalce prve zaposlitve, ki pridobijo certifikate na t. i. tržno nedeficitarnih študijskih usmeritvah. (Teichler, 2003.)

Spreminjajo se prakse zaposlovanja, med drugimi tudi zato, ker delodajalci vse pogosteje zahtevajo neformalno pridobljena znanja in veščine, ki so kratkoročno profitabilni, šolska spričevala in diplome pa pripoznavajo kot vstopnico v izbirni proces. V postopkih izbire se preverjajo kompetence socialne in komunikacijske spretnosti, informacijska pismenost, interkulturalna usposobljenost, obvladovanje tujih jezikov, ki jih formalna izobrazba nujno ne zagotavlja. Posebej poudarjajo sposobnosti hitrega dograjevanja znanj in veščin in preusmerjanja tako v okviru posameznih poklicnih spretnosti kot od ozkih specifičnih k širšim in splošnejšim kvalifikacijam. Učenje ob delu in učenje na dolgi rok oziroma vseživljenjsko učenje postajata del zaposlitve.

Podatki o gibanjih zaposlovanja in brezposelnosti govorijo o tem, da so mladi, ki stopajo na trg delovne sile in iščejo prvo zaposlitev, kljub boljši izobraženosti socialna skupina z najbolj oteženim dostopom do delovnih mest. Mladi so tudi socialna skupina, ki je najpogosteje vključena v negotove oblike zaposlitve, kot so začasna in občasna dela, dela za določen čas, zaposlitve za skrajšan čas, in te pogosto ne omogočajo izgradnje osebne kariere. Takšno stanje delno pojasnjuje pomanjkanje tistih znanj in veščin pri mladih, ki jih je mogoče pridobiti z delovno prakso.

Trend »podcenjenosti« formalne izobrazbe na trgu dela je sprožil vrsto raziskovanj, ki se že dobro desetletje ukvarjajo s problematiko prehoda mladih iz izobraževanja v zaposlitev.

Ne najbolj množičen in tudi ne najbolj akuten, pač pa raziskovalno zelo zanimiv primer je kohorta visoko izobraženih iskalcev prve zaposlitve, ki bodisi v daljšem obdobju ne najdejo dela bodisi se zaposlijo na t. i. neujemajočih in/ali fleksibilnih delovnih mestih. Očitno je namreč, da je lahko naložba v pridobitev akademskega znanja in diplome tržno nerentabilna, postopki in instituti za njihovo pridobitev pa se ne morejo ustrezno prilagajati hitrim globalnim spremembam in njihovim posledicam na trgu dela. Naraščajoče število brezposelnih ali neustrezno zaposlenih mladih z najvišjimi izobrazbenimi certifikati je postavilo pod vprašaj nekatere predpostavke, ki so do nedavnega veljale za paradigmatične, denimo koncepta učeče se družbe (Hutchins, 1969) in družbe znanja (Delanty, 2001).

Rezultati raziskav o prehodu mladih izobraženih kadrov v ustrezno zaposlitev že dobro desetletje kažejo, da se deleži brezposelnih diplomantov povečujejo, da se sicer razlikujejo po posameznih državah (v EU) in da je stopnja brezposelnosti nesorazmerna glede na študijske usmeritve diplomantov. Vendar se obseg t. i. tržno nedeficitarnih študijskih usmeritev širi in vse več mladih diplomantov je prisiljenih zaposliti se na fleksibilna in neujemajoča delovna mesta. Razlike med spoloma glede na te ugotovitve so signifikantne, in to v škodo žensk.

Vse do pred kratkim so se raziskovalci problematike prehoda mladih iz izobraževanja v zaposlitev lotevali predvsem z eksplanativnimi študijami stanj in trendov na podlagi statističnih in javnomnenjskih podatkov (npr. Müller and Shavit, 1998), v zadnjem desetletju pa so se osredotočili tudi na mlade iskalce zaposlitve kot na primarni subjekt raziskovanja (npr.

Učenje ob delu in vseživljenjsko učenje postajata del zaposlitve.

Teichler in drugi, CHEER, 1998–2000). Takšna, z zornega kota podzaposlenih mladih izhajajoča raziskovalna perspektiva, je odprla vrsto vprašanj in med pomembnejšimi so tista o možnostih ter sposobnostih (samo)aktiviranja in (samo)vlaganja študentov ter diplomantov v vire, ki v spremenjenih tržnih razmerah omogočajo ustrežnejšo in hitrejšo zaposlitev. Vzporedno sta na ravni teoretske refleksije pridobila pomen koncepta človeškega in socialnega kapitala, ki kompleksno in pretežno pozitivno osmišljata individualna in družbena formalnemu izobraževanju dopolnilna vlaganja.

V prispevku izhajamo iz predpostavke, da je problem brezposelnosti in/ali neustrezne zaposlitve še posebno zanimiv pri diplomantih, ki so vložili največ v priprave za zaposlitev in profesionalno kariero. Namreč, izgube, ki nastanejo, ko ne dobijo ustreznega dela, niso le individualne, temveč prizadenejo tudi različne strukturne družbene ravni.

V prvem delu prispevka so predstavljeni pogledi na dejavnike, ki vplivajo na zaposlovanje mladih (diplomantov) s poudarkom na povezavah med izobraževalnim in zaposlovalnim sistemom ter trgom dela. V nadaljevanju postavljamo raziskovalno vprašanje, ali je mogoče nesinergetično delovanje teh treh subsistemov vsaj delno kompenzirati z (dodatnimi) vlaganji v socialni kapital. V podporo tej možnosti navajamo rezultate nekaterih novejših raziskav in študij. V zadnjem poglavju dokumentiramo zgornje vprašanje s podatki raziskave *Evalvacija naložb v izobražbeni kapital in mladinski trg dela*,¹ ki se poglobljeno ukvarja z ekonomskimi, socialnimi in osebnostnimi vidiki poti zaposlovanja slovenskih študentov in diplomantov tržno nedeficitarnih študijskih usmeritev.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA ZAPOSOLOVANJE MLADIH

Poleg dejavnikov, ki na splošno prepoznani ravni vplivajo na zaposlovanje (mladih), kot so: gospodarske in demografske spremembe,

globalizacija trgov dela in posledično spremembe razmerij med ponudbo in povpraševanjem; novosti v procesih izbire in vrednotenja kandidatov za zaposlitev; spremenjene značilnosti delovnih mest; zaostrena konkurenčnost na posameznih profesionalnih trgih idr., se vse bolj izpostavljajo sklopi različnih dejavnikov kot multiplih agensov, ki pomembno določajo trende na področju zaposlovanja. Gangl (2001, v: Ivančič, 2010: 23) na primer ločuje strukturne in aktivnostne trende, ki vplivajo na procese zaposlovanja, in v tem kontekstu poudarja sile krčenja in ekspanzije tako ponudbe kot povpraševanja na trgu dela ter distributivne spremembe, ki vplivajo na razpoložljivo ponudbo kandidatov za zaposlitev. Katerakoli od sprememb teži k povečanemu tveganju brezposelnosti, in to za skupine najmanj tržno konkurenčnih iskalcev zaposlitve. Kot poudarja A. Ivančič (2010: 24), je pričakovati, da se bo tveganje brezposelnosti za iskalce prve zaposlitve povečevalo, vključno s preostalimi, ki nimajo delovnih izkušenj, kot tudi za slabo izobražene. Prihajalo bo do »izpodrivanja manj izobraženih kategorij z bolj izobraženimi« kot tudi do izpodrivanja v obratni smeri (prav tam).

Proučevanja uspešnosti prehoda iz izobraževanja v zaposlitev in vmesnega obdobja vključenosti mladih v trg dela postavljajo kot ključni sklop dejavnikov v mehanizmi vrednotenja izobrazbenih dosežkov naslednje: institucionalno ureditev trga dela; organiziranost izobraževalnega sistema; povezave med njima in ukrepe socialne države v podporo njuni učinkovitejši integraciji (Müller in Shavit, 1998).

Po mnenju Garonna in Ryana (1989, v: Ivančič, 2010: 33) organizacijo trga dela simbolizirajo razmerja med mednarodnimi trgi, poklicnimi ter neorganiziranimi in naključnimi trgi dela. Pomembne pa so tudi razmere na področju delovnih razmerij, kolektivnih pogodb; običaji in prakse na delovnih mestih ter povezave med sistemi izobraževanja in delodajalci. Glede na te dejavnike je mogoče razlikovati tri modele vključevanja mladih na trg dela:

- regulirano vključevanje v okviru dominantnih poklicnih trgov, pri katerem socialni partnerji neposredno nadzorujejo poklicno izobraževanje;
- selektivno izključevanje, pri katerem si delodajalci prizadevajo zagotoviti visoko dobičkonosnost z ohranjanjem dobro usposobljenih delavcev; po tem modelu obstaja večja verjetnost, da so »novoprišleki« razporejeni na položaje z najnižjimi kvalifikacijskimi zahtevami in v nestabilna delovna razmerja, kar povečuje možnosti, da se bodo mladi zaposlovali na sekundarnem trgu na nestabilnih delovnih mestih;
- in tretji model, ki je kompetitivna regulacija, s katero si delodajalci zaradi pritiska ekonomskega okolja ali zaradi neravnotežja med ponudbo in povpraševanjem prizadevajo doseči dobičkonosnost delovne sile na kratek rok.

Vloga in pomen začetnega izobraževanja se spreminjata od enega do drugega regulacijskega sistema (Couppié, Mansuy, 2001, v: prav tam: 35). Standardi poklicnih kvalifikacij, ki jih določajo vsi ključni akterji na trgu dela (delodajalci, sindikati, država), predstavljajo komponento reguliranega sistema vključevanja in pogoje za dostop do različnih poklicnih trgov. In to ob pričakovanjih, da so definicije kvalifikacij blizu zahtevam po znanjih in spretnostih, ki jih postavljajo delodajalci. Mladinske kvalifikacije bi morale vključevati tudi pripravo na svet dela in življenje v podjetju, tudi v formalni povezavi z izobraževanjem (vajeništvo, obdobje prakse).

Tako kot v vseh drugih evropskih državah tudi v Sloveniji delodajalci zaradi pritiska globalne konkurence težijo k povečevanju kratkoročne učinkovitosti delovne sile prek zagotavljanja večje prožnosti delovanja trga dela. Prihaja do postopne deregulacije, ki se kaže predvsem v zniževanju stroškov odpuščanja zaposlenih in zmanjševanju omejitev pri uporabi fleksibilnih oblik zaposlitve, ki so jim po razpoložljivih podatkih najbolj podvrženi prav mladi iskalci prve zaposlitve.

Pogostost menjave delovnega mesta, značilna za mlade iskalce zaposlitve, se stopnjuje tudi v Sloveniji, prav tako neujemajoče in fleksibilno zaposlovanje, ki omejuje izgradnjo profesionalne kariere. Tudi raziskave opozarjajo na negativne posledice hitre menjave zaposlitve, še zlasti pri mladih, ki so k temu prisiljeni (Bernhard in drugi, 2000). S pre pogosto menjavo zaposlitve in/ali s prehajanjem iz eno v drugo nestabilno zaposlitev mladi ne napredujejo.

Izobraževalne institucije tako v Sloveniji kot v drugih evropskih državah si sicer prizadevajo »ujeti korak« s spremembami v procesih zaposlovanja (Teichler, 2004), so pa v teh prizadevanjih le delno uspešne. Primanjkljaj v njihovem prilagajanju vodi v širitev kroga t. i. tržno nedeficitarnih študijskih smeri, ki ne le povečujejo »produkcijo« brezposelnih ter neustrezno ali/in začasno zaposlenih diplomantov, temveč jih tudi »opremljajo« z znanji, ki jim, razen vstopnega certifikata, ne bodo omogočala izobrazbi ustrezne zaposlitve in profesionalne kariere.² To razhajanje posamezne univerze

Če poskušamo umestiti Slovenijo v enega od obravnavanih modelov integracije mladih na trg dela in če pri tem upoštevamo značilnosti izobraževalnega sistema ter institucionalne ureditve trga delovne sile, lahko sklepamo, da prevladuje model regulirane integracije. V slovenskem izobraževalnem sistemu se izobrazbene kvalifikacije formalno oblikujejo ob intenzivnem sodelovanju partnerjev na trgu delovne sile. Kvalifikacije, pridobljene v formalnem izobraževanju, so standardizirane na nacionalni ravni in so zasnovane tako, da omogočajo poklicno mobilnost in napredovanje v poklicni karieri. Kljub temu se tudi na slovenskem trgu dela povečujejo razlike med formalno usposobljenostjo visoko izobraženih kandidatov za zaposlitev in zahtevami zaposlovalcev po že opisanih dodatnih znanjih, ki jih formalno izobraževanje ne omogoča.

Mladi se na spremembe na trgu dela odzivajo s prilagajanjem karijerne poti.

in fakultete premoščajo z občasnimi in skrajšanimi izobraževalnimi programi, s katerimi poskušajo študente »opremiti« s temeljnimi veščinami, potrebnimi za kompetenten vstop na trg dela in vključitev v postopke iskanja

zaposlitve. Nekatere si prizahevajo vzpostaviti tudi omrežja s potencialnimi delodajalci za »svoje« diplomante. Za zdaj pa še ne obstaja študija uspešnosti teh prizadevanj, niti za Slovenijo niti za Evropsko unijo.

Mladi iskalci zaposlitve, še posebno visoko izobraženi, se

na spremembe na trgu dela odzivajo s prilagajanjem karijerne poti. Od konca 80. let se pojmovanje tradicionalne kariere zamenjuje s sodobnimi koncepti, ki postavljajo v ospredje posameznike, ki svojo kariero oblikujejo neodvisno od organizacije (Arthur in Rousseau, v Podmenik, Černigoj Sadar, 2008), in to z multipnostjo karier, lateralnimi (ne vertikalnimi) kariernimi premiki, prekinjenimi in vzporednimi kariernimi potmi, kar je mogoče spremljati tudi v Sloveniji. S tako spremenjenimi kariernimi usmeritvami so povezani tudi premiki v oblikah in načinih izobraževanja. Z v preteklosti široko razširjenim izobraževanjem ob delu, ki je večinoma pomenilo »doizobraževanje« za dosego delovnemu mestu ustreznega certifikata, je mogoče danes primerjati t. i. učenje iz dela (»on job learning«). Nekoč razširjene kadrovske štipendije danes (vsaj deloma) nadomeščajo oblike tutorstva znanjsko zahtevnih zaposlovalcev, ki izvajajo nabor potencialnih kadrov tudi že v osnovnih šolah, vsekakor pa med srednješolskim in visokošolskim izobraževanjem. Izbrane kandidate občasno vključujejo v delovne procese prek učnih in študijskih praks ter jih doizobražujejo in specializirajo za konkretna delovna mesta.³ Takšne, s podporo potencialnih zaposlovalcev načrtovane specializirane in enosmerne karijerne usmeritve pa so med diplomanti v manjšini, še posebej med tistimi, ki so zaključili študij na

tržno nedeficitarnih študijskih smereh. Omenili smo že, da se povečujeta tako število brezposelnih diplomantov kot obseg študijskih usmeritev, ki »producirajo« potencialno nezaposljive diplomante. Trojček kazalcev, s katerim lahko prikažemo (ne)deficitarnost posameznih študijskih usmeritev, kaže: prvič, v Sloveniji so bile v obdobju 1998–2005 največje rasti deleža diplomantov ugotovljene na naslednjih študijskih področjih: storitve (407 odstotkov), družboslovje (283 odstotkov), kmetijstvo (248 odstotkov) ter zdravstvo in socialno skrbstvo (241 odstotkov) (SURS, 2006); drugič, nesorazmerja med vpisanimi študenti in zaposlenimi diplomanti so bila največja na področju kmetijstva, humanističnih ved, družboslovja in izobraževanja; in tretjič, rast števila registriranih brezposelnih diplomantov v obdobju 2005–2009 je bila največja na področju zdravstva in socialnega skrbstva (86 odstotkov), izobraževanja (49 odstotkov), humanističnih ved (25 odstotkov) in menedžmenta (20 odstotkov) (ZZRS, 2010). Na podlagi teh podatkov je mogoče sklepati, da se v skupino tržno nedeficitarnih študijskih področij uvrščajo: družboslovje, humanistika, izobraževanje, kmetijstvo, zdravstvo in socialno skrbstvo ter v zadnjem času tudi menedžment. Poleg neenakih možnosti za ustrezno zaposlitev, pogojenih z izbiro študijskega področja oziroma študijske usmeritve, se karijerne in poklicne perspektive študentov in diplomantov razlikujejo tudi zaradi »klasičnih« socialnih neenakosti. Kot ugotavljata Schomburg in Teichler (prav tam), socialne razlike niso izginile niti pri dostopnosti visokošolskega študija, niti pri študijskih rezultatih, niti pri možnostih za pridobitev ustrezne zaposlitve.⁴

SOCIALNI KAPITAL – MEDIATOR MED (VISOKIM) IZOBRAŽEVANJEM IN ZAPOSLOTVIJO?

Kot smo že omenili, se v novejših študijah o prehodu mladih iz izobraževanja na trg dela socialni kapital obravnava kot pomemben dejav-

nik, ki ob študijskih dosežkih lahko pripomore k boljšim možnostim zaposlovanja mladih, vključno tistih z najvišjimi stopnjami izobrazbe. V zadnjem desetletju se je koncept socialnega kapitala uveljavil kot eden najpomembnejših diskusijskih vsebin v različnih kontekstih družboslovnega diskurza. Kljub temu pa ni prišlo do splošnega konsenza o temeljnih predpostavkah in načinih operacionalizacije glavnih kazalcev tega koncepta. Kot ugotavljata Grootaert in Bastelaar (2002: 341), je koncept socialnega kapitala utemeljen in obdelan do ravni, na kateri je bil človeški kapital pred 30 leti. Večina avtorjev se strinja, da sodobne konceptualizacije socialnega kapitala temeljijo na treh virih: teoretičnem in empiričnem delu Bourdieuja (1985), Coleman (1988) in na teoriji omrežij (Burt, 2001, v: Adam, Rončević, 2003: 160). Tako Bourdieu kot Coleman povezujeta socialni kapital s človeških kapitalom oziroma z izobraževanjem in izobraževalnimi ter učnimi dosežki.

Tako kot »klasični«⁵ tudi sodobni avtorji obravnavajo povezanost obeh konceptov. Dika in Singh (2002) sta v 14 študijah proučevala odnos med socialnim kapitalom in izobraževalnimi dosežki in v večini proučevanih primerov odkrila pozitivne povezave. Ugotovila sta tudi pozitivno korelacijo med izobraževalnimi dosežki proučevanih subjektov in socialnim kapitalom njihovih staršev.

Sodobne študije odkrivajo tudi bolj posredne povezave med tema kapitaloma, tako denimo ena od njih ugotavlja pozitivno korelacijo med učenjem v skupnosti in študijskimi dosežki slovenskih študentov (Vidovič, 2003: 178–181).

Broth (2002) ob proučevanju komunikacijskih omrežij ugotavlja, da se samozavest študentov in zaupanje v pozitivne študijske dosežke razvijata s pogovori o študentskih in študijskih tematikah, in to z različnimi osebami, starši, kolegi, administrativnim osebjem, profesorji, sosedi idr. Samozavest in zaupanje v študij pa pripomoreta k boljšim študijskim dosežkom ter k ustrežnejšim in zadovoljivejšim socialnim odnosom. Študijsko uspešnejši so tisti študenti, ki aktivno participirajo v akademskih dejavnostih, recimo redno obiskujejo predavanja in druge obvezne dejavnosti.

Glede pomena socialnih omrežij pri pridobivanju zaposlitve študije dokazujejo, da je iskanje zaposlitve prek neformalnih socialnih vezi pogosto uporabljena metoda tako v Evropi kot v ZDA in jo uporabljajo tako iskalci zaposlitve kot zaposlovalci (Pellizzari, 2004⁶ v: Ponso in Scoppa, 2009). Ob tem pa Ponso in Scoppa ugotavljata, da se na italijanskem trgu dela ta omrežja pogosteje uporabljajo med nizko izobraženimi iskalci zaposlitve in da so zaposlitve, pridobljene s to metodo, slabše kakovosti in slabše plačane. Po njunem mnenju morajo biti raziskovalci v empiričnih študijah posebno pozorni na pomembne razlike med »profesionalnimi« in »famiarnimi« povezavami. Kajti v študijah, ki proučujejo profesionalne kontakte kot kanale za pridobitev zaposlitve, so rezultati neformalnega mreženja pozitivni (merjeni s plačo na pridobljenem delovnem

Socialni in človeški kapital ter izobraževalni dosežki so v pozitivni korelaciji.

Na ravni interakcij med družbenimi sferami je ugotovljeno, da ima socialni kapital pomembno vlogo pri prenosu znanja iz akademskega v gospodarsko okolje. Človeški kapital na drugi strani ne omogoča ustreznih interakcij med tema dvema okoljema (Lenarčič, 2008). Posamezniki, ki prehajajo z akademskega na gospodarsko področje, potrebujejo ob visoki formalni izobrazbi tudi usposobljenost za timsko delo, obvladati morajo komunikacijske spretnosti in imeti izkušnje z vzpostavljanjem in razširjanjem socialnih omrežij. Kot sta ugotovila Adam in Rončević (2003: 175), je mogoče socialni kapital definirati kot katalizator v procesu diseminacije človeškega in intelektualnega kapitala, saj obstoj in vzdrževanje različnih socialnih omrežij, ki temeljijo na zaupanju, recipročnosti in kooperativnosti, vzpostavlja most med akademsko in drugimi družbenimi sferami, vključno s trgom dela in gospodarsko sfero.

mestu); rezultati študij, ki proučujejo pomoč znancev, prijateljev in družinskih članov pri pridobivanju zaposlitve, pa dajejo negativne rezultate (izražene z enako merilno enoto).

Rezultati študij v primerih proučevanja formalnih socialnih omrežij kažejo, da vključevanje vanje, denimo aktivna participacija ali članstvo v prostovoljnih združenjih, pozitivno vpliva na pridobitev ustrezne zaposlitve (Degli Antoni, 2009). Avtor poudarja, da so socialna omrežja in človeški kapital pomembni viri, ki jih brezposelni pridobijo s participacijo v prostovoljnih združenjih, in bistveno povečujejo možnosti zaposlitve.

VLAGANJA V SOCIALNI KAPITAL IN DODATNO IZOBRAŽEVANJE – PRIMER SLOVENSКИH ŠTUDENTOV

Ali sploh, koliko in kako učinkovito – glede na izboljšanje možnosti za pridobitev ustrezne zaposlitve po diplomu – slovenski študenti vlagajo v socialni kapital in dodatno izobraževanje? Pri iskanju odgovorov si lahko pomagamo s podatki, delno tudi iz eksplorativne raziskave o naložbah v visokošolsko izobraževanje,⁷ izvedene na namensko izbranem vzorcu študentov⁸ v študijskem letu 2004/2005 (Podmenik, Černigoj Sadar, Ivančič, 2006).

Vlaganja v dodatne študijske dejavnosti in neformalno izobraževanje

Tako rezultati omenjene raziskave kot podatki raziskave Evrostudent (2005)⁹ kažejo, da obe

vzorčni populaciji študentov načrtno vlagata v formalne študijske obveznosti; redno se udeležujeta predavanj in vaj (vsakodnevno ali večkrat na teden). Večina jih tudi ustrezno samostojno študira (več kot polovica vsak dan ali nekajkrat na teden). Za slabo petino je mogoče trditi, da študira kampanjsko. Zanimivo je, da je dokaj razširjen tudi skupinski študij.

V primerjavi z rednimi študijskimi dejavnostmi pa podatki obeh raziskav kažejo neustrezno participacijo v tistih študijskih dejavnostih, ki niso neposredno vključene v redni program študija (druga predavanja na fakulteti, simpoziji in okrogle mize, ekskurzije). Pomembno je poudariti nezadostno zanimanje za študij v tujini; po podatkih Evrostudent je v letu 2004 s študijskimi nameni obiskalo tujino in/ali bivalo v tujini le 9,3 odstotka anketiranih, trije odstotki vprašanih je v tujini opravilo obdobje študija (vpis) in le 14,3 odstotka vprašanih ima resen namen obiskati tujino in/ali bivati v tujini.

Primerjava vložkov v obštudijske dejavnosti in izobrazbe staršev kaže, da najpogosteje obiskujejo tujino, simpozije, okrogle mize in dodatna predavanja študenti, katerih starši imajo srednjo in visoko izobrazbo, najmanj pa tisti, katerih starši imajo nižjo izobrazbo.

Vlaganja študentov iz vzorca zgoraj omenjene raziskave v neformalno pridobivanje znanj so prikazana v Tabeli 1.

Kot kaže tabela, se le slaba tretjina anketiranih študentov pogosto ukvarja z dejavnostmi, ki dopolnjujejo njihov študij, in išče informacije prek interneta, le približno četrtina

Tabela 1: Vložki v dodatno izobraževanje in delo

	Nikoli	Redko	Občasno	Pogosto	Zelo pogosto	Skupaj	
							N
Delo, s katerim služim denar	23 %	20 %	19 %	17 %	21 %	100 %	149
S prostovoljnim delom dopolnujem znanje	35 %	28 %	24 %	7 %	6 %	100 %	149
Študijska praksa	16 %	18 %	28 %	19 %	18 %	100 %	146
Iščem stike z osebami in institucijami	11 %	32 %	32 %	17 %	8 %	100 %	149
Dejavnosti, ki dopolnjujejo moj študij	11 %	32 %	25 %	21 %	11 %	100 %	150
Prebiram literaturo, se seznanjam prek interneta	8 %	36 %	24 %	10 %	22 %	100 %	50

pa načrtno razširja možnosti za pridobitev novih veščin in socialnih stikov zunaj študijskih obveznosti. Študijska praksa, ki je obvezna študijska dejavnost, hkrati pa tudi oblika izobraževanja iz dela, je seveda dobro »obiskana« in tako (še vedno) ostaja ena redkih oblik sodelovanja študentov s potencialnimi zaposlovalci, ki odpira možnosti vzpostavljanja profesionalnih omrežij in je korak na poti izgrajevanja kariere. Na splošno je mogoče ugotoviti, da respondenti to dvoje večinoma prepuščajo naključju.

Tako podatki iz Tabele 1 kot podatki raziskave Evroštudent kažejo, da študenti v času študija opravljajo različna dela. Le manjšina pa ima to srečo, da delajo na področjih, na katerih se tudi izobražujejo, ali pa vsaj na študiju »sorodnih« področjih. Oceniti je mogoče, da delo, ki ga študenti v večini opravljajo redno, ni povezano niti z njihovim študijem niti ni v podporo njihovi profesionalni karieri. To potrjuje tudi podatek, ki kaže, da se vprašani o svojih načrtih in aspiracijah za prihodnost v okoljih, kjer občasno delajo, ne pogovarjajo niti z delodajalci niti s sodelavci, kar navaja na sklep, da se prek študentskega dela ne zaposlujejo v dejavnostih, ki podpirajo študij ali profesionalno pot. Vendar je kljub temu mogoče govoriti o določenih oblikah t. i. učenja iz dela; vsi vprašani namreč omenjajo, da so si tudi z opravljanjem priložnostnih del nabirali pomembne izkušnje in znanja, če ne drugega, pa večšine (so)delovanja z zaposlovalci in obvladovanja administrativnih procedur.

In kaj so o vlaganjih v dodatno pridobivanje znanja povedali diplomanti na trgu dela? Povzeti je mogoče, da intervjuvani diplomiranci selektivno vlagajo v dodatne oblike pridobivanja znanj. Na primer diplomirani politolog Vlado, ki pravi:

... bi rekel, da sem šel pri večini predmetov po liniji najmanjšega odpora, pri tistih temah, ki so me bolj zanimale, sem pa ogromno delal, mislim, ogromno več, kot je bilo predvideno v učnem načrtu, recimo z

ogromno druge literature ... sem delal tudi v tujini na teh zadevah, ki so me zanimale, in sem potem to kombiniral s študijem.

Od intervjuvanih sta dve osebi študirali v tujini, ena je tam tudi iskala delo, pa ni imela dobrih izkušenj, predvsem zaradi neurejenega sodelovanja med Slovenijo in sosedsko državo. Velika večina intervjuvanih ne omenja zaposlitve v tujini kot možnosti za rešitev problema zaposlitve. Intervjuvanka, ki je študirala v tujini, pravi:

V tujini sem že študirala ... ne vem, takrat sem bila še premlada, pravzaprav nisem bila ravno prepričana, da želim tam ostati ... nisem znala jezika, to je tak precej zakompliciran jezik, na ta način kot slovenščina ... pa država, recimo D., ni zelo odprta država. Sem se potem nekako odločila, da se vrnem domov ... Res, že tako je težko, ampak v tujini je pa vse še dvakrat, trikrat težje. (Maja)

Vsi intervjuvani se po diplomi ukvarjajo z iskanjem ustreznega dela, tudi tisti, ki so že začasno zaposleni, in tisti, ki nadaljujejo študij. Poti iskanja so podobne, večina jih ima izkušnje z zavodom za zaposlovanje, prek katerega so opravljali različnačasna dela, pogosto so omenjana tudi javna dela. Dela z njihovih študijskih področij niso pogosta, a po oceni respondentov (podobno kot anketiranih študentov) tudi druga prinašajo določena znanja. Alja, diplomantka kadrovskega menedžmenta, ugotavlja:

Ja, na zavod za zaposlovanje sem se prijavila, razpise gledala, a ne ... Delo, internet, hodiš na razgovore, takšne in drugačne, odgovarjajo ti, ali pa ne ... sem kar pošiljala prošnje, v bistvu sem jaz takrat kar hitro dobila prek javnih del zaposlitev ... V glavnem sem bila recimo poslovni sekretar in sem delala vse ... Pol pa po enem letu javna dela potečejo, malo so mi še podaljšali, pol pa sem bila spet na zavodu ... To hočem reči, da vsako delo, ki ga sprejmeš, pa tudi za nižjo stopnjo pa nižjo plačo, ti lahko nekaj prinese.

Vlaganja v socialni kapital

Eden od kazalcev vlaganj v socialni kapital so komunikacijska omrežja in koristnost vsebine komunikacij. Rezultate o »profesionalnih« komunikacijskih omrežjih respondentov iz raziskave (Podmenik in drugi, 2006) kaže Tabela 2. Vprašani študenti imajo redne stike predvsem s kolegi in prijatelji. S profesorji in mentorji ima redne stike le slaba tretjina, večina pa le redko ali ob posebnih dogodkih. Čeprav je 88 odstotkov anketirancev pogosto ali zelo pogosto vključenih v različna dela, jih tretjina nikoli in več kot polovica le redko ali ob posebnih dogodkih govori o svojem študiju in karieri v delovnem okolju. T. i. profesionalno komunikacijsko omrežje anketiranih študentov lahko ocenimo za šibko. Presenečajo šibke povezave med profesorji in študenti. Sklepati je mogoče, da vprašani ne izgrajujejo svojih socialnih omrežij načrtno, saj so ta pretežno omejena na ozek krog kolegov.

Podobne rezultate je mogoče razbrati tudi iz intervjujev z diplomiranci, katerih večina je povedala, da socialnih stikov niso vzpostavljali namensko oziroma načrtno, s cilji odpiranja poti za profesionalno kariero ali odpiranja možnosti za zaposlitev. Prepoznali pa so socialne povezave za pomembne, še posebno pri iskanju zaposlitve. Kot je razvidno iz pripovedi Mire, diplomantke Filozofske fakultete, intervjuvani prepoznavajo tudi pomembnost politične opredelitve pri možnosti za vzpostavljanje socialnih mrež:

Seveda so bili (socialni vložki pomembni, op. a.) ... in da so pravzaprav vedno bolj. Žal pa je tako in to je zelo pomembno v bi-

stvu,... kateremu delu prostora pripadaš ... Pač kam politično sodiš. To je zelo pomembno, čeprav ti sam se ne opredeljuješ ... jaz osebno se ne opredelujem, še zlasti ne, ko sem bila mlajša ... A je pač tako, da če se ti ne opredeljuješ, te pa drugi opredelijo. Meni je bilo pomembno predvsem, da delam, da dobro in kakovostno delam.

In o načrtnem tkanju socialne mreže:

Ne, nisem tako preračunljiva ... ne, meni je bila pomembnejša sama vsebina. Sem pač povezana z ljudmi, s katerimi nas družijo podobni problemi, interesi, in se mi je zdelo... tako, pač strokovnjaki na svojem področju... Pravzaprav je bil to edini fokus, tako bom rekla. In od tam naprej je pravzaprav vse sledilo. (Maja)

Če se spomnimo ugotovitve Ponza in Scoppa (2009) o pomembnosti izgrajevanja profesionalnih omrežij za iskanje primerne zaposlitve, lahko ugotovimo, da proučevanim aktualnim in bodočim visoko izobraženim iskalcem zaposlitve močno primanjkuje tega vira socialnega kapitala.

Podatki kažejo, da tudi drugi kazalec socialnega kapitala – vlaganja v izgradnjo kariere – ni deležen primerne pozornosti in naporov vzorčnih slovenskih študentov.

Večina vprašanih sicer pogosto ali zelo pogosto razmišlja o tem, kaj želijo postati, skoraj vsi pa o tem, kako bi se materialno osamosvojili. Toda tretjina jih ne ve, kaj bodo počeli po diplomi, slaba tretjina pa namerava študij nadaljevati. Petintrideset odstotkov jih ima izdelan načrt, kako bi se zaposlili, dobra četrtina pa ima le zamisli o tem.

Tabela 2: Socialni vložki

	Nikoli	Redko	Posebni dogodki	Nekajkrat na mesec	Večkrat na teden	Skupaj	
							N
Razprave s kolegi in prijatelji	1 %	3 %	5 %	26 %	66 %	100 %	149
Razprave s profesorji, mentorji	5 %	22 %	39 %	30 %	5 %	100 %	149
Pogovori o študiju z drugimi osebami		14 %	16 %	45 %	26 %	100 %	148
Pogovori o karieri z drugimi osebami	1 %	24 %	18 %	42 %	14 %	100 %	149
Pogovori o študiju in karieri na delovnem mestu	32 %	32 %	25 %	8 %	3 %	100 %	130

Pomembna informacija o načrtih za prihodnost je, ali imajo vprašani pri tem vzornika, in če ga imajo, ali so z njim v stiku. Več kot polovica vprašanih (58 odstotkov) nima vzornika in le manjšina (17 odstotkov) ima vzornika, s katerim navezujejo stike. Če večina študentov nima vzornika, pa se o svojih načrtih za prihodnost skoraj vsi (91 odstotkov) z nekom pogovarjajo. Izmenjava idej poteka predvsem med prijatelji in študijskimi kolegi; tudi s starši in partnerji, pri tistih, ki jih imajo. Zelo redko pa izmenjujejo mnenja z mentorji in vzorniki. Najbolj pogosto ostajajo sami pri razmišljanju o svojih načrtih študenti (15 odstotkov), katerih starši imajo nižjo izobrazbo. Z večjim številom različnih oseb pa se pogosteje pogovarjajo študenti, katerih starši imajo visoko izobrazbo.

Zanimivo je, kako intervjuvani diplomanti ocenjujejo svoja vlaganja v izobraževanje po daljšem iskanju zaposlitve na mladinskem trgu dela. O »tržni vrednosti« vseh vložkov, se pravi, o primerjavi vložkov z »izkupičkom« na trgu dela, je večina intervjuvanih mnenja, da so vložili več, kot je njihova izobrazba vredna na trgu dela, oziroma, da so vložili (pre)veliko glede na težave s pridobitvijo zaposlitve. Glede pridobljenega znanja pa so ocene vlaganj bolj pozitivne.

Jah no, ja, v obliki znanja vsekakor sem dobila nazaj. Materialno pa pač ne, glede na to, da sem brezposelna. (Meta, dipl. kulturaloginja)

Če zdaj pogledam, koliko sem dobil nazaj... potem so totalno previsoki stroški, ne. Glede na to, kar so me naučil, pa bi rekel, da so tako nekako realni ... neke vsebine bi mi pomagale, ampak sam bolj verjamem, da pač izkušnje ti nekaj dajo, izobrazba je pa več ali manj samo formalnost. (Rok, diplomant Fakultete za organizacijske vede)

Tudi kot osebnostno pridobitev, bodisi v obliki razgledanosti bodisi v obliki »osebnostne rasti«, intervjuvani pozitivno vrednotijo svoj študij in izobraževanje.

Ja ... kar se tiče moje osebnosti, pa osebne rasti, se mi zdi fajn, da sem šla to študirat, kar se pa tiče denarja, je pa to absolutno čista zguba, a ne. Ampak čutim, da mi bo nekoč to prišlo prav. (Miša, diplomantke filozofije in teologije)

SKLEP

Čeprav smo predpostavljali, da bodo podatki, pridobljeni na izbranem vzorcu študentov in diplomatov tržno nedeficitarnih študijskih usmeritev, pokazali:

- da se ti (že) zavedajo težav na trgu dela in v procesu pridobivanja ustreznih zaposlitev;
- da temu primerno vlagajo v dodatna (profesionalna) znanja in veščine;
- da vlagajo tudi v (profesionalna) socialna omrežja oziroma v socialni kapital in
- si prizadevajo za izgradnjo kariernih poti, to ne drži. Podatki, pridobljeni z anketo med študenti, kažejo, da študenti zadnjih letnikov družboslovnih in humanističnih usmeritev nimajo izdelanih načrtov o tem, kako in kje se bodo zaposlili. Večina se sicer pogovarja o svojih načrtih s svojimi kolegi, starši in partnerji. Mentorstvo pri načrtovanju kariere in zaposlitve jim je v večini tuje. Večina študentov poleg rednega študija tudi dela, vendar pretežno zaradi zaslužka, ki ga potrebuje za študij. Dodatno znanje in veščine si redno v različnih obštudijskih dejavnostih pridobiva le slaba tretjina študentov, enako velja za prebiranje dodatne literature in iskanje informacij prek interneta. Socialna omrežja vzpostavljajo spontano in pretežno v primarnih socialnih okoljih. Neustrezno zaposlovanje prek študentskega dela jim tudi ne omogoča vzpostavljanja profesionalnih omrežij v času občasnih zaposlitev kot tudi ne ustreznega učenja iz dela.

Sklenemo lahko, da ti študenti vstopajo na trg dela ne le diskriminirani zaradi študijske usmeritve, ki so si jo izbrali na začetku študija, temveč tudi zaradi nezadostnih vložkov v socialni in (dodatni) človeški kapital in ne

nazadnje zaradi nezadovoljive seznanjenosti s težavami, s katerimi se bodo srečali pri iskanju (ustrezne) zaposlitve. Ob tem je treba omeniti, da tudi izobraževalci in zaposlovalci ne storijo dovolj, da bi te težave zmanjšali.

LITERATURA IN VIRI

- Adam, F., Rončević, B. (2003). *Socialni kapital: opredelitev in raziskovalne strategije (Social Capital: Definition and Research Strategies)*. Ljubljana: Sophia.
- Adam, F. s sodelavci (2010). *Lokalna in regionalna razvojna jedra. Zaključno poročilo o rezultatih raziskovalnega dela na aplikativnem projektu*. Ljubljana, Nova Gorica: Inštitut IRSA, Fakulteta FUDŠ.
- Bell, D. (1972). *The Coming of Post-industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bernhard, A., Morris, M., Handcock, M. S., Scott, M. A. (2000). *Trends in job instability and wages for young men*. V: Neumark, D. (ur.), *On the job. Is long-term employment a thing of the past?* New York: Russell Sage Foundation, 111–141.
- Bourdieu, P. (1985). *Distinction, a social critique of the judgement of taste*. London, New York: Routledge&Kegan Paul.
- Broth, B. A. (2002). »Linking extracurricular Programming to Academic Achievement: Who benefits and Why?« *Sociology of Education*, 75: 69–91.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder: Westview Press.
- Coleman, J. S. (1991). »Matching Process in the Labour Market«. *Acta sociologica*, 34: 3–12.
- Couppié, T., Mansuy M. (2001). *New Entrants and experienced workers on the European Labour Markets*. Marseille: Cereque, Insee.
- Degli Antoni, G. (2009). »Getting a Job through Voluntary Associations: the Role of Network and Human Capital Creation«. *NEP – New Economic Paper*: 10–17.
- Dika, S. L., Singh, K. (2002). »Applications of Social Capital in Educational Literature: a critical synthesis«. *Review of Educational Research*, 72, 1: 31–60.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge. The University in Knowledge Society*. Maidenhead: Open University Press.
- Key Data on Higher Education in Europe. Education and Culture DG (2007)*. Brussels: EURYDICE.
- Europe in Figures (2006/2007)*. EUROSTAT (Labour market, 146). Dostopno na: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-CD-07-001
- Evroštudent (2005). Dostopno na: <http://eurostudent.mvzt.gov.si>
- Field, J. (2003). *Social Capital*. London, New York: Routledge.
- Gangl, M. (2003). *The Only Way is UP? Employment Protection and Job Mobility among Recent Entrants to European Labour Markets*. V: Kogan, I., Müller, W. (ur.), *School to Work Transition in Europe: Analysis of EU LFS 2000 Ad Hoc Module*. Mannheim: MZES.
- Garonna, P., Ryan, P. (1989). »Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées«. *Formacion Empleo*, 25.
- Grotaert, C., Bastelaar, T., ur. (2002). *The Role of Social Capital in Development*. Cambridge: University Press.
- Interni podatki o registrirani nezaposlenosti (2010)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Ivančič, A. (2010). *Spremembe na trgu delovne sile, pomen izobrazbe in pismenost zaposlenih*. Ljubljana: Inštitut IRSA.
- Hutchins, R. (1969). *The Learning Society*. New York: Frederick A. Praeger.
- Kerckhoff, A. C. (2000). *Transition from School to Work in Comparative Perspective*. V: Maureen, T. (ur.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York, Boston: Springer.
- Kogan, I., Schubert, F. (2003). *Youth Transition from Education to Work Life in Europe: A General Overview*. V: Kogan, Irena., Müller, W. (ur.), *School to Work Transition in Europe: Analysis of EU LFS 2000 Ad Hoc Module*. Mannheim: MZES.
- Lenarčič, B. (2008.) *Vloga socialnega kapitala pri transferju znanja iz akademskih v gospodarska okolja (The Role of Social Capital in the Transfer of Knowledge from Academic to Economic Environments)*. V: Podmenik, D. (ur.), *Sociokulturni in organizacijski vidiki prenosa znanja (Sociocultural and Organisational Aspects of Knowledge Transfer)*. Ljubljana: ARRS.
- Letno poročilo 2006 (2007)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Literacy in the Information Age (2000)*. OECD & Statistics Canada. Pariz: OECD.
- Müller, W., Shavit, Y. (1998). *The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries*. V: Shavit Y., Müller, W. (ur.), *From School to Work: A Comparative Study*

- of Educational Qualifications und Occupational Destinations. Oxford: Clarendon Press.
- Podmenik, D. (2003). *Aktivno državljanstvo in socialni kapital. Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana: Sophia.
- Podmenik, D., Černigoj Sadar, N., Ivančič, A. (2006). *Evalvacija naložb v izobrazbeni kapital in mladinski trg dela. Končno poročilo raziskave CRP*. Ljubljana: Inštitut Nove revije, Zavod za humanistiko.
- Podmenik, D., Černigoj Sadar, N. (2008). *V iskanju izmikajočega se cilja*. V: Med javnim in zasebnim, ženske na trgu dela. Koper: Annales.
- Podmenik, D. s sodelavci (2010). *Inovacijska jedra v regionalnem razvoju. Potenciali znanja – mladi diplomanti na trgu dela*. Ljubljana: Založba Vega.
- Podmenik, D., Ivančič, A. (neobjavljeno, 2010). *More than just a Diploma is Required for Successful Job Matching*. (V recenzijemskem postopku revije Socialna Politika, Zagreb.)
- Ponzo, M., Scoppa, V. (2009). *The Use of Informal Networks in Italy: Efficiency or Favoritism?* Munich: Personal RePEc Archive, MPRA paper no. 17281.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work*. New Jersey: Princeton University Press.
- Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Heidelberg: Springer.
- Sprangers, M. (1992). *Explaining Unemployment Duration. An Integrative Approach*. Utrecht: University Utrecht.
- Teichler, U. (2003). »The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research«. *Tertiary Education and Management*, 9: 171–185.
- Teichler, U. (2004). *Diversification of Higher Education and the Changing Role of Knowledge and Research*. Pariz: The UNESCO Forum Regional Scientific Committee.
- Vidovič, U. (2003.). *Socialni in človeški kapital v študentski populaciji. (Social and Human Capital within the Student Population.)* V Makarovič M. (ur.), *Socialni kapital v Sloveniji*. Ljubljana.
- Wolbers, M. (2003). »Job Mismatches and their Labour – Market Effects among School leavers in Europe«. *European Sociologica Review*, 19, 3: 249–266.
- 1 Raziskava je bila izvedena v letih 2004–2006 po naročilu ministrstva za šolstvo in šport in ministrstva za znanost, visoko šolstvo in tehnologijo.
- 2 Mnenja raziskovalcev o obsegu in (ne)ustreznosti t. i. neujemajočega zaposlovanja diplomantov (»job mismatch«) so različna. Tako denimo Schomburg in Teichler (2006) zagovarjata stališče, da neujemajoče zaposlitve dolgoročno ne pomenijo »izgube« znanja diplomantov in da se ti na dolgi rok bodisi prilagodijo bodisi najdejo ustrežnejšo zaposlitev. Wolbers (2003) na drugi strani pa je bolj kritičen do teh oblik zaposlovanja in jih obravnava kot zaposlovanje »v sili« in kot neustrezno za diplomante ter njihovo kariero.
- 3 V raziskavi vzorca malih visokotehnoloških podjetij v Sloveniji (Adem in drugi, 2010) smo z intervjuji s predstavniki dobili nekaj zanimivih podatkov o kadrovanju: večina za pridobivanje potencialnih strokovnjakov uporablja promocijske dejavnosti od osnovne šole naprej; s fakultet pridobivajo kadre s sodelovanjem pri projektih; večina proučevanih podjetij uporablja zaposlovalno politiko, s katero bodoče mlade sodelavce vzgaja in proučuje. Po njihovem mnenju mladi diplomanti prinašajo v podjetja mladosten zagon, ne pa novega znanja. (Podmenik in drugi, 2010: 100–101.)
- 4 Beker v svoji študiji starejšega datuma (1962) ugotavlja, da je socialni kapital lahko »protiutež« ekonomskim in socialnim primanjkljajem, vključno z nezadostno izobraženostjo staršev.
- 5 Med klasiki v teoriji socialnega kapitala tudi Putnam (1993) trdi, da socialni kapital generira človeškega prek socialnih povezav na lokalni družbeni ravni. Coleman (1988) trdi, da je socialni kapital komplementaren človeškemu, in ugotavlja, da lahko celo konventira v človeški kapital.
- 6 Študija, ki temelji na podatkih, zbranih v gospodinjstvih držav EU (European Community Household Panel for the period 1994–1999), kaže razlike med državami EU; neformalne osebne vezi se za pridobivanje zaposlitve pogosteje uporabljajo v Španlji, na Portugalskem, v Grčiji, Italiji, Franciji in Nemčiji, redkeje pa v UK in skandinafskih državah (Pellizzari, 2004; in Ponzo, Scopa, 2009: 5).
- 7 Raziskava z naslovom Evalvacija naložb v visokošolsko izobraževanje in mladinski trg dela se primarno ukvarja z naložbami v izobrazbeni kapital in ocenami slovenskega mladinskega trga dela, z izkušnjami respondentov z izobraževalci, delodajalci, posredniškimi agencijami in z odnosi med njimi.
- 8 Vzorec sestavlja dva segmenta populacije: študenti četrtih letnikov težko zaposljivih študijskih usmeritev s Filozofske fakultete, Fakultete za družbene vede in Fakultete za socialno delo v Ljubljani ter Fakultete za humanistične študije v Kopru ter diplomanti družboslovja in humanistike, ki že dalj časa iščejo zaposlitev na trgu dela. Vzorca sta bila določena namensko, za zbiranje podatkov pa sta bili uporabljeni dve metodi: anketni vprašalnik za 150 študentov višjih letnikov in polstrukturirani intervjuji za 12 mladih diplomantov iskalcev zaposlitve na trgu dela.
- 9 Raziskavo je izvedla študentska organizacija na vzorcu pet odstotkov slovenske študentske populacije.

Marko Radovan,
Ph.D.

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING – RESEARCH RESULTS

ABSTRACT

Recognition of non-formal and informal learning is one of the priorities of the educational systems in the European Union. As is evident from the literature review and research results, a great deal has been done in the legislative field, but educational institutions need more guidance on procedures for evaluating non-formal and informal learning. The paper also presents the results of the »Lifelong Learning 2010 (LLL2010)« project, dealing with the issues related to this topic..

Keywords: *lifelong learning, formal education, non-formal education, informal learning, experiential learning, accreditation, validation*

PRIZNAVANJE NEFORMALNEGA IN PRILOŽNOSTNEGA UČENJA – REZULTATI RAZISKAVE – POVZETEK

Priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja je ena od prednostnih nalog razvoja izobraževalnih sistemov v Evropski uniji. Kot je razvidno iz pregleda literature in rezultatov raziskav, je bilo veliko narejeno na zakonodajnem področju, izobraževalne institucije pa pogrešajo predvsem več navodil glede postopkov vrednotenja neformalnega in priložnostnega učenja. V članku tudi predstavljamo rezultate projekta »Vseživljenjsko učenje 2010 (LLL2010)«, ki zadevajo vprašanja, povezana s to tematiko.

Ključne besede: *vseživljenjsko učenje, formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, priložnostno učenje, izkustveno učenje, priznavanje, vrednotenje*

UDK: 374

INTRODUCTION

In recent years, validation of learning outside the frame of formal education is becoming very important in the field of education. Challenges that educational institutions face when recognizing complex knowledge from various fields require a systematic regulation of procedures involving assessment and validation. The aim of the present article is to summarise the some important issues and offer additional clarifications substantiated by the empirical results of the ‚Lifelong Learning 2010 – Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Educa-

tion System‘ project¹ (further referred to as LLL2010), carried out within the 6th Framework Programme of the European Union.

The idea of validation of previously gained knowledge in adult education is far from new. The importance of this form of learning and the need to take it into consideration when planning and implementing adult education curricula was stressed already by the classic authors in the field of adult education (e.g. Knowles, 1980). Documents originating from that period pursued objectives which could be designated as humanistic. The UNESCO’s ‚Learning to be – The World of Education Today and Tomorrow‘ report from 1972 emphasised, for instance, the role of non-formal learning in elimination of social inequalities

The idea of validation of previously gained knowledge in adult education is far from new.

AS 1/2011

ing 2010 – Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Educa-

and unequal educational opportunities as well as in progressing democratisation of the society (Faure et al., 1972). In the 1970's Fordham (1993; in: Hozjan, 2010), for example, established that the discussion on the importance of non-formal education focused predominantly on the needs of disadvantaged groups and other special categories of individuals a clear definition of the learning objectives and flexibility of organisation and methods. The validation of learning performed outside the formal system may thus have an important inclusive role as it allows the less privileged adults who have failed to complete their formal education or enter the system to have their knowledge evaluated and verified.

A SHORT HISTORY OF VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING IN THE EUROPEAN UNION AND IN SLOVENIA

In the last decade, the initiative for the validation of non-formal and informal (experiential) learning was taken over by the European Union. European documents mention recognition and validation of previously gained knowledge as one of the key requirements for successful development of lifelong learning. This, however, seems to be basically economy-oriented. With recognition of knowledge gained in non-formal and informal learning, lifelong learning would contribute to linking learning with the needs of the knowledge-based society, which is, furthermore, closely connected with the attainment of the Lisbon Treaty objectives. According to the latter, the EU should, by the year 2010, become “the world’s most competitive and dynamic knowledge-based economy capable of sustainable economic growth, with more and better jobs and greater social cohesion.” (Lisbon Strategy, 2000).

The EU Memorandum on Lifelong Learning (2000), furthermore, emphasises one of the

key requirements for efficient development of the lifelong learning system, i.e. the assessment of knowledge, the aim of which is to “significantly improve the ways in which learning, participation and outcomes are understood and appreciated, particularly non-formal and informal learning.” (Memorandum on Lifelong Learning, 2000, p. 15). The European Commission mentions recognition of non-formally or informally gained knowledge as an important part of education allowing realization of one of the main principles of lifelong learning – knowledge equity regardless of the form of learning. (Commission of the European Communities, 2004).

In Slovenia, the recognition of all forms of learning began (formally) with the adoption of the National Professional Qualifications Act (2006/2007), which determines the requirements and procedures concerning verification and validation of non-formally gained knowledge. Furthermore, the Adult Education Act acknowledges the importance of non-formally gained knowledge by allowing acquisition of nationally-recognised education through verification and validation of knowledge with examinations or on the basis of authentic instruments (Adult Education Act, 2006, Art. 8). In the formal school system, new possibilities of recognition of non-formal learning that have a closer connection with the labour market have emerged in educational programmes. They are determined in the Vocational Education Act, Higher Professional Education Act (2004) and Higher Education Act (2006). A thorough review of the European and national documents of this type is available in the latest publications on this topic (Hozjan, 2010; Ivancič et al., 2007; Svetina and Dobnikar, 2010; Vuković, Žnidarič, Kuncič and Šibanc, 2008).

Only recognizing the equity of knowledge gained outside the formal school system is, however, not sufficient. In addition to the legislation, the regulation of procedures and instruments allowing evaluation and validation of knowledge

must also get underway. As stressed in the report issued by the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (Vuković et al., 2008), the procedure of evaluation and validation of non-formal and informal learning in the formal education system is complex and thus requires a thorough preparation.

The studies used in the evaluation of the implementation of legislative provisions in practice also point to the complexity of the problem concerning recognition of non-formal and informal learning. They show that, in spite of an adequate legal basis, non-formally or informally gained knowledge has still not gained the recognition it deserves (Hozjan, 2010; Ivancič et al., 2007; Žnidarič, Kuncič, Makovec and Bauman, 2010). Moreover, its importance has increased predominantly in the field of adult education and not in 'youth' formal education.

The second part of the article presents the results of the researches undertaken within the LLL2010 project, which will substantiate the existent evaluations. The first research study dealing with the characteristics and experience of individuals included in formal adult education was quantitative (participant survey; Radovan, Mohorčič Špolar and Ivancič, 2008). The second study, on the other hand, was qualitative (interviews with representatives of institutions providing adult education programmes, interviews with ministry representatives; Mohorčič Špolar, Ivancič and Radovan, 2010).

SURVEY RESULTS

The target population of the survey were adults enrolled in formal education programmes at all levels of education. The survey included 1,290 people, with approximately 250 participants at each level of education (the data balancing was

done at a later point). It was carried out in the period between 1st March and 30 June 2007.

The participants in formal adult education were asked if they were exempt from class attendance and exams in a particular school subject/part of the curriculum, and, if so, on which grounds.

Table 1 demonstrates that, on the average, the respondents asserted their knowledge in more than one way (1.2). The majority of respondents (68%) were partially exempt from the curriculum if they proved their knowledge with formal documents, such as certificates or diplomas. Almost half as less respondents had their knowledge acknowledged on the basis of suitable work experience (40%). On the basis of the interviews with the representatives of educational institutions it is possible to deduce that the knowledge in question was limited to IT skills. The type of knowledge that was recognized the least frequently in educational institutions was the knowledge based on personal experience or the knowledge the participants could not account for with official documents. The scope of recognition of informal or experiential learning was not statistically significant, only 6% of the respondents had been granted this possibility.

Table 1: Exemptions for certain parts of the study programme on the basis of prior learning or relevant experience

	Answers		% units
	N	%	
Based on certificates or diplomas	386	56.4	68.2
Based on prior learning experience without a diploma or certificate	35	5.1	6.2
Based on relevant life experience	39	5.6	6.8
Based on relevant work experience	225	32.9	39.8
Total	684	100	121

Note: There was a multiple choice of answers.

The research report of the project (Radovan et al., 2008) furthermore states that the majority of the participants who proved their knowledge on the basis of personal life experiences had received education at the primary level. Those to whom previously gained knowledge

was recognised without any formal documentation, on the other hand, were predominantly taking part in secondary school programmes. On the average, professional experience was recognised to 18% of the participants, mostly in tertiary education.

The table below shows the recognition of previously gained knowledge according to the type of institution in which the respondents were enrolled (Table 2). The results show the biggest discrepancy between private schools carrying out curricula at the secondary education level and (mostly privately-owned) vocational colleges on the one hand and other public institutions, such as folk high schools, secondary schools and universities on the other.

In comparison with public educational institutions, private (secondary and higher vocational) schools are more willing to recognise professional experience in their curricula. On the other hand, the proportion of formal documentation recognised (certificates, diplomas etc.) was twice as high in state schools. The percentage of non-formalized knowledge or knowledge based on personal experience that was recognised was not statistically significant. The results should, however, not be generalized, since the research sample was not representative.

Regardless of the fact that institutions and participants do report on recognition and validation of knowledge, it seems that recognition procedures are still quite complex. The ,Participation of employees of small and medium-

sized enterprises in formal education' research report (Ivančić, Mirčeva and Mohorčič Špolar, 2008) clearly shows that, in participants' experience, it is less than easy for individuals to formalize previously gained knowledge even when they possess formal education documents from another educational institution.

Furthermore, the evaluation performed at the Institute of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (Žnidarič et al., 2010) shows that as many as two thirds of educational organizations included in the survey on the scope of non-formally gained knowledge validation admit that this type of validation has not yet been performed in their organizations – despite of the adequate legal regulation of the procedures and methods for validation of non-formal education. The most common reason for this has been a lack of interest on the part of pupils, students and adults involved in adult education. (Ibid., p. 46) In spite of the fact that the respondents were familiarized with these procedures, the established ,disinterest' is predominantly a consequence of their insufficient awareness of the possibilities they are entitled to.

In addition to the lack of awareness, which is a huge barrier in the practice of recognition of non-formally gained knowledge, it is worth mentioning the need for clearer instructions and guidelines that the legislator should provide. As was also stated in the evaluation report, the differences in the number of the procedures involving the recognition of non-

Table 2: Exemptions for certain parts of the study programme on the basis of prior learning or relevant experience (in %)

	Folk high school	Private school	Secondary school	Vocational college	University
Based on certificates or diplomas	78.1	40.0	70.0	36.3	71.4
Based on prior learning experience without a diploma or certificate	5.8	2.9	11.1	3.2	9.5
Based on relevant life experience	6.2	4.7	6.2	5.6	4.8
Based on relevant work experience	10.0	52.4	12.6	54.8	14.3
Total	100	100	100	100	100

Note: N=684. The percentage was calculated according to the number of affirmative answers.

formal knowledge occurred predominantly with respect to the different types of education. Most recognition procedures were undertaken in higher vocational education (particularly with adults), whereas the smallest percentage occurred with pupils in primary and secondary schools. (Ibid., p. 45).

INTERVIEW RESULTS

Finally, I would like to present the findings resulting from the interviews conducted within the fifth LLL2010 subproject (Mohorcic Špolar et al., 2010), which involved representatives of the organizations providing formal and non-formal adult education. A total of seventeen interviews were done with the representatives of folk high schools, secondary schools, vocational and professional colleges, and universities. A special research target group were prisoners, which is why a person in charge and a social rehabilitation expert from a Slovenian prison also participated in the interview. The interviews were conducted in the period between March and May 2009.

An interviewee from vocational college stressed the importance of provability of knowledge gained in a non-formal or informal way. Schools tend to recognise only what can be backed up by documents and certified by an institution – school or university. They are much more reluctant to grant recognition of non-formal learning, as it cannot be substantiated by standardised certificates.

There are, however, exceptions in case of internships as well as knowledge and skills resulting from rich professional experience:

... someone might be an IT expert [...] without any formal education, a technician working with computers whose knowledge is better than that of many of our other employees, right, and they just take a test and then the lecturer says <OK, you're great at it,> [...] <you don't have to sit the exam, you passed>, there should be a basis, [...]

they need to prove themselves... (E02-R2, p. 4: 130-32).

The lecturer may address the faculty board and request that a previously-employed adult or a student in full-time education be exempt from some exams. The student must, however, provide the board with the certificates and documentation (diplomas, reports and similar) with regard to the knowledge gained in other educational programmes. The board examines and evaluates the documentation and decides whether the student should be granted a full or partial exemption from an exam.

An interviewee employed at a faculty stressed that, in the period in which the interviews were held (spring 2009), only formally gained knowledge was recognised, i.e. the achieved level of education and/or the exams passed at other faculties or within other educational programmes. University teachers must thus study the curriculum and its length, and on this basis decide whether to grant full or partial recognition. In her opinion, the current situation does not allow the recognition of other forms of knowledge. What she misses is a clear definition of the criteria for a systematic recognition of previously gained knowledge.

An interviewee employed at a (private) vocational college stated that the school itself had developed a procedure for evaluation of previously gained knowledge. Based on this procedure, a number of students were exempt from participation in specified parts of the curriculum. Recognition of education received at an earlier stage which can be proved by means of formal documentation is an old practice at that school. The evaluation of non-formal learning, on the other hand, is quite new and comes under responsibility of a study committee, including among others a specialised teacher and the school principal.

when it comes to the non-formally gained knowledge, I as a principal [...] help the person, ... how they can prove their knowledge, what they need to provide in order

to do so – as people tend to have important experience, but they are not really aware, we are not really aware how, in what way, we gained the knowledge. For example, someone has worked as a computer programmer for 15 years and would like to have the exam in computer programming recognised. So we sit down and talk about the programming language and the certificate provided by their employer. Such a debate always includes a lecturer of the relevant subject. By means of an interview or a short practical examination the latter determines the knowledge of the candidate. (E17–R1, p. 4: 28–36)

The above-mentioned school warns about the issues of validation of non-formal or informal knowledge. The interviewee stressed the lack of suitable tools for evaluation of knowledge and skills that cannot be proved by official documentation.

The last organization included in the interview also provides non-formal adult education. They stress that their institution has developed and started issuing their own certificates showing the curriculum content and the participant's marks. In this way, a formal educational institution can immediately recognize a participant's knowledge. Moreover, this possibility is presented to participants by their advisory service. The institution has also issued a brochure with information on the requirements for recognition of previously gained knowledge. In the interviewee's opinion, adult education institutions have a slight advantage over other educational institutions:

[...] perhaps adult educators are slightly more flexible about it since we are used to this form of practice; also the previous recognition of some types of experience... (A38–R2, p. 7: 19–23)

According to the interviewee, the main obstacles in the establishment of a system for recognition of previously gained knowledge are a lack of certificates which would show what knowledge a person has gained in non-formal

education and that fact that the education providers do not issue (suitable) certificates. This could be solved if the institutions could be made to issue certificates of knowledge, with the help of a tool which could be used to systematically determine what knowledge should be recognised and in which way. This would standardise issuing of certificates as well as evaluation and validation of knowledge in various institutions of adult education.

CONCLUSIONS

The results of the evaluations and researches carried out in the recent period show that recognition of prior learning has not yet been applied to a suitable extent although there exist a regulated legal foundation. The data show that, regardless of the level of education or the subject field of an institution, recognition of prior learning predominantly relies on the 'solid' data – i.e. on what can be proved with documentation and confirmed by educational institutions. It thus excludes all other forms/types of knowledge unless gained in an organized environment.

All the interviewees saw the lack of transparency and the shortage of standardised procedures for validation of prior knowledge and skills as the main obstacle in recognition of previously gained non-formal and informal knowledge. Although we see some cases of positive practice in our society (i.e. National Vocational Qualifications, language certificates, IT certificates), it would be essential that we prepare national reports or inter-institutional agreements, such as certificates of knowledge and skills gained in non-formal programmes, which would constitute an important contribution towards improvement of certification of non-formal knowledge.

Awareness is another important issue. Adults are frequently not aware of the rights they may exercise with regard to recognition of previously gained knowledge. Educational institu-

tions should work towards informing adults of their options. This trend has been followed by several educational institutions, while others still do not practice it sufficiently. An increase in the number of requests for recognition of previously gained knowledge might additionally stimulate search for a suitable solution of the issues in the field presented in the article.

Finally, it is important to take into account the different notions of the concept of learning and ideas on where knowledge and skills can (also) be developed. Educational activities providers should accept the fact that knowledge can be gained in various ways, the formal (school) environment being merely one of them. At this point it would be possible to tackle a wider problem, that of recognition of previously gained knowledge, which exceeds the narrow field of education and concerns employers, who are still choosing their employees (mostly) on the basis of certificates and diplomas issued by relevant schools.

REFERENCES

- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be – The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.
- Hawley, J., Otero, M. S., & Duchemin, C. (2010). *Further Measures to Implement the Action Plan on Adult Learning, Lot 1 – Updating the Existing Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning* [Final Report]. GHK, Directorate-General for Education and Culture. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/inventory_en.pdf (21. 2. 2011)
- Hozjan, D. (2010). *Razvoj inštrumenta za priznavanje znanja na postsekundarni ravni (zaključno poročilo CRP)*. Koper: Fakulteta za management.
- Ivančič et al. (2007). *Priznavanje neformalne in priložnostnega učenja: aktivnost OECD 2006–2007 [nacionalno poročilo za Slovenijo]*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. http://www.cpi.si/files/userfiles//Datoteke/Novice/OECD_slo.pdf (24. 2. 2011)
- Ivančič, A., Mirčeva, J., & Mohorčič Špolar, V. A. (2008). *Udeležba zaposlenih iz malih in srednje velikih podjetij v formalnem izobraževanju. Projekt: Prispevek izobraževalnega sistema na poti v evropsko družbo vseživljenjskega učenja (LLL2010): Podprojekt 4*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. A., & Radovan, M. (2010). *Možnosti ranljivih skupin odraslih v formalnem izobraževanju v Sloveniji, Strategije in politike na nacionalni in izvajalski ravni*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/LLL2010-PP5-Nacionalno_porocilo_Slovenija.pdf (24. 2. 2011)
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lizbonska strategija (Lisbon European council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions), marec 2000*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm# (24. 2. 2011)
- Memorandum o vseživljenjskem učenju* (2000). Bruselj: Evropska komisija. <http://linux.acs.si/memorandum/html/> (24. 2. 2011)
- Radovan, M., Mohorčič Špolar, V. A., & Ivančič, A. (2008). *Formalno izobraževanje odraslih v programih z največ udeleženci v Sloveniji*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/Formalno_izobrazevanje_odraslih_v_programih_z_najvec_udelezenci_v_Sloveniji.pdf (24. 2. 2011)
- Svetina, M., & Dobnikar, M. (2010). *Evalvacija certifikatnega sistema: vpliv sistema na razvoj izobraževanja odraslih in individualno zaposljivost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. http://arhiv.acs.si/porocila/Evalvacija_certifikatnega_sistema.pdf (24. 2. 2011)
- Vuković, A., Žnidarič, H., Kunčič, B., & Šibanc, M. (2008). *Priznavanje in potrjevanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Potrjevanje_Neformalno%20znanje.pdf (24. 2. 2011)
- Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO-UPB1)*. Ur. l. RS, št. 110/2006. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006110&stevilka=4673> (24. 2. 2011)
- Zakon o nacionalnih poklicnih kvalifikacijah (ZNPK-UPB2)*. Ur. l. RS, št. 1/2007. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071&stevilka=4> (24. 2. 2011)
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1)*. Ur. l. RS, št. 79/2006. <http://www.uradni-list.si/1/objava>

- [jsp?urlid=200679&stevilka=3449](#) (24. 2. 2011)
Zakon o visokem šolstvu (ZViS-UPB3). Ur. l. RS, št. 119/2006. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2006119&stevilka=3449> (24. 2. 2011)
- Zakon o višjem strokovnem izobraževanju (ZVSI)*. Ur. l. RS, št. 86/2004. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200486&stevilka=3840> (24. 2. 2011)
- Žnidarič, H., Kunčič, B., Makovec, D., & Bauman, B. (2010). *Poročilo o spremljanju izvajanja postopkov priznavanja neformalnega znanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Datoteke/evalvacija/Poročilo_PNZ-9_11_2010.pdf (24. 2. 2011)

PRIZNAVANJE ZNANJA – KORAK K OPTIMALIZACIJI IZOBRAŽEVANJA

POVZETEK

V prispevku avtorica obravnava priznavanje znanja pred vstopom odraslega v formalno izobraževanje. Namen je optimalizacija izobraževanja, tako časovna kot finančna, razen tega pa odrasli, ki mu priznamo znanje, pridobljeno s pomočjo izkušenj ter z neformalnim in priložnostnim učenjem, okrepi samopodobo in pridobi motivacijo za izobraževanje.

Pri predstavitvi postopkov priznavanja se avtorica opira na konstruktivistične teorije o znanju in opozarja tudi na pomen doseženih ravni znanja. Pri tem poudarja tako spodnje ravni (veščine) kot zgornje in najvišje ravni (reševanje problemov), česar tudi v postopkih odkrivanja in priznavanja ne smemo zanemariti.

Avtorica predstavlja izkušnje s priznavanjem znanja na nekaterih višjih šolah z izrednim študijem v zadnjih petih letih, in to najprej v programu Računovodja, kasneje pa tudi v drugih programih. Pomembno je, da priznavanja ne potisnemo v eksperimento okolje ali v poseben administrativni aparat, ampak da je del rednega študijskega procesa, ki ga obvlada vsak učitelj. Iz tega sledi potreba po ustreznem usposabljanju učiteljev. Čeprav so se doslej razviti postopki izkazali kot validni in je zaupanje vanje naraslo, pa se na področju priznavanja znanja odpirajo številna raziskovalna vprašanja.

Ključne besede: znanje, izredni študij, odrasli, priznavanje znanja, validnost inštrumentov, višja šola

RECOGNITION OF KNOWLEDGE – A STEP TOWARDS OPTIMIZATION OF EDUCATION – ABSTRACT

In her article, the author deals with recognition of knowledge before the adults' entry into formal education. Its aim is optimization of education with regard to time- and financial input. Recognition of the knowledge that has been acquired through experience and non-formal or informal learning helps adults to develop a more positive self-image and fosters their motivation for learning.

In her presentation of the knowledge recognition procedures, the author relies on constructivist theories on knowledge and highlights the importance of the achieved levels of knowledge, paying equal attention to the low levels (skills), higher levels and the highest levels (problem-solving), none of which should be omitted in the assessment and recognition procedures.

The author then presents the experience in knowledge recognition gained in the last five years by several colleges providing part-time studies, starting with a course in accounting and proceeding with other programmes. It is essential that knowledge recognition should not be pushed into the domain of experts or become an administrative procedure; it must remain part of the regular teaching procedure and under control of the teacher. This requires implementation of appropriate teacher training. Despite the fact that the recognition procedures developed so far have proved to be valid and have gained on credibility, numerous new research issues are being raised in this field.

Keywords: knowledge, part-time studies, adults, recognition of knowledge, instruments validity, college

UDK: 374.7:371.26

KOLIKO NEKDO ŽE ZNA, KO SE PONOVRNO VKLJUČI V IZOBRAŽEVANJE?

Potreba po racionalizaciji in optimalizaciji izobraževanja je med drugim spodbudila raziskovanje možnosti, da se odrasli po vračanju v izobraževalni proces ne bi ponovno učili že naučenega. Gre za iskanje odgovora na vprašanje, koliko nekdo zna v preseku časa, na primer pred ponovnim formalnim izobraževanjem.

Zaradi pojmovanja znanja, ki se uveljavlja kot potreba v sodobni družbi, je naloga kompleksna. Ne zanima nas samo uskladiščeno v trajnem spominu, ampak tudi večšine iskanja znanja, strategije reševanja problemov, sposobnost transfera (učenje od drugih in učenje drugih) ter uporaba, dokazljiva s kakovostnimi produkti znanja. Znanje je namreč vse navedeno in ne samo ena od komponent. Ni samo večšina njegovega iskanja, na primer po Wikipediji, ali samo uporaba po

receptih, ali samo podatkovna zbirka v spominu, za kar imamo danes tudi naprave.

Posledica uspešnega učenja in produkt znanja je pozitivna sprememba osebnosti, to je izobraženost. Ta je mnogo bolj trajna kot znanje samo. Mnogi ljudje so šolsko znanje pozabili, a po vrednotah, načinu reševanja problemov, sposobnosti učenja drugih in ustvarjanju novega znanja so izobraženi.

Vsega, kar se naučimo, ne kopičimo, ampak znanje tudi izgubljam. Raste in upada kompleksno v obliki konstrukcije, ki se lahko ruši ali krepí in raste ter se stalno spreminja. Ker pozabljamo, se nekatere informacije izbrišejo. Ko človek najde znanje, ga včasih le prenaša na druge, v njegovem trajnem spominu pa se ne uskladišči. Razviti smo morali tudi mehanizme, kako »znati« več, kot so zmogljivosti kognitivnega ustroja, in posledično, kako ločiti temeljno znanje od nadgradnje, da bi ugotovili, kaj si je smiselno zapomniti. Znanje torej ni dobrina, ki jo dobimo enkrat za vselej. Razen po količini se znanje lahko spreminja tudi po kakovosti, na primer bogati ali slabi v interferenci s posameznikovimi izkušnjami. ZNANJE DANES je drugačna struktura od strukture ZNANJE VČERAJ in od strukture, ki bo predstavljala ZNANJE JUTRI. Z aktivnostjo, učenjem ali bivanjem v učno spodbudnem okolju lahko na znanje vplivamo, kar osmišlja vseživljenjsko učenje.

Pri posodobljenih pojmovanjih znanja gre za dve vprašanji: kako se znanje regenerira in kateri komplement k obstoječemu kurikulumu vodi h konceptualno novemu znanju (Jaros, 2009), ki je končni cilj formalnega izobraževanja. Odgovora sta pomembna tudi za priznavanje znanja, ki je produkt te regeneracije in vpliva različnih kurikulumov.

Postopek ali proces, v katerem znanje preverjamo, merimo in primerjamo, bomo imenovali

priznavanje znanja. Priznanje ima lahko obliko certifikata (formalno priznanje) ali višji status oziroma ugled v družbi (socialno priznanje).

Proces priznavanja znanja vključuje podprocese, ki jih bomo v tem prispevku imenovali diagnostika¹ (odkrivanje), validacija (merjenje)² in certificiranje (potrjevanje)³ znanja. Odkrivanje in merjenje skupaj

Odkrivanje in merjenje znanja skupaj pogosto imenujemo preverjanje.

pogosto imenujemo preverjanje. Odkrivanja in merjenja ne moremo ločevati, saj zaradi odkrivanja nujno merimo, vsaj na meji med *zna* in *ne zna*, lahko pa tudi bolj natančno z lestvico ocen. Pri nas le malo ustanov terciarnega izobraževanja izvaja postopke priznavanja znanja, čeprav imajo za to pravno podlago v obliki pravilnikov. Vzrok ni v nasprotovanju, ampak v nevzpostavljenem sistemu za ta namen (Gomezelj, Trunk, 2006). Zanj pa še ni bilo prave motivacije, ker ni bilo potrebe, in ker ni vzorčne prakse, ni promocije in ni zaupanja. V tem prispevku predstavljamo primer, ko je ta potreba nastala, z njo pa tudi nekatere izkušnje. Med teorijami o znanju se v tem prispevku opiramo na strukturalizem, ki je aktualna teorija na področju obravnave znanja. Za analize znanja po vsebini, kakovosti ali količini pa je ta teorija tudi praktično uporabna.

KDAJ IN ZAKAJ PRIZNAVATI ZNANJE?

Odgovor na vprašanje »Kaj zna?« je razen ob vstopu v ponovno formalno izobraževanje pomemben pri premeščanju na drugo delovno mesto ali pri osebnem načrtovanju kariere, ko posameznik tehta med vložki, ki so potrebni ali smiselni za bodočo karierno pot. Formalno izobraževanje s priznavanjem znanja lahko skrajšamo in pocenimo. Kot kažejo ankete, študentu dvignemo samopodobo (Rebolj, 2002–2007), če mu priznamo, da ob vpisu že »nekaj zna«. Na ravni organizacije je to pomembno, kadar delodajalec želi izkoristiti obstoječe znanje

zaposlenih (Avis, 2004), namesto da bi jih vedno znova pošiljal na izobraževanje in povzročal s tem povezane stroške in težave zaradi odsotnosti z dela.

V obdobju, ki ga zajemajo empirično pridobljeni podatki v tem prispevku, to je med 2004 in 2009, se je zanimanje za priznavanje znanja začelo prebujati (Andragoški kolokvij, 2007). Na višje šole so prihajali posamezniki v želji,

da bi izmerili in certificirali njihovo znanje iz nekaterih predmetov, da bi bili tako bolj konkurenčni na trgu dela. Posamezni delodajalci so naročali testiranje skupin zaposlenih, na primer pred reorganizacijo,

nekateri pa so take teste kupili ali izdelali in so jih uporabljali pri rednih nalogah kadrovskih služb. Odgovor na vprašanje, kdo kaj zna in koliko, je postajal zanimiv tako na ravni organizacij kot na ravni posameznikov.

Na slovenskih srednjih šolah za odrasle priznavamo predhodno pridobljeno znanje že okoli 40 let. Ker so odrasli pred ponovnim vstopom v formalno izobraževanje opravili nekatera izobraževanja, so jim šole priznale istoimenske ali vsebinsko podobne predmete. Priznavanje je bilo omejeno na znanja, ki so jih pridobili pred manj kot desetimi leti. Kandidati so za to predložili dokumente. Šole izvajalke programov za odrasle pa so kasneje razvile postopke priznavanja znanja tujih jezikov, na primer zaradi bivanja v tujini, za računalništvo in za nekatere druge predmete, ki vključujejo znanje na ravni veščin. V postopku so uporabile prilagojene inštrumente, kot so pisni in ustni izpit ali vodeni razgovor s kandidatom. Nekoliko kasneje se je pojavila potreba po priznavanju vzgojnih predmetov, kot sta umetnost in zdravstvena vzgoja, ki pripomorejo predvsem k izobraženosti, njihovega prilagajanja odraslim pa se šole niso lotile. Odrasli učenci so v postopku priznavanja doma pripravili izdelek, ki so ga nato zagovarjali. V procesu takega priznavanja so šole za odrasle raziskovale pred-

vsem ostanke znanja iz zadnjega formalnega izobraževanja, ne pa nove konstrukcije znanja, ki je nastajala z izkušnjami in neformalnim učenjem po koncu šolanja.

Na višjih šolah so najprej priznavali praktično izobraževanje, in to glede na delo, ki ga je opravljal zaposleni študent. Na podlagi potrdil o delu so pri nekaterih predmetih priznavali tudi vaje.

KAJ SESTAVLJA ZNANJE?

Kot smo navedli v uvodu, je znanje kompleksno. Za preučevanje ga moramo razčleniti na sestavine ali komponente. Tako pristopamo tudi, ko svetujemo o pripravi testov praviloma manj izkušenim predavateljem višjih šol. Uporabljamo matriko, v kateri stolpca predstavljata količino in kakovost znanja, vrstice pa njegove sestavine. Komponente znanja izrazimo tako, da so opazne in merljive. V matriki jih izražamo na dva načina: kot potencial (kognitivna sposobnost) ali z uporabo (produkt znanja). Tak pristop predavateljem pomaga znanje razumeti. Znanje je mogoče »razstaviti« tudi drugače, na primer po taksonomskih stopnjah ali na večšine in druga znanja.

Ločevanje znanja na sestavine pa ni vedno smiselno, ker tudi pri uporabi ni ločeno. To denimo velja za znanje o prodajnem procesu, ki je splet komunikacijskih veščin in ekonomije (OCR, 2008).

V klasični šoli smo dobro razvili inštrumente in metode za odkrivanje sestavin znanja na poljih, ki so obarvana intenzivno, to je za pomnjenje in uporabo znanja. Redko preverjamo učenje učenja in sposobnost poučevanja. Iz pozornosti pogosto izpadejo odkrivanje in strategije reševanja problemov, ki pokažejo glede na taksonomske stopnje najvišje ravni znanja. Če jih inštrumenti ne vsebujejo, se zadovoljimo z nižjim znanjem, za katerega pa moramo zaradi popolnitve ocenjevalne lestvice podeliti najvišje ocene. Nižje znanje tako lahko postane standard, kar je za kakovost izobraževanja destruktivno. Matrika koristi pri sestavljanju testov ali pri njihovi ana-

Komponente znanja izrazimo tako, da so opazne in merljive.

Matrika znanja – pripomoček za pripravo vsebine priznavanje znanja

KOGNITIVNA SESTAVINA ZNANJA	OPERATIVNA SESTAVINA ZNANJA	Kvalitativni vidik: KAJ ZNA?	Kvantitativni vidik: KOLIKO ZNA?
Uvideti bistvo, obvladati postopke	Odkrivanje problemov in strategija reševanja		
Raziskovati	Sposobnost znanje najti		
Učiti se	Sprejemati znanje		
Pomniti	Organizirati in uskladiščiti informacije		
Ustvarjati	Uporabiti znanje		
Poučevati	Prenašati znanje na druge		
Pridobivati izobraženost	Pozitivna sprememba osebnosti		

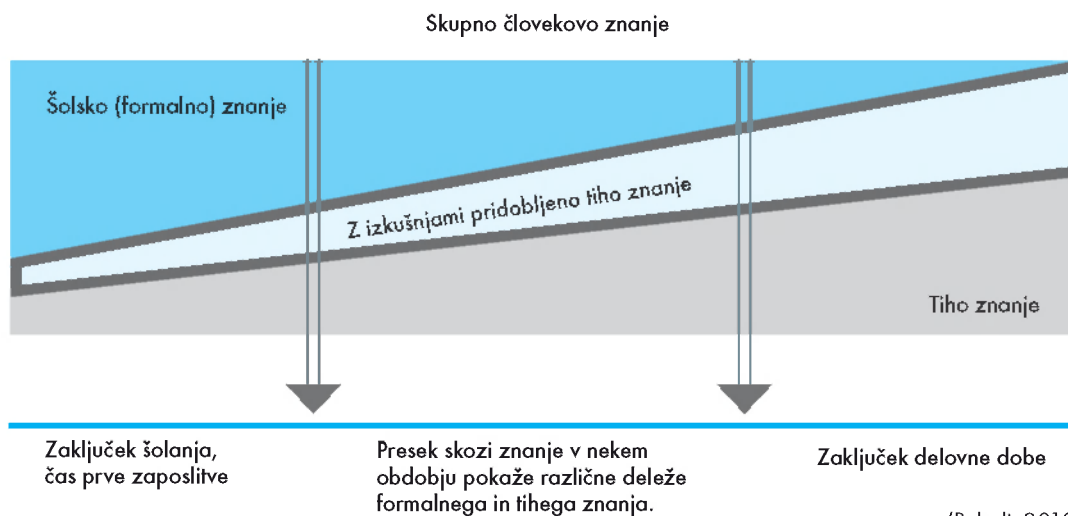
} skupno znanje

lizi kot opomnik ter za izdelavo lestvice ocen. Tudi pri najnižji oceni mora učeči pokazati vsaj nekaj od vsake komponente znanja, najvišje ocene pa ne more dobiti, če ni usvojil odkrivanja in reševanja problemov.

Veščine v tem prispevku pojmujejo kot nižjo raven znanja in ne kot posebnost, izločeno iz strukture znanja. Kljub nižji ravni pa niso manj pomembne, saj z njimi z znanjem nastajajo produkti.

Za naš raziskovalni problem se zdi nesmiselno ločevanje znanja po izvoru, na primer na »glasno«, to je dokazljivo s papirji, in »tiho« znanje neznanega izvora. S časom spomin na razne priložnosti za učenje zbledi, nekoč usvojeno znanje, tudi šolsko, pa se lahko do nerazpoznavnosti spremeni. Ostane pa kot skelet za nadaljnje učenje in kot izobraženost, čeprav lahko vsebinsko zbledi ali zastari.

Spreminjanje razmerja med šolskim in tihim znanjem v skupnem človekovem znanju (simbolični prikaz)



IZZIV ZA VIŠJE ŠOLE

K poglobljenemu raziskovanju metod in instrumentov za odkrivanje znanja so nekatere šole leta 2004 spodbudili študenti programa Računovodja.⁵ Vpisovali so se s končano srednjo ekonomsko šolo in bogatimi izkušnjami iz finančnega poslovanja. Imeli so višja delovna mesta, tudi vodilna. Po anketah in pogovorih sodeč, so se za šolanje odločali zaradi slabega občutka med diplomiranimi ekonomisti, ki jih je bilo v organizacijah vse več. Nekateri pa so priznali, da vse težje delajo zaradi pomanjkljivega splošnega znanja in bi ga za razumevanje evropskega ekonomskega prostora in finančnih predpisov Evropske unije torej morali dopolniti.

Med psihološkimi okoliščinami, ki so spremljale uvajanje tega programa, je treba omeniti nekoliko višjo samopodobo vpisanih študentov in skozi profesionalno kariero razvito individualnost. Psihološki pritisk, ki so ga čutili, se je izrazil v pogostem splošnem nezadovoljstvu, slabi vključenosti v generacijsko različne skupine študentov in nezadovoljstvu z vsebino predavanj. Več težav je bilo pri temeljnih predmetih, na primer pri Osnovah računovodstva. Učni načrt je pripravljen po meri študentov brez predhodnih znanj. Šola je zato študente, ki so imeli vsaj pet let izkušenj v finančnem poslovanju, oprostila predavanj in vaj ter omogočila takojšen izpit, ki je bil pretežno sestavljen iz pisne naloge, desetino točk pa je prinesel ustni izpit. Priprav na izpit ni bilo, dobili pa so interni učbenik.

Uspeh na prvem izpitnem roku je bil slab. Študenti so bili razočarani nad ocenami, ki, razen v enem primeru, niso presegle ocene 7.

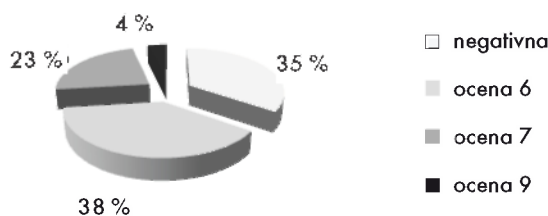
Rezultat pa je bil destruktiven tudi za samopodobo študentov, saj so bili delež uspešnih in ocene pod mejo, ki so jo pričakovali. Po pogovoru s študenti in predavatelji smo domnevali, da so bili razlogi za neuspeh nerazumevanje terminologije, šolski tipi nalog, ki so se razlikovale od delovnih, nerazumevanje vprašanj, težave s koncentracijo, premalo časa za razmislek in za ves izpit ter močan strah pred neuspehom. Pripomb na vsebino izpita ni bilo. Šola se je zavedela, da je treba proces priznavanja razdelati glede na psihološke okoliščine in individualne študentove izkušnje ter strokovno pristopiti k zadevi. Pokazala se je potreba po pripravi študenta na priznavanje, vendar to ne bi smelo zahtevati večjega vložka študenta kot redni izpit. Smiselno je postalo modularno priznavanje, za več predmetov skupaj, saj lahko nekatera temeljna znanja preverjamo posredno prek temeljnih vsebin drugega predmeta.

MODEL PRIZNAVANJA ZNANJA: DA ALI NE?

Nekatere višje šole so postopoma standardizirale vsebino in potek priznavanja za predmete ali module, z možnostjo individualizacije na podlagi informacij o študentu, pridobljenih iz dokumentacije. Tako dokumentacija ne služi zgolj za ugotavljanje pravice do priznavanja, ampak tudi pripravi vsebine preverjanja.

Ko pregledujemo prakso pri nas in v drugih državah EU, nekateri zagovarjajo modele priznavanja, nekaj modelov pa je tudi predstavljenih (Vuković, 2008). V praksi, ki jo predstavljamo v tem prispevku, ne moremo govoriti o modelu, ampak o standardiziranih postopkih. Modeli praviloma niso fleksibilni, ne omogočajo individualizacije, težko jih posodabljam na podlagi izsledkov procesne evalvacije in z njimi težje ujamemo najbolj

Razporeditev ocen na izrednem izpitu iz predmeta Osnove računovodstva



Vir: Višja strokovna šola Ljubljana, letno poročilo, februar 2005

dragoceno znanje, ki je povezano z ustvarjalnostjo in inovativnostjo. Tako se bolj zavzemamo za standardizacijo ravni znanja in posameznih oblik, modele pa oblikujejo in spreminjajo učitelji, ki jih za to usposobimo. Priznavanje znanja tako umikamo iz ekspernega okolja. Ne izvajajo ga posebej usposobljeni eksperti, ampak vsak učitelj, ki mora obvladati ves študijski proces.

Standardizacijo priznavanja znanja podpiramo kot nujno s podobnimi argumenti, kot so jih v raziskavi predstavili na Fakulteti za management Koper (Gomezelj, Trunk, 2006). Če jo pripravi skupina sorodnih šol, pripomore k pomenjenju standardov. Neenotnost standardov je ena izmed večjih pasti uvajanja procesa ugotavljanja, preverjanja in potrjevanja predhodnega znanja. S prepuščanjem popolne avtonomije posamezni šoli se pojavlja nevarnost, da bo prišlo do prevelikega odstopanja pri merilih, ki jih bodo uporabljale posamezne šole, s tem pa do zniževanja kakovosti tega procesa, ki bo vplivalo na vse šole (Dolinšek, 2006).

Danes v postopku priznavanja študent praviloma opravi klasični ali elektronski test in pripravi izdelek. Postopek se sklene s pogovorom s predavateljem, ki ima glede na predhodne rezultate lahko več elementov ustnega izpita ali svetovanja s kovčingom.⁶ Pri tem predavatelj kandidata tudi oceni. Ocena je praviloma dogovorjena s študentom, ki jo tako ponotranji. To ni težko, če jo predavatelj dobro argumentira.

PRIPRAVA NA PRIZNAVANJE ZNANJA

Po obdobju iskanja najboljše poti za priznavanje znanja so se začetne težave razblinjele. Priznavanje danes znamo izvesti za vse programe, module ali predmete. Delež posameznih oblik je odvisen od vsebine in od informacij o kandidatu, ki jih pridobimo iz dokumentacije. Ključna za uspeh je bila priprava študenta na priznavanje, in sicer razen prestrukturiranja znanja

tudi na preverjanje kot situacijo. To ni enako pripravi na redni izpit, ki je predvsem vsebinska. Študenti morajo usvojiti aktualno terminologijo in posodobljene postopke, ker so njihove delovne rutine morda zastarele. Na vzorčnih nalogah lahko vadijo reševanje testov. Psihološke ovire lahko ublaži predhodni preizkus, katerega rezultat je znan le kandidatu, pri čemer precej obeta avtomatizirani elektronski test.

Pomembno je, da študent pred preverjanjem znanje strukturno preuredi, tako da je kompatibilno s šolsko obliko znanja. Pošolani strukturi znanja,⁷ ki ima sicer negativno konotacijo, se v organiziranem izobraževanju ni možno povsem izogniti. Razlike lahko premosti na primer lastno spoznanje študenta kot učenca ter spoznanje zastarevanja in potrebe po aktualizaciji znanja. Študenti so kot koristno pohvalili kratko predavanje z naslovom »Kaj se dogaja z znanjem po zaključeni šoli?«. Opisano šola lahko vključi v redno delo, recimo v svetovalno delo študentskega referata, govorilne ure predavateljev in v spletno okolje šole. Tako za šolo ni dodatna obremenitev. To je v nasprotju z nekaterimi priporočili, da naj bi šole imele v ta namen poseben svetovalno administrativni aparat (Bradač, 2009).

Z ozaveščanjem in izobraževanjem predavatelje usposobimo, da v postopke priznavanja suvereno in ozaveščeno vključujejo vse komponente znanja, tudi iskanje in reševanje odprtih problemov ter transfer, pri tem pa tudi nujni spominski fond informacij ni zanemarjen. Vsakoletne evalvacije procesa priznavanja, za katere uporabljamo podatke o refleksiji študentov in predavateljev ter statistične učne uspehe študentov, so pokazale vse boljše rezultate. To lahko ugotovimo tudi za obdobje zadnjih pet let in za devet šol, katerih skupne rezultate prikazujemo v empiričnem delu. Priznavanje znanja lahko izpeljemo dovolj validno za vsak predmet ali skupino predmetov.

ANALIZA NEKATERIH PODATKOV. IZ LETNIH EVALVACIJ

V raziskavo je bilo vključenih devet višjih šol iz Ljubljane, Maribora in Kopra, ki izvajajo programe Ekonomist, Poslovni sekretar, Organizator socialne mreže in Informatika. Predstavljeni podatki so povzeti iz evalvacijskih vprašalnikov za refleksijo študentov (N = 122) ob koncu študijskega leta, iz evalvacijskega vprašalnika za predavatelje (N = 56) in iz statističnih analiz uspešnosti študentov.

V letu 2005 (študijsko leto 2004/05) so zajeti podatki za eno šolo, v letih 2006 in 2007 za tri šole, v zadnjih dveh letih pa za devet šol. Vprašalniki so bili v obravnavanih letih enotni, na posamezna leta vezana vprašanja pa smo izpustili iz analize. Zaradi zanesljivejše generalizacije smo študente iz vseh let, šol in programov združili v en, predavatelje pa v drug vzorec. Postopek priznavanja so šole v tem času še razvijale, kar je zagotovo vplivalo na odgovore, vendar tega vidika nismo mogli upoštevati.

Študenti pristojni organ, ki je največkrat šolska študijska komisija, zaprosijo za priznavanje znanja iz predmetov, ki jih šola izvaja v verificiranih programih. Število prošenj se od števila

opravljenih preverjanj razlikuje. Vse prošnje niso odobrene, študenti pa lahko preverjanje ne glede na razlog enkrat ponavljajo. Upoštevali smo tudi kandidate pred vpisom, še preden so pridobili status študenta,⁸ če so se kasneje vpisali. Po pregledu dokumentirane vloge je študent lahko dobil pravico, da vstopi v postopek priznavanja. Razlog za ponavljanje je bil bodisi neuspeh bodisi po mnenju študenta preskromen uspeh, kljub temu da študentom nismo vpisovali ocen, ampak samo ugotovitev »priznano«. Ponavljanj je bilo vsako leto manj. To povežemo z dejstvom, da je šola omogočila pripravo in predhodni preizkus. Tako so študenti razen prestrukturiranja obstoječega znanja uskladili svoja pričakovanja z dejanskim znanjem.

Večji uspeh dosegajo študenti pri predmetih, ki vsebujejo več učenja veščin, na primer komunikacijskih, računovodskih in socialnih. Veščine dokazujejo z izdelkom, nastopom ali demonstracijo, na kar se dobro pripravijo. V nekaterih primerih izkušnje in neformalno izobraževanje ne dajo dovolj znanja, čeprav je študent pri delu uspešen, denimo za trženje in trgovinsko poslovanje. Na slednje vpliva tudi nagel razvoj strok. Šolske vsebine so posodobljene, praksa pa sledi starejšim teorijam.

Povpraševanje po preverjanju znanja in uspešnost po predmetih v obdobju 2005–2009 na devetih višjih šolah

Področje	Število vseh prošenj	Število opravljenih preverjanj s ponavljanji zaradi neuspeha ali zvišanja ocene	Delež uspešnih preverjanj skupaj (v %)
Poslovni tuji jeziki	18	28	57,1
Računalništvo in informatika – temeljna znanja	22	28	53,6
Specialna računalniška znanja	6	3	66,7
Prodajna znanja in spretnosti	13	13	84,6
Računovodska, knjigovodska in finančna znanja	47	27	88,9
Komunikacijske in vodstvene veščine ter znanja	24	21	100,0
Trženje in trgovinsko poslovanje	9	21	38,1
Osnove prava	4	4	50,0
Poslovanje	36	18	88,9
Druge vsebine	46	47	87,2
SKUPAJ	225	210	71,5

Študente in predavatelje smo tudi spraševali, ali je doseženi rezultat pokazal resnično znanje. Občutek o znanju se pri študentih krepi z doživljanjem uspehov, predavatelji pa zaupanje gradijo na preteklih pedagoških izkušnjah.

Vprašanje za študente in predavatelje:

Ali je po vašem mnenju skupni rezultat preverjanja za priznavanje znanja odrazil resnično znanje? Odgovor, prosimo, utemeljite. (Odgovarja 122 študentov izrednega študija in 56 predavateljev, vključenih v priznavanje.)

Odras znanja	Študenti		Predavatelji	
	Število	%	Število	%
Da, v celoti.	12	9,8	2	3,6
Pretežno je.	70	57,4	26	46,4
Delno je.	14	11,5	19	33,9
Pretežno ni.	22	18,0	2	3,6
Sploh ni.	4	3,3	7	12,5
SKUPAJ	122	100	56	100

Študenti večinoma odgovarjajo, da je postopek v celoti ali pretežno pokazal njihovo znanje (67,2 odstotka). Nasprotno (spodnji del lestvice) jih meni 21,3 odstotka. Po razlogih jih nismo spraševali, vendar pa so svoj odgovor lahko utemeljili. Nekateri so menili, da na tak način lahko preverjamo samo delce znanja ali da je to »lov ribic v oceanu«, pri čemer so pomembni tudi sreča in boljše verbalne spretnosti na zaključnem srečanju s predavateljem. Nekateri menijo, da imajo še pomembnejša znanja iz predmeta, a jih v postopku niso mogli pokazati. Enega od študentov je razveselilo, da je »v meglji svojega kaotičnega znanja napravil red in spoznal, kaj je pomembno«. Med kritike uvrščamo misel, »da je priznavanje znanja predvsem sredstvo za vzpostavljanje nujne spoštljivosti do odraslega, ki ima že nekaj za seboj. Šola s strokovno avtoriteto in predavatelji z znanjem tega namreč ne zmore ustvariti.«

Pogosteje kot študenti so nam predavatelji odgovorili *Delno je*. Precej manj kot pri študentih

(okoli 67 odstotkov) je pri predavateljih popolnega zaupanja (47 odstotkov). V argumentaciji predavatelji navajajo različne koristi od postopka priznavanja znanja in pozitivne vzporedne posledice. Dobro spoznajo študente, okrepijo si empatijo, bolje razumejo proces vseživljenjskega učenja, ki ga sicer nimajo možnost spoznati. Nekdo je zapisal, da je zanj priznavanje najljubše področje dela na šoli, »ker je lahko edino pri tem učitelj in hkrati človek«. Kritičen je zapis, da se šole s tem predvsem »dobrikajo študentom iz komercialnih razlogov«. Nekateri bi postopke raje v celoti pripravili sami, saj jih na šoli potrjeni postopki omejujejo, čeprav jih šola sicer spodbuja, naj jih nadgradijo in razvijejo.⁹

Predavatelje smo vprašali tudi:

Katera znanja in druge učinke učenja zunaj formalnega izobraževanja lahko po vašem mnenju najbolj zanesljivo odkrijemo? Označite, jih, prosimo, s točkami od 1 do 7, tako da znanju, ki ga najbolj zanesljivo odkrijemo, pripisete 7, najmanj pa 1 točko. ($N = 56$ v letih 2005–2009)

Znanja	Rang
1. Teoretske razlage za praktične postopke ali pojave	3.
2. Zmožnost praktične uporabe znanja	2.
3. Ročne spretnosti	4.
4. Kognitivne spretnosti (verbalne, računske, sklepanje ...)	6.
5. Spominsko usvojeno znanje	1.
6. Iskanje znanja in uporaba virov	5.
7. Izobraženost, splošna izobraženost	7.
<p><u>Drugo</u> Vsako znanje, če je način preverjanja pravi. Vsako do neke mere, a nobeno v celoti. V ta način ne verjamem, ničesar ne odobravam. Nobenega zanesljivo – ne škodi, če s ponovnim učenjem ponovijo, kar že znajo. Ne morem se odločiti, ker je to brez pedagoškega smisla, za komercialne zadeve pa naj skrbijo tržniki.</p>	

Odgovori so najverjetneje vezani na poznavanje inštrumentov za preverjanje v klasičnem izobraževanju, to je testov, esejskih, računskih in praktičnih nalog. Zato predavatelji menijo,

da najbolj zanesljivo preverjamo spominsko usvojeno znanje, na drugem mestu pa njegovo praktično uporabo. Izobraženost kot pojem je manj poznana, zato jo v uvodnem delu ankete pojasnimo, vendar je kljub temu na zadnjem mestu. Preseneča nižje rangiranje večšine iskanja znanja in uporabe virov, saj ni novost, ker šole na izpitih večinoma dovolijo uporabo virov in jo s tem spodbujajo ter tudi preverjajo. Iz odgovorov se kaže potreba po nadaljnjem usposabljanju predavateljev za uporabo različnih oblik ter inštrumentov za odkrivanje in merjenje znanja. Predavatelji na višjih šolah imajo ob imenovanju pretežni del izkušenj bodisi v stroki bodisi v srednjem izobraževanju. Na podlagi večletnega opazovanja sklepamo, da se predavatelji iz srednjih šol bolj nagibajo k preverjenim potem in počasneje sprejemajo novosti, predavatelji iz gospodarstva pa so bolj fleksibilni, a imajo manj pedagoškega znanja za to delo. Če so deležni ustreznega in vztrajnega pedagoškega vodenja, se po dveh letih izenačijo, kar velja tudi za pojmovanje znanja in zmožnost sooblikovanja postopkov priznavanja znanja. Želeli smo tudi izvedeti, katerim oblikam in inštrumentom preverjanja za priznavanje znanja predavatelji najbolj zaupajo, zato smo jih vprašali: **S katerimi inštrumenti ali oblikami**

preverjanja najbolj zanesljivo ugotovimo, kaj in koliko študent zna?

Študente pa smo vprašali: **Na katere načine najbolj zanesljivo dokažete, kaj znate in koliko?** Oboji so lahko izbrali največ tri možnosti s seznama ali dopisali »način« po svoji izbiri.

V tabeli navajamo delež vprašanih, ki so izbrali posamezno obliko ali inštrument. Študenti večinoma niso izkoristili možnosti, da navedejo tri oblike, ampak so navajali samo eno ali dve. To je razumljivo, saj imajo s tem malo osebnih izkušenj in oblik ne poznajo.

Tudi pri tem vprašanju opazimo zatekanje predavateljev k preverjenim oblikam. Razen pisnega preizkusa, ki je za študente težak in stresen, se tudi študenti nagibajo k oblikam, ki imajo v šolstvu tradicijo. Oboji pa so podprli avtomatizirani e-test, ki je novost, vendar je bila tako med študenti kot med predavatelji lepo sprejeta tudi na šolah zunaj te raziskave (Rebolj, 2008).

Mapo dosežkov smo uvrstili med »oblike za dokazovanje znanja«, ne med dokumente, na podlagi katerih se ugotavlja pravica do priznavanja. Še posebej predavatelji v njej dobijo kakovostne informacije o znanju študenta in jih v procesu priznavanja upoštevajo tako, da preverjanja ne izvedejo ali pa ga temu prilagodijo.

Inštrument - oblika	Predavatelji N = 56		Študenti N = 122	
	Število	%	Število	%
Odprta, esejska vprašanja	21	37,5	29	17,2
Testi izbirnega tipa	5	8,9	15	4,1
Pogovor, razprava s študentom	23	41,1	24	18,9
Ustni izpit z vnaprej pripravljenimi vprašanji	28	50,0	51	23,0
Pisni preizkus s kombinacijo nalog	17	30,4	41	13,9
Avtomatizirani e-test	26	46,4	49	21,3
Seminarska naloga	9	16,1	12	7,4
Raziskovalna naloga ali projekt	7	12,5	16	5,7
Vprašalnik o študentovih delovnih izkušnjah	8	14,3	21	6,6
Psihološki test sposobnosti	8	14,3	4	6,6
Mapa dosežkov (portfelj)	12	21,4	33	9,8
Drugo	13	23,2	24	10,7

Žal pa te mape vodijo redki študenti in jih večina ne more predložiti.

Naslednje vprašanje smo zastavili predavateljem glede na to, da ti med študijskim procesom opažajo, da nekateri študenti dobro obvladajo nekatere vsebine, v postopku priznavanja pa niso uspešni. To zmanjšuje zaupanje v postopek priznavanja in spodbuja k iskanju vzroka, da bi ga v nadaljnjem razvoju postopka lahko odpravili.

Kaj je razlog, da znanja, čeprav obstaja, ne odkrijemo? Navedite tri najpogostejše razloge, in to tako, da prvemu pripišete 3 točke, drugemu 2 in tretjemu 1. (N = 122)

izdelku ali v kontaktnem delu preverjanja, ki ima obliko pogovora o preverjeni vsebini.

Nasičenost pisnega preizkusa in posledično prekratek čas izvirata iz prevelike želje predavateljev, da bi preverili »vse«. Težave imajo s prepoznavanjem bistvenega znanja in s tehniko posrednega preverjanja znanja, pri kateri s pomočjo širšega znanja preverimo ožje ali temeljno znanje.

Če se študenti na pisni preizkus ne pripravijo, s preurejanjem svoje »notranje strukture znanja« začnejo, ko dobijo naloge. Tako začnejo reševati z zamudo in zmanjka čas za dokončanje. S časom je povezana tudi pripravljenost

Razlog	Število točk	Rang
Neustrezna oblika preverjanja, s katero se iskano znanje ne pokaže	234	3.
Neustrezna vsebina preverjanja	280	1.
Psihološke zavore v preverjancu	54	7.
Jezikovni ali terminološki nesporazumi	34	8.
Nevajenost preverjanca na testno situacijo	168	4.
Drugo (prosti pripisi):		
• Pretežke, zapletene naloge	23	10.
• Prekratek čas za reševanje pisnih nalog, nasičenost preverjanja, preveč v prekratnem času	267	2.
• Premalo časa za pripravo na preverjanje, neustrezno gradivo	125	5.
• Nerazumljive, nejasne, nenavadne naloge	54	7.
• Preverjanec se premalo potrudi, pride nepripravljen	26	9.
• Drugo	10	11.

Pri presoji odgovorov moramo opozoriti, da so morali biti predavatelji samokritični, saj so večinoma tehtali tisto, kar sami ustvarjajo. Manj lahko vplivajo na inštrumente in oblike, ki jih šola uporablja v standardiziranem postopku. Kot smo že navedli, to predavatelje moti. Neustrezna vsebina preverjanja kot razlog za neuspeh pri predavateljih prednjači. Samokritično zveni tudi drugouvrščen razlog za neuspeh, to je prekratek čas pisnega preverjanja, pri katerem imajo predavatelji povsem proste roke pri količini vsebine. Praviloma pisno preverjanje traja 90 do 120 minut, podaljšanje pa se ne zdi smiselno. Predavatelji lahko primanjkljaj nadomestijo pri drugih oblikah, na primer pri

na izpitno situacijo, ki je za študente stresna, še posebej, če je prva in če se že dolgo niso formalno izobraževali. Tudi drugi odgovori, ki so po rangi v zgornji polovici, so povezani s pripravo študenta na preverjanje.

PRIZNAVANJE ZNANJA IN OPTIMALIZACIJA IZOBRAŽEVANJA

Kljub pretežno pozitivnim izkušnjam s priznavanjem znanja se še vedno sprašujemo, ali vložek odtehta izplen. Ali je pedagoški napor smiselni? Kaj pridobijo študenti? Ali ni za kakovost znanja bolje, da učeči ponovi in poglo-

bi, kar že zna? Kaj v tržnem smislu pridobijo šole, ki se vzdržujejo s šolninami? Za odgovor na ta vprašanja bi morali opraviti samostojno raziskavo, v naši pa preučujemo dva kazalca: študijski uspeh in trajanje študija.

TRAJANJE ŠTUDIJA V MESECIH PRI ŠTUDENTIH, KI JIM JE ŠOLA PRIZNALA VSAJ 15 KREDITNIH TOČK, TO JE DVA DO TRI PREDMETE¹⁰

Trajanje študija¹¹

Opomba: Organizirani izredni študij ob sprotnem izpolnjevanju obveznosti na šolah, ki jih zajemamo v raziskavo, traja 24 mesecev, to je od prvega študijskega dne do diplome.

Podatki kažejo, da se študij ob priznanju predmetov skrajša v povprečju za 2,5 do štiri mesece, kar je za študenta pomembno. Največji prihranek časa je pri poslovnih sekretarjih (6,5 meseca) in komercialistih (4,5 meseca), ven-

dar pa ti sicer študirajo dlje kot študenti drugih programov. Najmanjši je v programu Organizator socialne mreže, ki je bil uveden šele leta 2007, za pridobivanje izkušenj na tem področju pa je manj možnosti.

Študijski uspeh

Na podlagi primerjave povprečnih ocen lahko potrdimo, da so študenti, ki jim je bilo priznано predhodno znanje, bistveno boljši od drugih. To ne velja za organizatorje socialne mreže, katerih rezultati zaradi kasnejše uvedbe programa niso enako validni kot pri drugih programih. Vzrok je morda tudi v učinku uspeha na njihovo samopodobo in motivacijo, ki jo tudi sicer opažamo v vedenju teh študentov.

ZAKLJUČKI

Čeprav smo imeli za raziskovanje omejene možnosti in smemo le previdno posploševati, podatki kažejo ugodne učinke priznavanja

Povprečno trajanje študija v mesecih pri študentih, ki so diplomirali v letih 2007, 2008 in 2009			
Program	Študenti, ki jim niso priznali znanja iz nobenega predmeta	Študenti, ki so jim priznali en predmet	Študenti, ki so jim priznali 15 in več kreditnih točk (2-3 predmeti)
Komercialist	31,3	27,0	26,7
Računovodja	32,7	27,3	25,5
Poslovni sekretar	33,0	28,4	26,6
Informatika	30,4	29,8	27,3
Organizator socialne mreže	30,9	29,2	28,5
Drugi programi	31,4	26,9	26,1
Povprečje za vse programe	31,6	28,1	27,3

Program	Študenti, ki jim niso priznali znanja iz nobenega predmeta	Študenti, ki so jim priznali 15 in več kreditnih točk (2-3 predmeti)	
		Povprečna ocena	Zvišanje ocene
Komercialist	7,6	7,9	+0,3
Računovodja	8,0	8,4	+0,4
Poslovni sekretar	7,3	7,6	+0,3
Informatika	7,9	8,4	+0,5
Organizator socialne mreže	7,6	7,6	0,0
Drugi programi	7,5	7,9	+0,4

znanja tako za posameznika kot tudi za šolo. Mnenja predavateljev in študentov pritrjujejo oceni, da je mogoče znanje tako natančno diagnosticirati, da ga lahko priznamo oziroma pravično postavimo mejo med *zna* in *ne zna dovolj*. V luči kakovosti znanja pa moramo staro pojmovanje znanja, omejeno na spominski fond in njegovo uporabo, razširiti na vse komponente. Še bolj kot večine, ki omogočajo, da iz znanja nastanejo produkti, je pomembna pogosto spregledana najvišja raven znanja, ki omogoča reševanje problemov in zahteva inovativnost. Tako učeči postane tudi ustvarjalec novega znanja. Ta komponenta je bistveni kazalec kakovosti vseh formalnih izobraževanj, ne le terciarnih. Pripomočki za priznavanje znanja opominjajo, da brez njih inštrument ni popoln. Ugodni premiki so dokazali, da z ustreznim pedagoškim vodenjem predavatelje lahko razvijemo, da postanejo uspešni tudi v tako izpopolnjenih procesih priznavanja znanja. Postopki priznavanja znanja imajo tudi ugodne stranske učinke, kot je vzpostavitev empatičnih odnosov med študenti in njihovimi učitelji. Priznano znanje ugodno vpliva na samopodobo odraslega, ki se pogosto negotov vrača v formalno izobraževanje. Predavatelji lahko znanje študentov, če ga poznajo, uporabijo za horizontalen pretok znanja med študenti, pri katerem se študenti, pogosto pa tudi njihov učitelj, učijo od študentov. Nekateri statistični kazalci pritrjujejo, da je študij zaradi priznanja znanja lahko krajši in cenejši, vključeni študenti pa dosegajo boljše študijske uspehe. Ta rezultat je boljši, kot je znan iz srednjih šol za odrasle, v katerih so

Kljub relativni uspešnosti sedanjih postopkov pa moramo procese priznavanja znanja še dalje razvijati. Pri tem zaslužijo pozornost nekateri od njih, ki so že znani v ekspertnih okoljih. Za prenos v običajno šolo pa bi potrebovali še več znanja in poglobljeno poznavanje znanja kot stanja osebnosti.

imeli odrasli učenci pri priznanih predmetih skozi vse šolanje učne težave.

LITERATURA IN VIRI

- Andragoški kolokvij (2007). *Akcijski načrt za učenje odraslih, priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja*. Dostopno na: <http://tvu.acs.si/ak/2007>.
- Avis, J. (2004). »Work based learning and social justice: learning to labour and the new vocationalism in England«. *Journal of Education/Work*, 17: 197.
- Bradač, A. (2009). *Opredeleitev meril za priznavanje neformalno pridobljenega znanja*. Ministrstvo za šolstvo in Evropski socialni sklad in partnerji, predavanje, 12. 10. 2009.
- Dolinšek, S., ur. (2006). *Zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu v okviru ciljnega raziskovalnega programa, Konkurenčnost Slovenija 2001–2006, Človeški viri*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper.
- Gomezelj Omerzel, D. & Trunk Širca, N. (2006). *Priznavanje znanja, pridobljenega z neformalnim in izkusvenim učenjem*, Posvet Priznavanje znanja. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper.
- Jaros, M. (2009). »Pedagogy for knowledge recognition and acquisition«. *The Curriculum Journal*, 20.
- OCR (2008). *Oxford Cambridge and R&A Examination*. Dostopno na: www.ocr.org.uk.
- Rebolj, V. (2002–06). *Poročilo o evalvacijski anketi po zaključku letnika*. Maribor/Ljubljana: Višja strokovna šola Ljubljana in Višja strokovna šola Maribor.
- Rebolj, V. (2008). *Percepcija spletnega učnega okolja, raziskava*. Ljubljana: Akademija za medije.
- Vukovic in soavt. (2008): *Model za ugotavljanje in priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenega znanja na šolah, projekt: Priznavanje neformalno pridobljenih znanj in spretnosti odraslih v poklicnem in strokovnem izobraževanju, Konzorcij šolskih centrov*. Ljubljana: CPI.
- 1 *Diagnostika znanja daje odgovor na vprašanje, kaj posameznik zna. Delni sopomenki sta odkrivanje in ugotavljanje znanja.*
 - 2 *Merjenje znanja daje odgovor na vprašanje, koliko nekdo zna in ali zna, kadar so podani kriteriji, pa tudi, ali zna dovolj za pridobitev neke pravice ali*

- statusa. Izmero izrazimo z oceno ali jo ovrednotimo, na primer s kreditnimi točkami.*
- 3 *Certificiranje znanja je potrjevanje znanja v pisni obliki ali v obliki pravic.*
 - 4 *Študentom največ pomeni spoštovanje njihove osebnosti, na drugem mestu je priznanje predhodnega znanja, sledi zavzetost šole za študentov uspeh.*
 - 5 *Kasneje je ta program postal izbirni modul v programu Ekonomist.*
 - 6 *Kovčing (coaching) je oblika podpore človeku, pri kateri delujemo na stališča in zavore posameznika z namenom, da aktivira in uresniči svoje potencialne. Pri svetovanju denimo samo prenašamo svojo izkušnjo drugemu.*
 - 7 *Pošolana struktura znanja je popolnena, v njej nič bistvenega ne manjka, urejena je sistematično. Je idealna, vendar temelji na teoriji in je zato rigidna. V praksi dobljene strukture so manj popolne in lahko vsebujejo napake. S pripravo lahko strukturi zblížamo, ne da bi se učili nove vsebine, to pa pomembno vpliva na rezultat v procesu priznavanja znanja.*
 - 8 *Za priznavanje znanja neštudentom višje šole še nimajo neposredne pravne podlage, jim pa tega predpisi ne prepovedujejo.*
 - 9 *Izkazalo se je, da je bolje, da so postopki standardizirani, ne pa povsem prepuščeni predavateljem. Predavatelji vanje vgrajujejo svoj stil poučevanja, kar za študenta lahko pomeni, da se mora razen šolski strukturi znanja prilagoditi še stilu svojega učitelja, kar za postopek pomeni balast.*
 - 10 *Podatke so v obliki elektronske ankete posredovali referenti za študij na devetih višjih šolah, na katere se nanašajo tudi drugi podatki v tem prispevku, in sicer skupno za 98 študentov, ki so jim s postopkom priznali znanje iz enega ali več predmetov.*
 - 11 *Od leta 2007 dalje Računovodja in Komercialist nista samostojna programa, ampak izbirna modula programa Ekonomist.*

POMEN IN IZHODIŠČA VSEŽIVLJENJSKE KARIERNE ORIENTACIJE

Mag. Denis Grčić

Ministrstvo za delo,
družino in socialne
zadeve RS

V spomin Vojki Žerovnik

POVZETEK

Prispevek obravnava vseživljenjsko karierno orientacijo, ki se v širšem smislu ne nanaša le na izbiro poklica ali enkratno izbiro poklica, temveč na dinamično aktivnost nudenja pomoči posameznikom v njihovem poklicnem razvoju. Skozi svoje aktivnosti pomaga posamezniku pri usmeritvi za izbiro poklica skladno z njegovimi sposobnostmi, naravo poklica in družbenimi potrebami. Posameznika prav tako usmerja na področje dela, ki najbolj ustreza njegovim psihofizičnim lastnostim in kjer ima največ možnosti za uspeh.

Ključne besede: karierna orientacija, poklicna orientacija, psihosocialna obdobja, karierni razvoj, aktivnosti karierne orientacije, karierna orientacija v praksi

THE SIGNIFICANCE AND MEANING OF A LIFELONG CAREER – ABSTRACT

The article discusses lifelong career guidance, which does not comprise merely choosing a career or a profession as a single event: it understands it as a dynamic process providing individuals with assistance in their professional development. Through various activities, lifelong career guidance helps individuals to find a profession in accordance with their abilities, the nature of the profession and societal needs. Moreover, it gives individuals guidance on how to find the field of work which best suits their psychophysical characteristics and in which they are most likely to succeed..

Keywords: theatre as education, education and local development, creative learning, problem-solving oriented education, learning by doing, experiential learning.

UDK: 331.548

ZGODOVINA POKLICNE ORIENTACIJE IN ODLOČITEV ZA POKLIC

Prva potreba po poklicni orientaciji se je pojavila z nastankom industrijske družbe. Ob gospodarskih, tehnoloških in družbenih spremembah se na novo razvijejo raznovrstne vloge in naloge. Pojem orientacije postaja vedno bolj upravičljiv zaradi povečanih možnosti izbire, ki so na voljo vsakemu posamezniku, in zahtev industrije, da dobi delovno silo, ki ustreza njenim potrebam, ter spričo nujnosti poskrbeti za primerno izobrazbo in poklicno pripravo mladih delavcev (Colman, 1996).

Poklicna oziroma karierna orientacija ima v Sloveniji že dolgo tradicijo, ki se je začela z vzpostavitvijo poklicnega svetovanja na takratnih območnih izpostavah zavoda za zaposlovanje v 50. letih. V 60. in 70. letih so bile uvedene svetovalne službe v osnovnih in srednjih šolah, vendar se področje še ni povsem formiralo kot stroka, zato je v različnih okoljih pojmovano na različne načine. V strokovni literaturi prihaja do mešanja tradicionalnih konceptov z nekaterimi novimi. Pojavljajo se izrazi ali termini, kot so: poklicno usmerjanje, poklicno svetovanje, karierno svetovanje, poklicna orientacija, vseživljenjska karierna orientacija ...

Poklicna orientacija je kontinuiran proces.

Izraz poklicno usmerjenje se je začel opuščati v začetku 90. let prejšnjega stoletja. Niklanović (1998: 13) meni, da izraz poklicno usmerjanje ni ustrezen, ker implicira »nekoga, ki učenca usmerja«. Namesto tega se je začel uveljavljati izraz poklicno svetovanje, ki pa je po mnenju strokovnjakov (Rupar, 1999) preozek in zajema zgolj en vidik te dejavnosti. Konec 90. let se je pojavil nov izraz »poklicna orientacija«, ki implicira samostojno aktivnost posameznika, saj je v vseh pomenih orientacije »posameznik tisti, ki se orientira« (Niklanović, 1998: 13). »Izraz poklicna orientacija se nanaša na storitve in dejavnosti, namenjene pomagati posameznikom katerekoli starosti in na katerikoli točki v življenju, da sprejmejo odločitve o svojem izobraževanju, usposabljanju in zaposlitvi in da vodijo svojo kariero« (Bugnot, 2005). V Programskih smernicah – predlog 1999 je zapisano (Rupar, 1999: 13), da je poklicna orientacija »delo z učenci, učitelji, starši in vodstvom šole z namenom pomagati učencem pri izbiri in uresničevanju izobraževalne in poklicne poti«. Na področju izobraževanja odraslih pa se uporablja izraz informiranje in svetovanje (Niklanović, 2009). Cilje poklicne orientacije Jakelic (1990) opredeljuje s stališča:

- človeka kot posameznika, ki se usmerja v stroko in poklic, ki se najbolje prilega njegovim telesnim in psihičnim sposobnostim ter drugim osebnostnim lastnostim, torej kjer ima največ možnosti za uspeh;
- dela in poklica, da se usposablja v delovnem procesu in napreduje znotraj stroke in poklica;
- družbe (trga dela), v kateri naj bi pravilna razporeditev v poklicih pripeljala do družbenega napredka in blaginje. Tukaj je predvsem mišljeno, da bi bil vsak posameznik srečen in zadovoljen s poklicem, ki ga opravlja. Zato naj bi bili cilji poklicne orientacije humani in plemeniti.

Jakelic (1990) prav tako navaja naloge poklicne orientacije:

- spoznavanje osebnih lastnosti, kot so sposobnosti, potenciali, interesi, želje, zdravstveno stanje posameznika ...;
- spoznavanje želja in materialnega stanja družine posameznika, ki izbira šolo ali poklic;
- spoznavanje poklicev in šol ter pogojev, ki jih te postavljajo;
- spoznavanje trga dela;
- usklajevanje vseh zgoraj navedenih dejavnikov s ciljem svetovanja pri izbiri šole ali poklica;
- spremljanje posameznika in morebitna pomoč pri že izbranem šolanju ali opravljanju poklica;
- vključevanje vseh tistih, ki lahko sodelujejo in pomagajo pri procesu poklicne orientacije ter koordinaciji tega procesa.

Poklicna orientacija je kontinuiran proces, ki ga ne smemo razumeti kot enkratno pomoč, »nasvet« ali celo »ukaz«, ampak kot trajno aktivnost, ki je del procesa družbene produkcije, meni Lapajne (1978: 8) in dodaja tako kot Niklanović (1998: 10), da ga običajno delimo v tri faze, in sicer: poklicno prosvetljevanje (informiranje in vzgoja), poklicno svetovanje in poklicno spremljanje. Aktivnosti poklicne orientacije nekoliko razširi in opredeli tudi Podlogar (2001: 33), ki zajame: poklicno vzgojo in informiranje, diagnosticiranje, poklicno svetovanje, zastopanje, povratno informacijo, poklicno spremljanje svetovancev.

Termin poklicna orientacija je bil skladno z mednarodno sprejeto klasifikacijo prevzet iz francoskega jezika (»l'orientation professionnelle«, Jakelič, 1990: 31). Pri nas je uradno uveden pri opredelitvah temeljnih nalog svetovalne službe v *Programskih smernicah – predlog 1999* (Rupar, 1999). Izraz poklicna orientacija je danes najbolj razširjen, vendar se v gradivih in dokumentih EU od leta 2004 uporablja izraz karierna orientacija (Niklanović, 2009). To je izraz, ki se nanaša na raz-

lične dejavnosti (informiranje, svetovanje itn.), s katerimi želijo države članice EU pomagati mladim in odraslim pri spoznavanju njihovih lastnosti, pri spoznavanju možnosti za izobraževanje in zaposlovanje ter pri odločanju o kariernih ciljih in njihovem uresničevanju.

VSEŽIVLJENJSKA KARIERNA ORIENTACIJA JE ODVISNA OD VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

Karierna orientacija je opredeljena v dokumentu EU z naslovom Resolucija Sveta in predstavnikov držav članic, ki je nastal znotraj Sveta za povečevanje vpliva in moči politik, sistemov in praks v okviru vseživljenjskega svetovanja v Evropi. Resolucija sprejema definicijo, ki je bila predhodno dogovorjena med Evropsko komisijo in OECD (Lednik, 2006; Niklanovič, 2007: 11): »Orientacija se v kontekstu vseživljenjskega učenja nanaša na vrsto aktivnosti, ki državljanom v vseh starostnih obdobjih in na katerikoli točki njihovega življenja omogočajo identifikacijo njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov za sprejemanje odločitev na področju izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica. Poleg tega jim omogoča vodenje njihovih življenjskih poti v učenju, delu in drugih okoljih, v katerih se teh kompetenc in sposobnosti naučijo in/ali jih uporabljajo.« V nadaljevanju resolucije so navedeni primeri služb in storitev, na katere se izraz nanaša (Niklanovič, 2007: 12): »informiranje, dajanje nasvetov (advising), svetovanje (counselling), ocenjevanje kompetenc, mentorstvo, zastopanje in učenje veščin odločanja ter veščin vodenja kariere«. Resolucija je bila nadgrajena leta 2008 in karierno orientacijo postavlja v kontekst politike in zaposlovanja, poudarja pridobivanje veščin za vodenje lastne kariere in ravnotežje med osebnim in poklicnim življenjem ter določa štiri prioritete, in sicer (Svet EU, 2008):

1. spodbujati za vseživljenjsko pridobivanje veščin za vodenje kariere,

2. povečati dostopnost služb za karierno orientacijo,
3. razviti mehanizme za zagotavljanje kakovosti storitev karierne orientacije,
4. spodbuditi sodelovanje in koordinacijo med dejavniki na vseh ravneh.

Vseživljenjska karierna orientacija v Zakonu o urejanju trga dela (v nadaljevanju: ZUTD, 2010), ki je nadomestil stari Zakon o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti (ZZZPB), zajema aktivnosti, ki omogočajo identifikacijo sposobnosti, kompetenc in interesov za sprejemanje odločitev na področju zaposlovanja, izobraževanja, usposabljanja in izbire poklica ter omogoča vodenje življenjskih poti tako, da se posamezniki teh sposobnosti in kompetenc naučijo in jih uporabljajo. Aktivnosti vseživljenjske karierne orientacije so navedene v tretjem odstavku 18. člena ZUTD (2010):

- informiranje o trgu dela;
- samostojno vodenje kariere;
- osnovno karierno svetovanje;
- poglobljeno karierno svetovanje;
- učenje veščin vodenja kariere.

Kot storitve vseživljenjske karierne orientacije se lahko izvajajo tudi dejavnosti, ki so namenjene učencem, dijakom, študentom in njihovim staršem. Izvajajo se lahko v šolah, na univerzah ali strokovnih šolah, v ustanovah, namenjenih usposabljanju, na delovnem mestu, v prostovoljnem sektorju ali sektorju skupnosti in zasebnem sektorju. Dejavnosti lahko potekajo individualno ali skupinsko ter so lahko osebne storitve ali storitve na daljavo (kar vključuje telefonsko pomoč in spletne storitve). Vključujejo ponudbo informacij o poklicih (v tiskani obliki, obliki na podlagi IKT in drugih oblikah), orodja za ocenjevanje in samoocenjevanje, svetovalne intervjuje, programe izobraževanja za poklicno rast (ki pomagajo posamezniku razvijati zavedanje samega sebe, zavedanje priložnosti in znanja vodenja kariere), programe preizkušanja poklicev (da preizkusijo možnosti, preden se

Pomembno je, da se mladi med šolanjem učijo tudi o delu.

zanje odločijo), programe iskanja dela in storitve pri prehodu v drugo zaposlitev (Bugnot, 2005). Menim, da je zelo pomembno, da se mladi med šolanjem učijo tudi o delu in ne le za delo. Karierna orientacija je v vmesnem poročilu o uresničevanju lizbonske strategije iz leta 2004 navedena kot ena od štirih prioritarnih aktivnosti, ki ustvarjajo odprta, privlačna in dostopna učna okolja. Zato države članice EU krepijo vlogo, kakovost in koordiniranost služb za karierno orientacijo, da bodo slednje lahko dajale večjo podporo državljanom pri vseživljenjskem učenju.

Pri nas se izraz karierna orientacija nanaša na naslednje dejavnosti (Lednik, 2006; Niklanc, 2007: 11):

- na vseh stopnjah rednega izobraževanja: informiranje, svetovanje, poklicna vzgoja, programi razvoja kariere itn.,
- v zaposlovanju (ZRSZ): informiranje v centrih za informiranje in poklicno svetovanje, poklicno svetovanje na uradih za delo, delno tudi zaposlitveno svetovanje in nekateri programi (delavnice), ki se izvajajo v okviru programa APZ – aktivne politike zaposlovanja (predvsem programi motiviranja, načrtovanja in vodenja kariere, delavnice za iskanje zaposlitve, klubi za iskanje zaposlitve itn.),
- informiranje in svetovanje v izobraževanju odraslih (centri ISIO ipd.),
- razvoj karier zaposlenih (aktivnosti, ki jih izvajajo v delovnih organizacijah).

Glede na trenutno veljavni termin, v duhu časa in skladno z dokumenti EU v nadaljevanju prispevka uporabljam izraz »karierna orientacija«, vendar se ne odpovedujem izrazu »poklicna orientacija«, ki je za zdaj najbolj razširjen v strokovni literaturi. Iz zgoraj navedenega je razvidno, da je izraz karierna orientacija opredeljen bistveno širše kot izraz poklicna orientacija. Prav tako vključuje več različnih dejavnosti. Menim, da izraza nista

sinonimna ali da prvi nadgrajuje drugega, kot je razvidno iz nekatere sodobne strokovne literature. Poklicno orientacijo namreč vidim kot del karierne orientacije, kot proces ali aktivnost oziroma načrtovanje strokovnega dela, v okviru katere posameznik izbira najbolj ustrezen način šolanja za pridobitev ali spremembo poklica. Ko pride do zelene poklica, v okviru tega gradi svojo kariero s pomočjo aktivnosti vseživljenjske karierne orientacije, kot jih navaja ZUTD (2010).

V prispevku se predvsem osredotočam na mlade in proces oziroma načrtovanje aktivnosti pri prvi izbiri poklica.

OPREDELITEV VSEŽIVLJENSKE KARIERNE ORIENTACIJE

Pri predstavitvi karierne orientacije izhajam iz psiholoških teorij, ki v ospredje postavljajo človeka, njegovo motivacijo, znanje, osebne lastnosti, sposobnosti in zahteve poklica. Poleg psiholoških teorij izbire poklica obstajajo tudi nepsihološke teorije izbire poklica (*teorija slučaja, ekonomske teorije, sociološke teorije*), ki determinirajoče dejavnike fenomena izbire poklica iščejo zunaj posameznika. Tako individualnih razlik, kot so inteligentnost, interesi in druge pomembne osebne lastnosti, ne povezujejo z izbiro poklica.

Izbira poklica je po mnenju skupine avtorjev (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad in Herma, v: Lapajne, 1997; Brančič, 1986) razvojni proces, v katerem ne gre le za odločitev o izbiri poklica, temveč tudi za zaporedje odločitev, ki jih človek sprejema v daljšem obdobju. Vsaka odločitev je precej določena s predhodnimi odločitvami in odvisna od razvojne faze posameznika. V razvoju se posameznik uči o sebi (svojih potrebah, interesih, sposobnostih, dosežkih ...), hkrati pa se uči o realnem okolju (možnostih in potrebah gospodarskega, družbenega in kulturnega okolja). To učenje naj bi omogočilo zadovoljitev potreb posameznika, ki nenehno išče ravnotežje med obema vrstama dejavnikov. Posameznik

mora napraviti kompromis med tistim, kar želi, in danimi možnostmi. Proces izbire poklica pa ni mogoče ponoviti, zato je v dobršni meri nepovraten, meni skupina avtorjev (prav tam), na kar Ginzberg (prav tam) dodaja, da verjame, da se proces izbire poklica sploh ne konča in da se lahko ujema s posameznikovim celotnim delovnim življenjem.

Pripravo na izbiro poklica moramo prilagoditi zrelosti posameznika, poudarja tako Super (v: Lapajne, 1997; Brančič, 1986) kot tudi Žerovnik (1997). Podobno kot intelektualni, čustveni in telesni razvoj predpostavlja intelektualno, čustveno in telesno zrelost, tako po Superju (Lapajne, 1997) poklicni razvoj predpostavlja razlike med posamezniki v poklicni zrelosti. Pri tem avtor misli najmanj na dvoje (prav tam: 33):

- na položaj posameznika na razvojni lestvici vedenja, ki sega od »raziskovanja« do »upada«, ter
- na dejansko vedenje posameznika glede na njegovo kronološko starost.

Parsons (Lapajne, 1997: 15; Lapajne, 1978) opisuje poklicno svetovanje kot stopenjski proces, v katerem se po eni strani spoznavajo lastnosti posameznika, po drugi pa analizirajo

podatki o poklicih, ki so na voljo: »Posameznik pride do zrele, racionalne odločitve na podlagi sistematične primerjave svojih lastnosti (psihofizičnih sposobnosti, znanja, omejitev ...) z zahtevami poklica.« Super (Brančič, 1986) v svoji teoriji napeljuje na dejstvo, da ima vsak posameznik karakterističen model sposobnosti, interesov in drugih osebnostnih lastnosti, prav tako vsak poklic zahteva karakterističen skup teh lastnosti. Večja konsistentnost osebnostnih lastnosti posameznika z lastnostmi, ki jih zahteva neki poklic, pomeni, da obstaja verjetnost večje uspešnosti in zadovoljstva posameznika pri delu. Individualne potencialne posameznika usmerja zadovoljstvo, ki izhaja iz nagrajene uporabe sposobnosti, ustrezne zadovoljitve potreb, družbeno sprejetega izražanja interesov in družbene realizacije vrednot. To lahko privede, ni pa nujno, meni Super (Lapajne, 1997), do sinteze, katere rezultat je zrela integrirana oseba. Njeni potenciali so harmonično usklajeni v njej sami, hkrati pa so tudi prilagojeni potencialom in potrebam družbenega okolja. Torej, »Orientacija pomeni pripraviti posameznika, da se začne zavedati samega sebe in da napreduje pri študiju in v poklicu glede na spremenjene življenjske raz-

Karierna orientacija ne poteka ločeno od socialnih kriterijev in izvora mladostnikov. Prav tako imajo svojo vlogo dejavniki, povezani s spolom, kot tudi socialni in etnični izvor mladostnikov. Po besedah Hollanda (v: Lapajne, 1997; Niklanović, 2005) je izbira poklica izraz celotne osebnosti. Skladno s svojo teorijo sklepa, da je za uspešno in ustrezno izbiro poklica značilna skladnost med osebnostjo posameznika in lastnostmi okolja. Medtem ko tip osebnosti vpliva na odločitve in izbire poklicnih okolij, so posameznikove odločitve odvisne tudi od hierarhije ravni (level hierarchy), ki jo opredelujeta posameznikova inteligentnost in vrednotenje samega sebe (self-evaluations). Funkcija vrednotenja samega sebe je funkcija posameznikove življenjske zgodovine, kar zadeva socialno-ekonomski položaj, gospodarske razmere, izobrazbeno raven in zdravje. Starši, socialni položaj, kultura in drugi zunanji vplivi oblikujejo posameznika na različne načine. Na podlagi teh izkušenj se posameznik raje ukvarja z enimi dejavnostmi kot z drugimi. Pozneje se priljubljene dejavnosti razvijejo v močne interese. Razvijejo se tudi tiste sposobnosti, ki so s tem interesom povezane. Interesi in sposobnosti pa oblikujejo pri posamezniku izhodišče za način zaznavanja, razmišljanja in delovanja. Ko posameznik odraste, se razvoj ne ustavi, temveč se nadaljuje skladno z okolji, v katera se vključuje (Niklanović, 2005). Zadovoljstvo, stabilnost in uspeh pri poklicnem delu so po njegovem odvisni predvsem od tega, ali je posameznik izbral okolje, ki ustreza njegovemu tipu osebnosti, v manjši meri pa je rezultat splošne inteligentnosti, znanja in podobnih dejavnikov, ki so jih poudarjale starejše teorije. Od njih je odvisna predvsem raven, ki jo posameznik doseže v poklicnem okolju (v: Lapajne, 1997; Niklanović, 2005).

mere, in sicer z dvojnimi namenoma, da prispeva k napredku družbe in človeka« (La Malfa in Borsini, v: Colman, 1996: 23).

Da so pri izbiri poklica pomembni tudi motivacijski dejavniki, ki v glavnem niso zavestni, meni Roe (v: Lapajne, 1997; Brančič, 1986). Stopnja motivacije za doseg poklicnega cilja je odvisna od zastopanosti in intenzivnosti strukture posameznikovih potreb. Razlike v motivaciji pojasnjujejo različne dosežke oseb z enakimi sposobnostmi. Ključne determinante izbire poklica v adolescenci in odraslosti vidi Roe (prav tam) v družinski atmosferi in temeljnih držah staršev do otroka v ranem otroštvu. Družinska atmosfera vpliva na vrsto poklicnih dejavnosti, medtem ko genetična struktura in nezavedni vzorec porabe fizične energije vplivata na raven, ki jo delavec doseže.

ERIKSONOVA TEORIJA PSIHOSOCIALNEGA RAZVOJA V LUČI STOPENJ RAZVOJA KARIERNE ORIENTACIJE

Avtorji, kot sta Super in Ginzberg, opredeljujejo več razvojnih obdobij v poklicnem razvoju. Starostne zamejitve pojmujejo kot približne, ne kot toge, raziskovanje poklicev v mladostništvu pa kot ključno sestavino posameznikovega pojma o »poklicnem sebi«, menita Marjanovič Umkova in Zupančičeva (2004). To se lahko navezuje tudi na Eriksonovo teorijo psihosocialnega razvoja, kjer gre za soočanje s psihološkimi in socialnimi problemi, ki jih mora posameznik uspešno rešiti, če želi napredovati na naslednjo stopnjo. Te zahteve, ki jih Erikson (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) navaja v kronološkem zaporedju razvoja posameznika, so: dosledna skrb in nega, uravnavanje samostojnosti, uravnavanje nesprijemljivih želja, učenje družbeno smiselnih spretnosti, znanj, navad, opredelitev identitet, intimnost in reprodukcija, skrb za naslednje generacije ter soočanje s smrtjo. Super (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004)

poklicno odločanje razlaga v okviru pojma o »poklicnem sebi.« Po tej razlagi naj bi imel posameznikov pojem o sebi osrednjo vlogo pri izbiri poklica, do številnih sprememb v pojmu poklicnega sebe pa naj bi prišlo v mladostništvu in zgodnji odraslosti. Ginzberg (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) razlaga razvoj poklicnega odločanja skozi tri obdobja: domišljjsko obdobje in obdobje preizkušanja, ki mu sledi realistično obdobje. *Domišljjsko obdobje* se po Ginzbergu (prav tam) starostno prekriva z otroštvom (od 6. do 11. leta), ki ga Super (Lapajne, 1997: 32; Brančič, 1986) pojmuje kot *stopnjo rasti* in zameji od rojstva do 14. leta. Super (prav tam) to obdobje razdeli na *fantazijsko* (od 4. do 10. leta), v katerem so dominantne potrebe, pomembno je igranje vlog v fantaziji. Po besedah Ginzberga (prav tam) v tem obdobju otroci pridobivajo podatke o različnih poklicih in o njih fantazirajo. Mislijo in verjamejo, da lahko postanejo vse, kar si želijo. Glavna determinanta želja in dejavnosti je tisto, kar je otroku všeč, kar Super (prav tam) opredeljuje kot *interese*. V tem obdobju (11 do 12 let) otrok oblikuje trajnejše interese in vzpostavlja lasten odnos do okolja. Intersne dejavnosti, v katere se vključuje, doživlja bolj zavestno, bolje ocenjuje svoje sposobnosti, odkriti zna, kaj ga pri posamezni dejavnosti privlači in kaj odbija, pravi Žerovnikova (1997). Sposobnosti ali zmožnosti (med 13. in 14. letom), kakor jih razlaga Super (Lapajne, 1997: 32; Brančič, 1986), dobivajo večjo težo, upoštevajo se zahteve dela vključno z usposabljanjem in treningom. Njegove poklicne želje usmerjajo poznavanje poklica, blišč, imenitnost in imajo malo skupnega z odločitvijo, ki jo bo izbral v svoji prihodnosti. Poleg tega v različnih časih običajno daje prednost različnim poklicem. Erikson (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) ta čas razdeli v dve razvojni obdobji. Prvo je *zgodnje otroštvo* (med 3. in 6. letom), v katerem se otrok sreča z družbenimi prepovedmi in jih v situaciji konfliktnosti, psihosocialni krizi *inicijativnosti nasproti kriv-*

di postopno ponotranji in začne razvijati super ego. Pri reševanju te krize mu lahko pomagajo starši z načrtnim preusmerjanjem njegove energije na smiselne in sprejemljive dejavnosti. Drugo obdobje Erikson (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) pojmuje kot *srednje in pozno otroštvo* (med 6. in 11. letom) oziroma kot začetek pubertete, ko se način delovanja otrokovega ega kakovostno preoblikuje v smislu pridobivanja konkretnih in smiselnih spretnosti ter znanj, ki jih ceni družba, v kateri otrok živi. Izraža se v njegovi pozornosti in marljivem ustvarjanju, spoštovanju pravil, sodelovanju, spoštovanju skupinskega navora pri obvladovanju konkretnih nalog. Če v primerjavi s socialnimi standardi po lastni oceni ali oceni drugih otrok ne deluje primerno, se doživlja kot manjvreden od drugih. Tako se oblikuje psihosocialna kriza *marljivost nasproti občutka manjvrednosti*.

V *zgodnjem in srednjem mladostništvu* se posamezniki navadno znajdejo v *obdobju preizkušanja* (od 12. do 17. leta), na prehodu iz domišljjskega v realistično obdobje poklicnega odločanja, menita Ginzberg in Super (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004; Brančič, 1986; Lapajne, 1997). V tem času se posameznik zave resnosti izbire bodočega poklica in upošteva svoje potrebe, interese, zmožnosti, vrednote in priložnosti. To razvojno obdobje Erikson (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) pojmuje kot *mladostništvo* (med 12. in 15. letom), v katerem so za mladostnika moteče tudi nove socialne zahteve, zaradi katerih prihaja v konflikt z drugimi in s samim seboj. Mladostniku se v tem obdobju kažejo številne možnosti, glede katerih se mora opredeliti in si ustvariti svoje mesto v družbi. Dogajanje, zaradi katerega so mladostniki negotovi glede tega, kaj in kdo so, kdo in kako naj postanejo, oblikuje psihosocialno krizo *identiteta nasproti identitetna zmedenost*. Ginzberg (prav tam) pravi, da otroci (navadno med 11. in 12. letom) najprej ocenijo poklicne možnosti z vidika presoje svojih interesov, kasneje se zavedo tudi izobraževalnih

zahtev in pomena osebnostnih značilnosti za opravljanje različnih poklicev. Med 13. in 14. letom starosti začnejo upoštevati svoje sposobnosti, in sicer pri soočanju z izobraževalnimi zahtevami. Nazadnje v srednjem mladostništvu pri izbiri poklica vse bolj upoštevajo vrednote, pri čemer nekaterim vrstam poklicev pripisujejo višjo vrednost kot drugim (skladno s svojimi zaznanimi interesi in sposobnostmi). Ginzberg (prav tam) meni, da v prehodu v pozno mladostništvo pride do spremembe od subjektivne k bolj objektivni, torej bolj realistični izbiri, zato to obdobje imenuje realistično.

Naslednjo razvojno fazo, ki se začne z 18. letom, Ginzberg (Lapajne, v: Niklanovič, 1997; Brančič, 1986) pojmuje kot *realistično obdobje*, ki obsega tri razvojne stopnje: *eksploracijo, kristalizacijo in specifikacijo*. Super (Lapajne, 1997) to obdobje, ki ga časovno omeji od 15. do 24. leta, pojmuje kot *stopnjo raziskovanja*. V tem obdobju Super (prav tam) oblikuje dimenzije poklicne zrelosti, kot so *kristalizacija, specifikacija, implementacija, stabilizacija in konsolidacija*. V fazi eksploracije po Ginzbergu in kristalizacije po Superju (Niklanovič, 1997; Brančič, 1986) posameznik oblikuje predstave o poklicu, ki se prepletajo z njegovim globalnim pojmom o sebi. Prav tako mladi posameznik integrira osebnostne preference s sposobnostmi in zmožnostmi ter jih povezuje z družbenimi in osebnimi vrednotami, pri čemer skuša začasne izbire preizkušati v praksi. Med 18. in 22. letom se mladostniki nahajajo v obdobju prehoda, ki ga Super (prav tam) imenuje obdobje *specifikacije*. V tem času zožijo svojo poklicno izbiro in se vključijo v dejavnost, ki jim bo omogočila opravljanje nekega poklica. Ta razvojna faza se ujema z Ginzbergovo fazo kristalizacije, za katero je značilen jasen poklicni vzorec, utemeljen na uspehih in neuspehih, ki jih je posameznik izkusil v predhodni fazi (prav tam). Presoja realnosti dobiva večjo težo, ko mladostnik vstopa na trg dela ali v poklicno usposabljanje, da bi implementiral samopodobo. Približno med 22. in 24. letom,

čas, ki ga Super (prav tam) imenuje obdobje *implementacije*, naj bi mladostniki končali svoje izobraževanje za poklic in se prvič zaposlili. Po opredelitvi navidez primerne področja najde v njem začetno zaposlitev in jo preizkuša kot delo za vse življenje. Erikson (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) to obdobje pojmuje kot *zgodnjo odraslost*, za časovno mejo pa postavi starosti med 22 do 24 in 40 do 45 let. Psihosocialna kriza, ki se razvije v tem obdobju, nastane po eni strani zaradi močne težnje po intimnosti, pripravljenosti deliti in vzajemno usmerjati vse pomembne vidike življenja z drugo osebo in po drugi strani zaradi antagonizmov, ki se pojavljajo med različnima partnerjema. Pri ljudeh, ki psihosocialno krizo *intimnost nasproti izolaciji* razrešijo v smeri negativnega pola, pride do izolacije, izločenosti iz medsebojnega odnosa, pri tistih, ki jo razrešijo pozitivno, pa se razvije nova moč ega oziroma ljubezen. O specifični ustrezni karieri pa se odločajo šele v obdobju *stabilizacije* po Superju (prav tam), in sicer približno med 25. in 35. letom ali v fazi *specifikacije* po Ginzbergu (prav tam), v kateri posameznik izbere pozicijo ali se poklicno specializira. V drugi polovici zgodnje odraslosti, ki jo Super (prav tam) imenuje *konsolidacija*, posamezni teži k napredovanju v specifični delovni karieri in doseganju višjega poklicnega položaja.

Stopnjo vzdrževanja (45 do 64 let), o kateri govori Super (Niklanovič, 1997; Brančič, 1986), Erikson (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) pojmuje kot *stopnjo odraslosti*, v kateri konflikt med skrbnostjo zase, samonagrajevanjem ter skrbnostjo za druge oblikuje psihosocialno krizo *generativnosti (ustvarjalnosti) nasproti stagnaciji*. V tem obdobju pragmatične sposobnosti posameznik praviloma doseže najvišjo raven razvoja, podobno kot specifične sposobnosti, vezane na poklic, ki ga odrasli opravlja, v poklicni karieri prihaja do vrha, pri posebnih skupinah odraslih pa ustvarjalnost doseže najvišjo raven razvoja, čeprav je obdobje vrha odvisno tudi od vrste dejavnosti,

v kateri ljudje izražajo svoje ustvarjalne sposobnosti, menita Schaie in Wills (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004).

Stopnjo upada (65 let in več, kakor jo določa Super (Niklanovič, 1997; Brančič, 1986)), Erikson (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) pojmuje kot *pozno odraslost* (zrela doba), ki traja do smrti. Včasih v letih uradne upokojitve (*upočasnitev*), včasih pa v pozni stopnji vzdrževanja, se ritem dela upočasnjuje, obveznosti se prenesejo na druge ali pa se narava dela prilagodi upadajočim zmožnostim. Številni nadomestijo zaposlitev za polni delovni čas z občasnimi in krajšimi zaposlitvami. V tem obdobju se ljudje ukvarjajo s pregledovanjem, spraševanjem o svojem življenju, kar oblikuje psihosocialno krizo *integracija nasproti življenjskemu obupu* (Erikson, v: Marjanovič Umek, Zupančič, 2004). Ljudje, ki sprejmejo svoje življenje kot nekaj, kar se je moralo zgoditi, razvijejo novo moč ega, modrost, ki se izrazi tako, da najdejo vrednost in smisel v življenju kljub njegovi končnosti na individualni ravni, nasprotno temu pa drugi začnejo zavračati svoje življenje in druge ljudi, so negativistični, zamerljivi, sovražni, nezadovoljni in nazadujejo na stopnjo otroške odvisnosti. To obdobje se kronološko precej pokriva z obdobjem po upokojitvi, ki je za ljudi pomemben življenjski dogodek in zahteva prilagajanje na nove okoliščine. Turner in Helms (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004) menita, da je za večino ljudi *upokojitev* pričakovan dogodek, ki ga ugodno sprejmejo, za manjšino (zlasti za tiste, ki se močno poistovetijo s poklicno vlogo in/ali so imeli v poklicu visok družbeni položaj), pa je upokojitev izrazito stresen dogodek.

Tako kot velja za vsako časovno mejo, so tudi tu velike razlike med posamezniki. Vendar vsi nekoč doživijo popolno prenehanje zaposlitve, nekateri zlahka in na prijeten način, drugi s težavami in razočaranji, nekateri pa šele s smrtjo.

DEJAVNIKI V PROCESU KARIERNE ORIENTACIJE

V nadaljevanju želim umestiti karierno orientacijo v prakso, zato izhajam iz definicij karierne orientacije in iz psiholoških teorij izbire poklica. Te so pomembne tako za mladostnike kot tudi za odrasle, ker se dotikajo posameznikovih zmožnosti, izobraževalnega vedenja, socialnega vedenja in drugih posebnosti. Pri tem sledim Colmanu (Colman, 1996: 89), ki pravi: »... da je treba mladega človeka voditi, da začneta postopoma razumevati lastno individualno, družinsko in družbeno stvarnost ter okolje, v katerem živi.«

Žerovnikova (Poklicno ..., b. d.) navaja nekatere ponavljajoče se izkušnje, ki jih je imela pri delu z mladimi v procesu poklicnega odločanja, ko ti na to življenjsko odločitev niso bili dovolj dobro pripravljeni. Za različne starostne skupine so značilne različne težave, s katerimi se posamezniki srečujejo ob sprejemanju poklicne odločitve.

Učenci osnovnih šol:

- se ne zavedajo pomena odločitve,
- se premalo poznajo,
- nimajo dovolj razvitih interesov,
- preslabo poznajo izobraževalne poti in možnosti,
- preslabo poznajo poklice,
- niso sposobni samostojno sprejeti poklicne odločitve,
- imajo posebne potrebe idr.

Dijaki srednjih šol:

- imajo premalo ali »preveč« interesov,
- ne vedo, kaj želijo, nimajo opredeljenih poklicnih interesov,
- se premalo poznajo,
- ne poznajo dejavnosti in poklicev,
- ne poznajo izobraževalnih poti in študijskih programov,
- starši, prijatelji idr. jim priporočajo študijske programe, ki jih ne veselijo,
- zanimivi se jim zdijo poklici, ki so v javnosti odmevni, vendar jih ne poznajo in ne vedo, ali so zanje primerni,

- imajo premalo točk za vpis v želeni program,
- ne znajo določiti treh programov za prijavo,
- odločajo se med nadaljnjim izobraževanjem in takojšnjo zaposlitvijo,
- se ne želijo odločiti idr.

Študenti:

- ne vedo, kaj jih zares veseli,
- ne poznajo sami sebe, svojih lastnosti,
- ne poznajo dejavnosti, poklicev s svojega področja,
- ne poznajo razmer na trgu dela ali se bojijo, da ne bodo našli zaposlitve,
- ne vedo, kakšno obliko zaposlitve naj izberejo,
- odločajo se med takojšnjo zaposlitvijo in nadaljnjim študijem,
- imajo poklicne cilje, pa ne vedo, kako pristopiti k njihovem uresničevanju,
- doživljajo »študijsko« krizo, ne vedo, ali naj vztrajajo v študijskem programu ali ne,
- zamenjali bi študijski program, pa ne vedo, katerega naj izberejo, idr.

Mladi z manj priložnostmi:

- obremenjuje jih slaba samopodoba,
- se obtožujejo za neuspeh,
- se ne poznajo,
- ne vedo, kaj jih veseli,
- ne poznajo možnosti za pridobitev izobrazbe,
- ne poznajo dejavnosti, poklicev,
- ne poznajo izobraževalnih programov,
- ne poznajo možnosti za pridobitev kvalifikacije,
- ne vedo, kakšen izobraževalni program ali poklic naj bi izbrali,
- ne vedo, kako naj se ponovno vključijo v izobraževanje,
- ne poznajo poti za ureditev svojega statusa,
- ne vedo, kakšne možnosti so jim zagotovljene, idr.

Brezposelni:

- imajo neustrezno izobrazbo,
- obremenjuje jih negativna izkušnja,
- se obtožujejo za neuspeh,
- se ne poznajo, ne vedo, kaj jih zares veseli,

Mladega človeka je treba voditi.

- postajajo malodušni,
- postajajo nemotivirani za ponovno zaposlitev,
- nimajo opredeljenega poklicnega cilja,
- ne poznajo razmer na trgu dela,
- ne poznajo zaposlitvenih možnosti,
- ne poznajo dejavnosti, poklicev,
- imajo idejo, pa ne vedo, kako jo uresničiti,
- premalo poznajo poti za urejanje samozaposlovanja,
- so pred dilemo, ali nadaljnje izobraževanje, dokvalifikacija, prekvalifikacija ali vztrajanje pri doseženi izobrazbi in poklicu,
- posledice odločitve bo čutila tudi družina, idr.

Zaposleni:

- niso zadovoljni s svojim poklicem,
- niso zadovoljni s svojo zaposlitvijo,
- niso zadovoljni s svojo izobrazbo,
- radi bi kaj drugega, pa ne vedo, kaj bi izbrali,
- ne poznajo svojih potencialov,
- ne poznajo možnosti, poklicev, dejavnosti,
- ne morejo se odločiti, ali nadaljnje izobraževanje ali ne,
- odločitev povzroči večje življenjske spremembe,
- nimajo dovolj poguma za spremembe idr.

Da bi na takšen življenjski korak, kot je poklicno odločanje, mlade dobro pripravili, teorija poklicne orientacije postavlja v ospredje:

1. elemente poklicnega odločanja,
 2. pravočasno pripravo na poklicno odločitev.
- Ta teoretična izhodišča veljajo za vse skupine mladih in odraslih, spreminjajo pa se metodološki pristopi pri posameznih populacijah.

ELEMENTI POKLICNEGA ODLOČANJA

Izbira poklica je osebna odločitev, pa vendar je tesno povezana z družbenimi potrebami in možnostmi. Nanjo vplivajo motivacija, poznavanje različnih dejavnosti/ poklicev, informacije o možnostih izobraževanja in zaposlovanja. Po besedah Žerovnikove (1997) morajo mladi

pred poklicno odločitvijo prav zaradi različnih možnosti predvsem spoznavati sami sebe, svoje sposobnosti in lastnosti ter tudi svoje prednosti. Ugotoviti morajo, kaj jih zanima in kaj ne. »Posebno dobro se morajo na poklicno odločitev pripraviti mladostniki, saj nimajo izkušenj, znanja in zrelosti, ki bi jim pomagale. V tem obdobju se odločajo za izobraževalne poti, ki jih lahko vodijo k cilju ali pa jih od njega oddaljujejo« (Žerovnik, 1997: 15).

Špendetova (2002) pravi, da se glede na hitrost spreminjanja zunanjih oziroma družbenih dejavnikov poklicna orientacija odziva tako, da posameznika pripravlja na sprejemanje poklicnih odločitev ob upoštevanju njegovih značilnostih s tem, da:

- razvija sposobnosti in interese posameznika;
- omogoča raziskovanje novih dejavnosti in poklicev;
- omogoča sprejemanje delovnih nalog, ki jih narekujejo nagle spremembe na področju trženja novih izdelkov, storitev in delovnih mest.

Med elemente poklicnega odločanja sodi načrtovanje aktivnosti karijerne orientacije in korakov do sprejetja poklicne odločitve.

Načrtovanje aktivnosti karijerne orientacije

Colman (1996: 56) načrtovanje poklicne poti prikazuje skozi tri ravni delovanja:

1. **spoznavanje samega sebe** – to je sposobnost, da posameznik ugotovi, kakšne so njegove osebne značilnosti, kot so interesi, nagnjenja in želje, značaj, kar vse pogojuje kakršnokoli šolsko ali poklicno izbiro;
2. **pridobivanje informacij** o specifičnih in objektivnih podobah zunanje stvarnosti (potek izobraževanja, zaposlovanja in delo, poklicne panoge in podobno), ki vplivajo na posameznikove odločitve;
3. **izbiranje** med različnimi možnostmi z uvajanjem ustrezne strategije odločanja; s tem je mogoče odbrati in aktivno uporabljati pridobljene informacije za dosego

smotrov, ki si jih je posameznik postavil. Žerovnikova (1997) pri obravnavi poklicnega odločanja mladih prav tako izhaja iz psiholoških teorij izbire poklica, pri čemer se nanaša na Superja, Colmana in Hollanda. Pri tem meni, da je treba mladega človeka, ki se pripravlja na poklicno odločitev, seznaniti s pomenom osebnostnega razlikovanja in z objektivnimi možnostmi. Preden bo sprejel poklicno odločitev, bo moral:

1. **pregledati osebnostne vrednote in stališča**, pri katerih obstaja tudi tesna povezava s poklicnim odločanjem in delom. Poznavanje teh je pomemben element prepoznavanja osebnih značilnosti in iskanja ciljev, ki se ujemajo s posameznikovim prepričanjem. Med mnogimi elementi, ki mladim ponujajo izhodiščno točko za njihovo poklicno izbiro, so vrednote, kakor so želja po znanju, ustvarjalnost, uveljavljanje samega sebe, tveganje, prizadevnost ali lastna zadostitev;
2. **prepoznati osebnostne lastnosti in značilnosti, kot so:**
 - **trajnejši interesi in zanimanje za študij ali poklic**, ki nam niso dani ob rojstvu in se v obdobju odraščanja spreminjajo. Na njihov razvoj vpliva več različnih dejavnikov, kot so razvoj otrokove osebnosti, okolje in vzgoja, deloma spol, socialno-kulturne razmere v družini ter otrokove sposobnosti ali nesposobnosti. »Z razvojem otrokove osebnosti se množijo tudi interesi, ki postopoma postanejo trajnejši in manj labilni« (Žerovnik, 1997: 19). Odločilni interes posameznika za nadaljnje izobraževanje ali delo je zelo odvisen od njegove uspešnosti v šoli, sposobnosti za učenje, odnosa okolja do šolanja in izobrazbe ter od njegovih vrednot in interesov. Zato je treba otroke že zgodaj seznaniti z različnimi dejavnostmi in jih spodbujati, da bodo v njih tudi aktivno sodelovali;
 - **sposobnosti**, ki posamezniku omogočajo uspešno opravljanje aktivnosti ter

boljše rezultate, uspehe in učinke pri učenju in delu. Med sposobnostmi se najpogosteje omenja inteligentnost, vendar so za opravljanje poklica pomembne tudi številne druge, kot so umske, zaznavne, čutne, psihomotorične in fizične sposobnosti. Mladostniki lahko tudi sami prepoznajo svoje potencialne, ki jih lahko razvijajo pri šolskem in domačem delu v različnih aktivnostih in v stikih z vrstniki. Slabši šolski uspeh lahko povzroči, da se mladostnik kljub dobrim sposobnostim odvrta od zahtevnejšega izobraževalnega programa in se odloči za manj zahtevnega, za takojšno zaposlitev ali izstop iz nadaljnega izobraževanja, kakor se dogaja z osipniki ali z mladimi z manj priložnostmi;

- **osebnostna struktura**, s katero označujemo predvsem temperament in značaj osebe. Oboje vpliva na vsakodnevno in trajnejše ravnanje posameznika v različnih življenjskih situacijah, med katere sodita tudi šola in delo;
3. **poiskati primerne informacije in jih uporabiti, kar pomeni, da mora:**
 - iskati najpomembnejše informativno gradivo in se posvetovati z osebami, ki mu lahko pomagajo pri izbiri nadaljnjega izobraževanja;
 - iskati informativno gradivo in izkušene osebe, ki mu lahko pomagajo, da bo lažje razumel ekonomsko stanje in položaj poklica, v katerega bi se rad vključil;
 - na podlagi pridobljenega gradiva in navodil naj kritično presodi vse možne odločitve, pri tem pa mora upoštevati svoje cilje in osebnostne značilnosti;
 4. **preveriti vse »za« in »proti« ob posamezni izbiri;**
 5. **za uresničitev odločitve si bo moral pripraviti »akcijski načrt«**, ki obsega različne aktivnosti za preverjanje in razvijanje potencialov ter pridobivanje informacij o poklicih, izobraževanju ter trgu dela.

Koraki do sprejetja poklicne odločitve

Da bo posameznik izpolnil vse pogoje, mora biti na odločitev pripravljen. Ta priprava se začne zgodaj, v obdobju najintenzivnejšega razvoja interesov. Sistematična priprava na poklicno odločitev je proces, ki se po trditvi Donalda E. Superja (Lapajne, 1996) pri običajni populaciji začne z intenzivnim razvojem interesov v obdobju 11. in 12. leta, v celoti pa obsega štiri korake, pravi Žerovnikova (1997: 26), ki zahtevajo dolgotrajno pripravo:

- 1. Prvi korak je sistematično razvijanje interesov pri otrocih in mladostnikih.** Primerne so različne aktivnosti, s katerimi se otroci in mladostniki ukvarjajo v šoli in zunaj nje. Podlaga za oblikovanje njihovih poklicnih interesov bo peščica tistih, s katerimi se bodo radi ukvarjali.
- 2. Drugi korak obsega spoznavanje dejavnosti in področij v najširšem smislu,** s katerimi se mladi delno seznanijo že pri razvijanju interesov, vendar jim je treba omogočiti spoznavanje dejavnosti v njihovem »delovnem« okolju. S takšnimi aktivnostmi pridobivajo najbolj splošne informacije.
- 3. Tretji korak pomeni spoznavanje poklicev,** sem sodijo aktivnosti, kot so pridobivanje in poglobljanje najrazličnejših informacij ter pridobivanje izkušenj.
- 4. Četrti korak obsega iskanje poklicnih ciljev,** to je zadnje dejanje pred izbiro poklica oziroma zaposlitvijo.

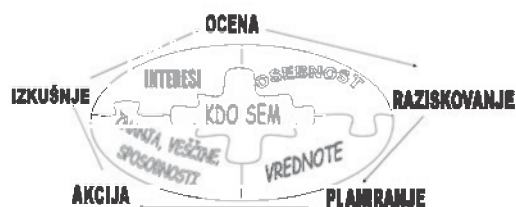
V obdobju intenzivnega dozorevanja človeka posamezne aktivnosti v zgoraj opisanih korakih vodijo k temu, da pozameznik širi svoje poklicne možnosti in v procesu prepoznavanja samega sebe izbor zoži ter končno izbere tiste, ki mu bodo v delovnem obdobju nudile največ zadovoljstva in uspeha.

PRIPRAVA NA POKLICNO ODLOČITEV.

Človek si mora za pripravo na poklicno odločitev vzeti dovolj časa. Začne se že v osnovni šoli s prvimi spoznanji o bistvu dela in konča s prenehanjem delovne aktivnosti.

Čim pomembnejša je odločitev, tem daljše so priprave, pravi Žerovnikova (1997). To še posebej velja za mladostnike pred prvo poklicno odločitvijo, saj so brez izkušenj, ki bi jim lahko pomagale pri poklicnem opredeljevanju. Sprejemanje poklicne odločitve je proces, ki se po trditvi Superja (Lapajne, 1996) pri običajni populaciji začne z intenzivnim razvojem interesov v 11. in 12. letu. Mladi z manj priložnostmi in mladi s težavami v socialni integraciji pa potrebujejo še aktivnosti socialnega vključevanja, razvijanje odnosa do lastnega, tujega in skupinskega dela (Grcic in Žerovnik, 2005). Proces sprejemanja poklicne odločitve skupaj z njegovimi dejavniki je skupen vsem in se ponovi večkrat v življenju, pred vsako novo poklicno odločitvijo.

Slika 1: Aktivnosti socialnega vključevanja



Vir: LiveCareer (b. d.). Priredil in oblikoval Grcić (2008).

V Tabeli 1 izhajam iz Superjevega poklicnega razvoja in podajam shematski prikaz sistematičnih priprav na izbiro poklica po starostnih obdobjih, ki ustrezajo 1. in 2. stopnji Superjevega poklicnega razvoja. Dodajam še mlade z manj priložnostmi in mlade s težavami v socialni integraciji ter potrebne aktivnosti in način njihove izvedbe za zgoraj omenjeno populaci-

Tabela 1: Shematski prikaz sistematičnih priprav na izbiro poklica po starostnih obdobjih

Subjekti	Vrste aktivnosti	Načini izvedbe aktivnosti
Mladi z manj priložnostmi (težavami v socialni integraciji)	Učenje socialnih veščin Grajenje pozitivne samopodobe	Ustvarjalne delavnice, mladinske delavnice, poklicna vzgoja v osnovni šoli, delo s starši
Učenci od 11. do 13. leta	Razvijanje interesov	Obisk kulturnih prireditev, živalskega vrta, botaničnega vrta, muzejev, galerij; obisk kmetij, obrtnih delavnic, ateljejev, različnih podjetij; interesne dejavnosti: ustvarjalne delavnice, tabori, kolonije, tečaji, krožki
Učenci med 13. in 15. letom	Razvijanje interesov, splošne in konkretne informacije o poklicu in šolanju, o delu, redkeje o delovnem mestu; informacije o dijaških domovih, štipendijah	Interesne dejavnosti: ustvarjalne delavnice, tabori, kolonije, tečaji, krožki; obisk ustanov, kulturnih prireditev; obisk podjetij, obrtnih delavnic; obisk srednjih šol, dijaških domov; obisk specializiranih knjižnic
Dijaki med 15. in 19. letom	Razvijanje interesov, konkretne informacije o poklicu, izobraževanju, študentskih domovih, štipendiranju, zaposlovanju; pridobivanje neposrednih delovnih izkušenj	Interesne dejavnosti: ustvarjalne delavnice, tabori, kolonije, tečaji, krožki; obisk višjih in visokih šol, NUK-a, univerzitetnih knjižnic; obisk kadrovske službe in poslovnih delavnic v različnih podjetjih; obisk občinskih upravnih organov; obisk študentskega servisa; počitniško delo, delovna praksa
Študenti, brezposelni	Iskanje poklicnih ciljev, konkretne informacije o poklicu, zaposlitvenih možnostih, pridobivanje neposrednih delovnih izkušenj	Povezovanje z delovnimi organizacijami; dodatno poklicno usposabljanje; občasno delo, delovna praksa, vključevanje v projekte

Vir: Žerovnik (1997: 27). Priredil in oblikoval Grcić (2008).

jo. Ko se pri tej ciljni skupini dosežejo prvi pozitivni rezultati učenja socialnih veščin, se lahko uspešneje nadaljuje priprava na poklicno odločitev po korakih, ki so predvideni za ta proces. Celoten proces se zato podaljša, ker je treba v ta postopek vključiti otroke čim prej, takoj po ugotovitvi razmer. V vsakem primeru je uspeh večji, če se posameznik začne pripravljati na poklicno odločitev že pred prehodom v puberteto.

Aktivnosti temeljijo po eni strani na domnevi diferencialne psihologije, da se ljudje med seboj razlikujejo v številnih lastnostih, po drugi strani pa na rezultatih analize o razlikah med poklici v tem, koliko in kako so posamezne lastnosti pomembne za uspešno delo v tem ali onem poklicu. Pomembnost teh aktivnosti vidim v doseganju skladnosti posameznikovih

najpomembnejših interesov z izbiro šole, izobraževanja, poklica ali dela. Tako je posameznik lahko bolj zavzet, bolj pozoren, se lažje uči in si bolje zapomni stvari, lažje rešuje težave, ob uspehu pa je resnično zadovoljen in srečen.

NOVA SPOZNANJA O KARIERNI ORIENTACIJI

Dobro načrtovane in organizirane aktivnosti karijerne orientacije postajajo v sodobni družbi vse pomembnejše. Države članice OECD in Evropske unije izvajajo vseživljenjske strategije učenja kot tudi politike, ki izboljšujejo zaposljivost njihovih državljanov. Za uspešno izvajanje takšnih strategij in politik morajo imeti državljani večšine za samostojno upravljanje svoje izobrazbe in zaposlitve. To pa

zahteva, da imajo vsi državljani dostop do visokokakovostnih informacij in svetovanja o izobraževanju, usposabljanju in delu.

Karierna orientacija je kontinuirano izvajanje aktivnosti, ki posameznikom omogočajo razvoj kompetenc in sposobnosti, da bi lahko sprejemali samostojne odločitve o izobraževanju in poklicni poti. Njena naloga je po besedah Colmana (1996) doseči spoznavni, etični in družbeni proces ter proces presojanja, ki se nenehno razvija, dokler ne privede človeka do tega, da dozori in lahko samostojno načrtuje svojo prihodnost v povezavi z okoljem, v katerem živi. Usmerjena je na ljudi in na skupino poklicev, ki najbolj ustrezajo njihovim lastnostim, sposobnostim in znanju, kar v nadaljevanju pomeni delovno uspešnost. Menim, da bi morala biti zagotovljena v celoti, skozi vse socialne odnose in življenjska obdobja, tj. v družini, vrtcu, šoli, kasneje tudi na zavodu za zaposlovanje. Odraslemu morajo biti v strokovnih institucijah in pri delodajalcih ponujene tudi morebitne prekvalifikacije in dokvalifikacije.

Karierna orientacija pomeni pridobiti izkušnje, razviti in prepoznati interese, poglobiti se v svoja prepričanja in vrednote, soočiti se z delovnimi navadami in osebnimi značilnostmi svetovancev ter usposobiti vsakega izmed njih do te meje, da si ustvari zadovoljivo življenje ob stalnem spreminjanju delovnega okolja. Dobro poznavanje samega sebe, poznavanje poti zbiranja informacij in pomoči ter obvladovanje večšin odločanja so zelo pomembno znanje, ki ga potrebuje otrok, mladostnik in odrasel človek. To znanje je postalo v današnjem svetu ključno za vsakega posameznika, saj mora biti v svojem poklicnem življenju fleksibilen, sposoben prilagajanja in spreminjanja svoje poklicne poti. Poklic ne pomeni le vrste dela, ki ga nekdo opravlja, temveč tudi družbeni položaj, družbeno vlogo in stil življenja v celoti.

Menim, da izbira zaposlitve in uspešno opravljanje poklica izhaja iz posameznikove motivacije, znanja, osebnostnih lastnosti in sposobnosti.

Tematika karierne orientacije je bogata in razvejena. Spričo takšne celovitosti sta potrebni usklajevanje in tesno sodelovanje vseh ustanov, ki imajo pristojnosti na tem področju. Nobena izmed teh ustanov pa sama zase ne more uspešno zadovoljiti mnogovrstnega povpraševanja uporabnikov.

V Evropi je danes veliko svetovalcev, ki končajo posebno smer študija in pridobijo naziv poklicni svetovalec. Oblike tega dela se seveda razlikujejo od države do države. Prelčeva (2007) poudarja, da je v Sloveniji način izobraževanja svetovalnih delavcev drugačen kot v večini drugih evropskih držav. Pri nas ni programov za pridobitev kvalifikacije za poklicno orientacijo. Kar zadeva izobrazbeno ozadje, lahko svetovalne storitve ponujajo pedagogi, psihologi, socialni delavci, socialni pedagogi ter specialni in rehabilitacijski pedagogi. Vsi imajo profesionalno izobrazbo za izvajanje svetovalnega dela, vendar le zelo redko tudi posebno izobrazbo iz poklicnega svetovanja in orientacije, ugotavljajo v L&R Sozialforschung (2010). Menim, da svetovalni delavci pri opravljanju svojih nalog potrebujejo pomoč zavoda za zaposlovanje. Kot je zapisano v programskih smernicah, je celoten program dela usklajen z nalogami zavoda na področju poklicnega usmerjanja, informiranja in svetovanja.

LITERATURA IN VIRI

- Brančič, B. (1986). *Psihološke teorije izbora zanimanja. Nove tendence u prafesionalnaj orijentaciji*. Beograd: Naučna knjiga.
- Colman, F. (1996). *Šolska in poklicna orientacija. Ideje in gradivo za šolsko in poklicno orientacijo*. Trst: Avtonomna dežela Furlanija – Julijska krajina. Deželno ravnateljstvo za kulturo in izobraževanje.
- Council of the European Union (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussels: 2905th Education, youth and culture Council meeting. Pridobljeno 31. 1. 2011 s http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf

- Grcic, D., Žerovnik, V. (2005). *Poklicna orientacija mladih z manj priložnostmi*. V: Klemenčič, M. M. (ur.), *Modeli dobre prakse v socialnopedagoškem delu – strokovni izzivi v družbi negotovosti*. Zbornik povzetkov 3. kongresa socialne pedagogike z mednarodno udeležbo. Pridobljeno 11. 4. 2008. s http://www.zzsp.org/Zbornik_povzetkov_Rogla_2005.doc.
- Grcić, D. (2008). *Poti mladih v družbi negotovosti. Magistrsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Holland, J. L. (1985). *The Self-Directed Search*. Professional manual – 1985 edition. Odessa: Psychological Assessment resources.
- Jakelic, F. (1990). *Odgaj u obitelji i izbor zanimanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lapajne, Z. (1978). *Prispevek k teoriji poklicnega usmerjanja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Center za razvoj univerze.
- Lapajne, Z. (1996). *Psihološke teorije izbire poklica*. Ljubljana: Republiški zavod za zaposlovanje.
- Lapajne, Z. (1997). *Psihološke teorije izbire poklica*. V: Niklanovic (ur.), *Kako naj svetujem?* Ljubljana.
- Lednik, R. (2006). *Izboljšanje politik in sistemov vseživljenjske karijerne orientacije. Uporaba skupnih evropskih referenčnih orodij*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- LiveCareer. (b. d.). *Our free Career Interest Test Can Change your Life!* Pridobljeno 20. 6. 2008 s <http://www.livecareer.com/report/self.asp?pagecd=SELF&guid={DEC7B3AD-D90C-41CB-B36A-D9A2FE9D5F3F}&nc=7557545.805192089>.
- L&R Sozialforschung (2010). *Zbirka primerov boljše integracije poklicne orientacije in informiranja v šolski pouk na obmejnem območju med Slovenijo in Avstrijo*. Dunaj: L&R Sozialforschung/ EXPAK AT.SI.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Niklanović, S. (1997). *Kako naj svetujem. Prispevki o poklicnem svetovanju*. Ljubljana: Izida.
- Niklanović, S. (1998). *Kako naj svetujem. Prispevki o poklicnem svetovanju*. Ljubljana: Izida.
- Niklanović, S. (2005). *Iskanje poklicne poti*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Niklanović, S. (2007). *Pregled politike karijerne orientacije v EU. Resolucija o karierni orientaciji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Niklanović, S. in dr. (2009). *Strokovne podlage za izgradnjo sistemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji v okviru operativnega programa razvoja človeških virov (Vseživljenjska karierna orientacija 2009)*. Ljubljana: Kadis d.o.o.
- Pelc, J. (2007). *Odziv svetovalnih delavcev na teze za javno razpravo ob spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Pridobljeno 10. 2. 2008 s <http://www2.arne.si/~dpsih/priloge/JulijaPelc%20SolskeSvetSluzbe%20na%20prepihu%2020-4-2007.doc>.
- Podlogar, P. (2001). *Poklicna orientacija v nižjih razredih osnovne šole. Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Poklicno odločanje. Najpogostejše težave uporabnikov*. (b. d.). Pridobljeno 6. 6. 2006 s http://www.izida.si/poklicno_odlocanje-najpogostejse_tezave.htm.
- Rupar, B. (1999). »Poklicna orientacija v programskih smernicah šolske svetovalne službe«. *Šolsko svetovalno delo*, 4: 13–17.
- Špende, B. (2002). »Kako predstaviti različne poklice«. *Šolsko svetovalno delo*, 2: 23–25.
- Zakon o urejanju trga dela (ZUTD)*. V: Uradni list RS, št. 80 (z dne 12. 10. 2010).
- Žerovnik, V. (1997). *Iskanje pravega poklica. Priročnik za delo svetovalcev, učiteljev in staršev*. Ljubljana: Izida.



ZA BOLJŠO PRAKSO



Doc. dr. Monika
Govekar Okoliš

Urška Gruden

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

UGOTOVITVE IN SPOZNANJA Z IZOBRAŽEVANJA MENTORJEV ZA PRAKTIČNO USPOSABLJANJE ŠTUDENTOV

POVZETEK

Namen prispevka je predstaviti pomen izobraževanja mentorjev za praktično usposabljanje študentov na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Sprva bodo kronološko, od leta 2004 do 2010, prikazani projekti, v okviru katerih je potekalo to izobraževanje, in razlogi za njihovo izvedbo. Seznanili se bomo z dvema vrstama izobraževanja mentorjev: za področje pedagoških in nepedagoških študijskih programov. Sledil bo prikaz rezultatov izobraževanja mentorjev med letoma 2007 in 2010 na področju nepedagoških študijskih programov, v okviru katerega so se izobraževali mentorji iz različnih delovnih organizacij, ki sprejemajo študente s Filozofske fakultete in tudi drugih fakultet na praktično usposabljanje. Omenili bomo pričakovanja mentorja glede izobraževanja, uporabna znanja in njihove predloge o vrednotenju mentorjev na praktičnem usposabljanju ter njihova priporočila za ureditev sistema mentorstva.

Ključne besede: izobraževanje mentorjev, praktično usposabljanje študentov, projekti za izobraževanje mentorjev, izsledki z izobraževanja mentorjev, uporabna znanja mentorjev, predlogi o vrednotenju mentorskega dela, priporočila za ureditev sistema mentorstva

RESULTS AND EVIDENCE IN THE PROCESS OF MENTOR EDUCATION FOR PRACTICAL STUDENTS' TRAINING – ABSTRACT

The purpose of this article is to present the importance of mentor education for practical training of students at the Ljubljana Faculty of Arts. In the first part, the article gives a chronological account of the training projects in the years 2004 – 2010, together with the reasons for their implementation. Two types of training are presented, for the teaching studies as well as the non-teaching studies option. The subsequent central part deals with the results of mentor training education in the years 2007–2010 for the non-teaching studies, i.e. for the mentors from various organisations, implementing a training programme for students of the Faculty of Arts and others.

The article also presents the mentors' expectations and their suggestions for evaluating the mentors' role in the course of practical training as well as their practical skills and recommendations on how to arrange the mentoring system itself.

Keywords: mentor education, practical training, projects for mentor education, results of mentor training, practical skills, suggestions for evaluating the role of mentors, recommendations on how to arrange the mentoring system

UDK: 378

Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov postaja v zadnjih nekaj letih vse pomembnejše in potrebnejše zaradi prenove študijskih programov po bolonjskih zahtevah, ki pomenijo na področju visokega šolstva uresničevanje smernic lizbonske deklaracije. V okviru bolonjske prenove študijskih programov Univerze v Ljubljani in njenih posameznih članic se je pokazala kot nujna tudi prenova prak-

tičnega usposabljanja. Praktično usposabljanje je sestavni del različnih dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov na posameznih fakultetah Univerze v Ljubljani in pomeni enega prvih stikov praktikanta s prakso, stroko in možnostmi, da teoretično pridobljena znanja poveže s praktično pridobljenimi znanji in izkušnjami. Glede na to, da na posameznih fakultetah Univerze v Ljubljani obstaja več raz-

ličnih učnih načrtov za praktično usposabljanje študentov glede na različna strokovna področja, je pomembno skupno dejstvo, da mora biti praktično usposabljanje čim bolj kakovostno in uspešno izvedeno. Zato je treba izpolniti nekaj pogojev, med katerimi je v prvi vrsti dober partnerski odnos med fakultetami in delodajalci, ki so izvajalci praktičnega usposabljanja. Tak odnos mora temeljiti na odgovornosti, medsebojnem zaupanju in pomoči. Poleg tega so pomemben pogoj tudi strokovno usposobljeni in izobraženi mentorji iz vrst visokošolskih učiteljev in delodajalcev. Razen mentorjev pa imajo veliko vlogo tudi študenti praktikanti, ki se vključujejo v praktično usposabljanje. Pomemben pogoj za uspešno praktično usposabljanje so zlasti njihova znanja, sposobnosti in motivacija idr., predvsem pa cilj, da znajo povezati teoretična znanja s praktičnimi in se pri tem strokovno izpopolniti ter spoznati strokovno področje, za katero se izobražujejo. Da bi lahko omenjene pogoje čim bolj zadovoljili, so se na posameznih fakultetah Univerze v Ljubljani najprej lotili ugotavljanja potreb po kakovostnem praktičnem usposabljanju mentorjev v delovnih organizacijah, zavodih, inštitutih idr. Na ravni Univerze v Ljubljani in posameznih fakultet so potekali razni projekti. Med njimi jih lahko omenimo nekaj, ki so potekali od leta 2004 dalje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Njihov namen pa je bila tudi skrb za izobraževanje mentorjev.

IZOBRAŽEVANJE MENTORJEV V OKVIRU PROJEKTOV NA FILOZOFSKI FAKULTETI UNIVERZE V LJUBLJANI

Glede na to, da na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani obstajajo študijski programi, ki imajo pedagoško in nepedagoško smer, povejmo, da obstajata dve vrsti praktičnih usposabljanj študentov, pedagoško in nepedagoško. Govorimo o pedagoški praksi (izobraževanje bodočih učiteljev) in praksi v delovnih orga-

nizacijah, zavodih, podjetjih, kjer poteka t. i. nepedagoška praksa.

Pedagoška praksa

Pedagoška praksa je bila v novih študijskih programih za izobraževanje učiteljev opredeljena z Merili za akreditacijo študijskih programov (*Ur. l. RS*, št. 101/2004), ki jih je sprejel Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo in ki določajo, da so študijski programi za učitelje ovrednoteni z najmanj 60 kreditnimi točkami (v nadaljevanju: KT), od tega je pedagoška praksa obvezni del pedagoškega usposabljanja v obsegu 15 KT. S pedagoško prakso smo se začeli sistematično ukvarjati v okviru projektov Partnerstvo fakultet in šol v letih 2004–2005 in 2006–2007, ki so bili sofinancirani iz Evropskih socialnih skladov in sredstev ministrstva za šolstvo in šport, v njih pa je sodelovalo več kot 70 partnerskih šol in fakultet ter več kot 200 mentorjev. Glavni cilj projektov je bil oblikovanje predlogov sistemskih rešitev izobraževanja mentorjev ter sistemskih, organizacijskih in normativnih rešitev izvajanja prakse. Rezultati projektov so bile publikacije: Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev, Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev ter Sistemske rešitve sodelovanja mentorjev v izobraževanju bodočih učiteljev, ki so bile brezplačno poslane vzgojno-izobraževalnim zavodom.

Za projekt smo se odločili, ker smo ugotovili nujnost sprememb pri vrednotenju pedagoške prakse, tako finančno kot tudi kadrovske, zaradi težav individualnih obremenitev študentov in mentorjev ter določitve normativov za spremljanje pedagoške prakse.

Ker je bilo v preteklosti že veliko govora o sistemski ureditvi pedagoške prakse, bomo na tem mestu večjo pozornost namenili praktičnemu usposabljanju v delovnih organizacijah oziroma pomenu nepedagoške prakse.

Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov postaja vse pomembnejše.

Nepedagoška praksa

Začetek aktivnosti, povezanih z nepedagoško prakso, je projekt Posodabljanje in razvijanje študijskih programov visokega šolstva v letih 2004 in 2005. V proces preoblikovanja študijskih programov smo vključili zainteresirane partnerje tako v zasebnem kot javnem sektorju ter diplomante in študente. Rezultat tega sta bila dva posveta. Eden je bil organiziran na Filozofski fakulteti, kjer so svoje izkušnje in pobude predstavili predstavniki Fakultete za upravo, Oddelka za geografijo Filozofske fakultete, Oddelka za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo Filozofske fakultete, Mercatorja, Radia Triglav ... Zaključek tega dela projekta pa je bil posvet na Gospodarski zbornici Slovenije, kjer so sodelovali partnerji tako iz zasebnega kot javnega sektorja (ministrstva, javna uprava, Zavod za zaposlovanje Republike Slovenije, Gospodarska zbornica Slovenije, mediji, založniki, prevajalci, jezikovne šole, muzealci, izobraževalne inštitucije, predstavniki dejavnosti turizma ...).

V drugem projektu, Nove kvalitete bolonjske prenove pri oblikovanju programov Filozofske fakultete v letih 2005 in 2006, smo skupaj s Pedagoško fakulteto oblikovali 16-urni program usposabljanja mentorjev v učnih bazah z naslovom Uvodni seminar za mentorje praktičnega usposabljanja študentov na I. in II. stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani. Program je nastal v okviru Univerze v Ljubljani, ki se je sočasno, s ciljem večje zaposljivosti diplomantov, lotila sistematičnega urejanja praktičnega izobraževanja. Pri tem smo zaznali veliko potrebo po usposabljanju mentorjev s pedagoško-andragošskimi vsebinami. Program je sestavljen iz treh stebrov: Pomen mentorja in mentorstva; Načrtovanje, izvedba in evalvacija praktičnega usposabljanja ter Evalvacija udeležencev seminarja za mentorje. Udeleženci po opravljenem izobraževanem programu oblikujejo »Mentorjevo mapo« (refleksijo mentorskega dela). V novembru 2007 je bil na

Filozofski fakulteti program za mentorje praktičnega usposabljanja pripravljen za izvedbo in ta je sledila v dneh 1. in 15. december 2007 z naslovom *Uvodni seminar za mentorje praktičnega usposabljanja študentov na I. in II. stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani*, namenjen pa je bil vsem mentorjem, ki izvajajo prakso v različnih podjetjih, organizacijah in zavodih. O tem bomo v nadaljevanju predstavili več podrobnosti in ugotovitev.

V študijskem letu 2009/2010 smo v okviru razpisa Implementacija bolonjskega procesa – vključevanje zunanjih strokovnjakov v pedagoški proces v letih 2009 in 2010, sofinanciranega iz Evropskih socialnih skladov in sredstev ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, na Filozofski fakulteti začeli delati v treh projektih. V prvem, Vzpostavitve mentorske mreže in usposabljanje za supervizirano prakso psihologov, smo sodelovali z Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas iz Španije ter mentorji v učnih bazah v različnih ustanovah. Cilji so bili usposabljanje mentorjev za izvajanje supervizirane prakse psihologov, prenos evropskega modela dobre prakse v naše okolje in postavitve smernic za supervizirano prakso.

V drugem projektu, *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih (v gospodarstvu in negospodarstvu)*, ki je potekal v okviru ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, pa smo se povezali z Univerzo v Zagrebu in Univerzo v Beogradu, sodelovali pa so tudi mentorji študentom na praktičnem usposabljanju. Cilja sta bila usposobiti mentorje za praktično usposabljanje študentov I. stopnje bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih (v gospodarstvu in negospodarstvu) in spodbuditi sodelovanje strokovnjakov med fakulteto in gospodarstvom in negospodarskimi ustanovami za potrebe izvajanja študijskih programov. Izdali smo tudi publikacijo *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje*

šudentov po bolonjskih študijskih programih v podjetjih/zavodih, ki je v pomoč mentorjem pri mentorstvu v učnih bazah. Zaradi dobrih izkušenj smo projekt nadaljevali.

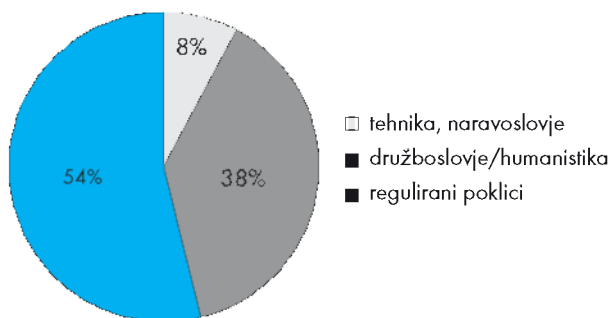
Tretji projekt je bil tako nadaljevanje prejšnjega, z dopolnjenim naslovom *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih (v gospodarstvu in negospodarstvu) – drugi del (nadaljevanje projekta, ki je bil prijavljen na prvi del razpisa v juniju 2009) ter priprava predloga programa za izpopolnjevanje za mentorje v delovnih organizacijah*. Znotraj tega smo prav tako izvedli seminar za mentorje v praktičnem usposabljanju, kot tudi sodelovali z domačimi in tujimi mentorji. Tako smo sodelovali s Kancelarijo za mlade iz Beograda, univerzo iz Trsta in Ljubljane, Fakulteto za družbene vede, Zavodom za varstvo pri delu, podjetji Elektromabava, Colby, d.d., in Skrivanek ter opravili naslednje aktivnosti: na ravni fakultete smo imenovali koordinatorje praktičnega usposabljanja, pripravili načrt praktičnega usposabljanja ter organizirali posvet s koordinatorji, pripravili osnutek dogovorov z delovnimi organizacijami, izvedli usposabljanje mentorjev z mednarodnim posvetom za mentorje študentom v podjetjih, vzpostavili bazo predvidenih delovnih organizacij in mentorjev, obiskali Kancelarijo za mlade v Beogradu, ki bo letos že drugič organizirala sejem prakse, opravili primerjalno analizo in obdelavo refleksij mentorjev ter primerov domačih in tujih praks iz prvega in drugega dela projekta, izdali dve publikaciji (*Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah* in primeri dobrih praks ter *Pogledi mentorjev na praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah*) in pripravili predlog študijskega programa za izpopolnjevanje za mentorje v delovnih organizacijah. V nadaljevanju pa bomo predstavili rezultate in posebnosti z izobraževanj mentorjev leta 2007 in izobraževanj v zadnjih dveh omenjenih projektov leta 2010.

UGOTOVITVE IN SPOZNAVANJA Z IZOBRAŽEVANJA MENTORJEV LETA 2007 NA FILOZOFSKI FAKULTETI

Uvodni seminar za mentorje praktičnega usposabljanja študentov na I. in II. stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani je potekal v decembru 2007. Udeleženi mentorji so bili iz različnih organizacij, podjetij in zavodov. Kot mentorji pa so sodelovali z naslednjimi fakultetami Univerze v Ljubljani: Biotehniško fakulteto, Fakulteto za družbene vede, Fakulteto za farmacijo, Fakulteto za matematiko in fiziko, Fakulteto za pomorstvo in promet, Filozofsko fakulteto in Visoko šolo za zdravstvo (Govekar-Okoliš, 2007).

Udeleženci izobraževanja za mentorje praktičnega usposabljanja so se razlikovali po strokovnih področjih mentorstva, v večini so bili s strokovnega področja reguliranih poklicev (54 odstotkov), 38 odstotkov jih je bilo s področja družboslovja in humanistike in osem odstotkov s področja tehnike in naravoslovja. Omenjeno nam prikazuje Slika 1.

Slika 1: Strokovno področje mentorstva študentom na praktičnem usposabljanju



Na podlagi vprašalnika, izpolnjenega pred izobraževanjem, smo ugotovili, da je večina udeležencev (75 odstotkov) že nastopala v vlogi mentorja študentom na praktičnem usposabljanju, kar 25 odstotkov pa je bilo takih, ki še niso bili mentorji študentom.

Na vprašanje, kolikokrat so bili mentor študentu na praktičnem usposabljanju, je večina odgovorila, da večkrat (58 odstotkov), kot rečeno, jih kar 25 odstotkov še nikoli ni bilo mentor študentom, 17 odstotkov pa jih je bilo mentor na praksi študentom le enkrat.

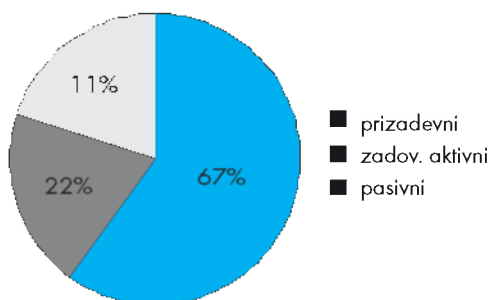
Zanimalo nas je, ali so bili kot mentorji zadovoljni s pripravljenostjo študentov na praktično usposabljanje. Odgovorili so takole:

- devet odstotkov: študenti so zelo dobro pripravljene na praktično usposabljanje,
- 64 odstotkov: študenti so dobro pripravljene na praktično usposabljanje,
- 27 odstotkov: študenti so nezadostno pripravljene na praktično usposabljanje.

Ugotovimo lahko, da je bila večina mentorjev (64 odstotkov) mnenja, da so študenti dobro pripravljene za praktično usposabljanje. Za njimi jih je manj, 27 odstotkov, izrazilo mnenje, da so študenti nezadostno pripravljene, le devet odstotkov mentorjev pa je menilo, da so študenti zelo dobro pripravljene. Ugotovimo lahko, da je večina študentov, to sta dve tretjini, po mnenju mentorjev dobro pripravljena za praktično usposabljanje, kar tretjina pa ni zadovoljivo pripravljena. Razlogov za to mentorji niso navajali.

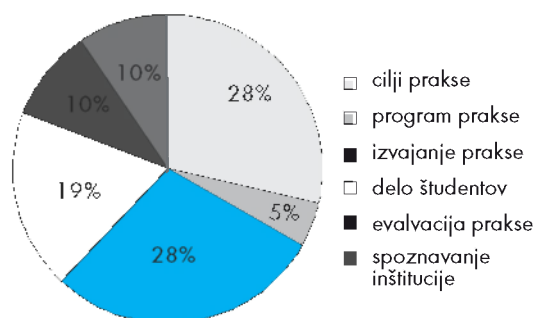
Glede aktivnosti študentov na praktičnem usposabljanju pa smo lahko ugotovili, kot nam kaže Slika 2, da je večina mentorjev (67 odstotkov) menila, da so študenti aktivni in prizadevni, 22 odstotkov jih je menilo, da so zadovoljivo aktivni, 11 odstotkov pa jih je menilo, da so študenti pasivni. O vzrokih za ometjeno niso odgovarjali.

Slika 2: Aktivnost študentov na praktičnem usposabljanju



Mentorji so odgovarjali tudi na vprašanje, kako so bili zadovoljni z opravljenim delom študentov na praktičnem usposabljanju. Večina (78 odstotkov) mentorjev je menila, da so študenti dobro opravili svoje delo, 22 odstotkov pa jih je izrazilo mnenje, da so študenti zelo dobro opravili delo. Nihče izmed mentorjev ni menil, da so študenti zadostno ali nezadostno opravili delo na praktičnem usposabljanju. To nam kaže, da so bili študenti na praktičnem usposabljanju dobri in zelo dobri pri opravljanju dela. Ne smemo pa pri tem zanemariti tudi kakovostnega mentorskega dela in organizacije prakse na posamezni inštituciji, ki je dovolj dobro zagotovila strokovno in organizacijsko vodenje študenta. Zanimalo nas je tudi, kaj so mentorji šteli za pomembno pri praktičnem usposabljanju študentov. Izbirali so med cilji prakse, programom prakse, izvajanjem prakse, delom s študentom, evalvacijo prakse in spoznavanjem inštitucije. Tako jih je 28 odstotkov menilo, da so to cilji prakse, in enak delež, da je to izvajanje prakse. Manj, 19 odstotkov mentorjev, je menilo, da je pomembno delo študentov, po 10 odstotkov mentorjev je menilo, da je pomembno spoznavanje inštitucije oziroma evalvacija prakse. Najmanj, pet odstotkov, jih je menilo, da je pomemben program prakse. To nam kaže Slika 3.

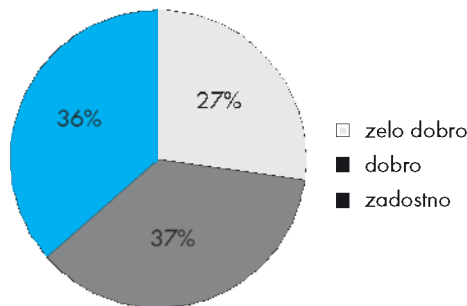
Slika 3: Kaj je pri praktičnem usposabljanju študentov najpomembnejše?



Iz omenjenega lahko spoznamo, da dajejo mentorji najpomembnejšo vlogo ciljem in izvajanju praktičnega usposabljanja.

Mentorji pa so ovrednotili tudi svoje mentorsko delo. Največ, 37 odstotkov, jih svoje mentorsko delo ocenjuje kot dobro, 36 odstotkov kot zadostno in 27 odstotkov kot zelo dobro. Ugotavljamo, da približno dve tretjini mentorjev vrednoti svoje mentorsko delo kot dobro in zelo dobro, slaba tretjina pa kot zadostno. Omenjeno je prikazano na Sliki 4.

Slika 4: Samovrednotenje mentorskega dela na praktičnem usposabljanju



Iz odgovorov mentorjev spoznamo tako dobre kot tudi slabe značilnosti prakse. Predvsem pa lahko ugotovimo, da so mentorji zaposleni na različnih inštitucijah in imajo strokovno znanje in izkušnje, znajo organizirati in strokovno voditi prakso študentov, vendar dejansko pomeni mentorstvo praktikantu zgolj dodatno obremenjujoče delo, kar je tudi največji razlog za slabše opravljeno mentorstvo.

Zanimalo nas je tudi, ali so mentorji dovolj usposobljeni za mentorstvo študentom na praktičnem usposabljanju. Večina (67 odstotkov) jih je izrazila pripravljenost, da bi se dodatno izpopolnjevali na področju mentorstva študentom praktikantom. Kar 25 odstotkov jih je menilo, da so premalo usposobljeni, in osem odstotkov, da so zelo dobro usposobljeni za mentorstvo študentom na praktičnem usposabljanju. Ugotavljamo, da večina mentorjev (skupaj 92 odstotkov vseh vprašanih) meni, da so se pripravljene izpopolnjevati in izobraževati za bolj kakovostno mentorstvo na praktičnem usposabljanju. Potrebujemo znanja, kako pri praktikantih vzbu-

diti zanimanje za razvoj veščin izražanja, kako poteka motiviranje študentov, o metodah evalvacije in celovitem didaktičnem pristopu. Pri tem jih zanimajo tudi naloge mentorja, odnos med mentorjem in študentom, poleg tega pa še formalno urejanje prakse v podjetju, ustanovi, organizaciji – vidik fakulteta/podjetje, fakulteta/student in podjetje/student, zavarovanje, plačilo dela, plačilo malice in prevoza, pogodba med kom, pravice in dolžnosti študenta, ki je na praksi v podjetju, ustanovi, organizaciji, pravice in dolžnosti mentorja v podjetju, ustanovi, organizaciji. Tako smo ugotovili mentorjeve potrebe glede izobraževanja in omenjeno tudi upostevali pri izvajanju izobraževanja.

O izpolnjevanju pričakovanj udeležencev seminarja

Udeleženci seminarja za mentorje praktičnega usposabljanja so poročali, da je program v celoti izpolnil njihova pričakovanja ter jim omogočil izmenjavo primerov dobrih praks. Imeli so možnost za diskusijo in izmenjavo mnenj ter se seznanili z vsebinami ključnega pomena za dobro vodenje praktičnega usposabljanja. Seznanili so se tudi z razlikami v mentorstvu pri reguliranih poklicih, v tehniki in naravoslovju ter družboslovju in humanistiki, pri čemer so spoznali pomen profesionalnega razvoja mentorjev z refleksijo lastnega dela in da je potrebno stalno strokovno izpopolnjevanje.

Uporabna znanja in spoznanja mentorjev

Udeleženci so navajali, da bodo začeli opravljati refleksijo lastnega mentorskega dela, izboljšali bodo komunikacijo s praktikantom, sodelovanje s fakultetami in samo praktično usposabljanje. Seznanili so se z možnimi koristmi za podjetje, ki izvaja praktično usposabljanje, in dobili motivacijo tudi za brezplačno mentorsko delo.

Kako vrednotiti mentorjevo delo pri praktičnem usposabljanju študentov

Udeleženci so navajali, da je nujna sistemska rešitev in ureditev pogojev za mentorsko delo pri praktičnem usposabljanju. Mentorsko delo naj bo tudi finančno ovrednoteno in naj ima poseben strokovni naziv (povezan s prilagoditvijo rednih delovnih obveznosti). Mentorje bi morali tudi formalno obravnavati kot zunanje sodelavce fakultet, spodbujati

Sistemska rešitev in ureditev pogojev za mentorsko delo pri praktičnem usposabljanju je nujna.

delodajalce k praktičnemu usposabljanju študentov zaradi koristi študenta, mentorja, podjetja in fakultete. Postopoma bi bilo treba krepiti povezovanje med teorijo in prakso med fakultetami in podjetji, opredeliti kriterije o ustreznosti delovne organizacije za izvajanje mentorstva ter

določiti pogoje usposobljenosti mentorjev in njihove kompetence.

Priporočila mentorjev Univerzi v Ljubljani

- Nujna je sistemska formalna ureditev praktičnega usposabljanja.
- Usposabljanje mentorjev je potrebno zaradi izboljšanja kakovosti praktičnega usposabljanja.
- Urediti status mentorskega podjetja in pogoje za mentorja.
- Urediti ovrednotenje mentorskega dela.
- Vpeljati sodelovanje med podjetjem in izobraževalno inštitucijo (obojestranske povratne informacije in srečanja).

UGOTOVITVE IN SPOZNANJA Z IZOBRAŽEVANJA MENTORJEV LETA 2010 NA FILOZOFSKI FAKULTETI

V projektu *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/*

zavodih (v gospodarstvu in negospodarstvu), ki je potekal v okviru ministrstva za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, ter v drugem projektu s podobnim naslovom (kot je predhodno omenjeno) smo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani izvedli dve izobraževanji za mentorje. Eno je potekalo v februarju 2010, drugo pa v maju 2010 (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2010). Skupini sta bili tokrat drugačni od tiste iz leta 2007. Predvsem ni bilo tako različnih mentorjev glede na strokovna področja za praktično usposabljanje. V obeh skupinah je bilo največ udeležencev s področja družboslovja in humanistike ter nekaj manj tistih s področja reguliranih poklicev. Ni pa bilo udeležencev s področja naravoslovja in tehnike. Novost je bila tudi ta, da so se na zadnjem srečanju skupini mentorjev priključili tudi zunanji sodelavci obeh projektov, to so bili domači in tuji mentorji. S tem smo zunanjim sodelujočim mentorjem dali možnost, da predstavijo primere praks s svojih inštitucij, in s tem izzvali udeležence, da so razpravljali o primerih dobrih praks in o potrebah na tem področju. Mentorje smo na koncu obeh izobraževanj povprašali o najvažnejših spoznanjih in njihovih predlogih. Posebej pa smo želeli pridobiti njihovo mnenje o vrednotenju mentorjevega dela v delovni organizaciji. Omenjeno bomo na kratko predstavili.

Na splošno lahko ugotovimo, da so mentorji na obeh izobraževanjih pridobili vrsto zgoščenih informacij, ki so jih spodbudile k nadaljnjemu razmisleku in študiju predvsem ob glavnih vsebinskih sklopih seminarja. Tisti, ki so že imeli izkušnje mentorstva, so poudarili, da med dosedanjimi delovnimi nalogami čas, namenjen mentorstvu, ni bil posebej predviden in da so občutili zadrego v tem, da morajo hkrati opravljati vsa redna dela in ustrezno izvajati mentorstvo. Poleg tega pa so spoznali, kot omenjajo, da si prav z opravljanjem mentorskega dela lahko dvigujejo status v svoji delovni organizaciji.

NOVOSTI IN POSEBNOSTI, PRIDOBLENE NA IZOBRAŽEVANJU

Novosti in posebnosti z obeh izobraževanj mentorjev v letu 2010 so bile v večini informacije o prenovljenih študijskih programih po bolonjskih zahtevah in s tem povezane formalnopravne novosti praktičnega usposabljanja. Poleg tega so odkrili, kot omenjajo, nekaj področij, kjer lahko svoje dosedanje mentorstvo izboljšajo, zlasti pri komunikaciji s praktikantom.

Pridobili so nov pogled na mentorjevo vlogo, tako pri uvajanju praktikanta kot pri oblikovanju njegove osebnosti. Izobraževanje je nekaterim mentorjem pomenilo dejansko evalvacijo njihovega dosedanjega mentorstva. Omenjajo, da so postali bolj kritični do svojega dosedanjega dela, in spoznali, v čem morajo spremeniti mentorstvo študentom. Menijo, da mora biti mentor v praksi zgled, sicer od študentov ne more veliko pričakovati. Zato je mentorsko delo tudi zelo odgovorno; je pomemben segment pri ustvarjanju pozitivne delovne klime in pomemben segment kadrovske politike pri vzgoji in pridobivanju novih kadrov.

Mentorji so zapisali, da bodo na podlagi pridobljenih znanj mentorstvo zagotovo izvajali z večjo ozaveščenostjo. Spoznali so, da je pomemben pogovor z vsakim praktikantom, in to že pred pripravo prakse, ter da se na podlagi tega šele lahko pripravi kakovostnejši program prakse, tak, ki bo utemeljen na pogovoru s študentom in po možnosti tudi s fakultetnim mentorjem. Zapisali so, da bodo v prihodnosti kot mentorji delovali bolj suvereno.

Spoznali so tudi, da je pomembno stalno izobraževanje mentorjev, saj s tem ohranjajo stik s stroko in s svojim mestom v njej, po drugi strani pa lahko s tem izobraževanjem ovrednotijo in bogatijo svoje delo. V tem so tudi prepoznali pomen vseživljenjskega izobraževanja in učenja.

Kot posebnost tudi omenjajo, da je bila udeležba na izobraževanju mentorjev zanje zelo pozitivna izkušnja. Zanimivo jim je bilo vse, od vsebine, primerov do skupinskega dela. Ugotovitev s seminarja, ki se je nekaterim mentorjem

zdelo zelo zanimiva, pa tudi presenetljiva, je spoznanje, da je delo mentorja prepletanje tistih veščin, vedenj in oblik dela, ki jih uporabljajo in razvijajo vodstveni delavci nasploh. Spoznali so, da sta za uspešno vodenje oz. mentorstvo poleg komunikacije pomembni tudi mentorjeva osebnost in uporaba različnih metod dela, ki se prilagajajo posameznemu praktikantu. Menijo še, da so vodstvene veščine kot tudi samokritičnost izredno pomembne za kakovostno opravljanje mentorstva.

Nekateri mentorji so menili, da skozi mentorstvo spreminjajo stališča do mlade generacije in tako uspešno gradijo medgeneracijsko sodelovanje. Pri tem si želijo več sodelovanja s fakultetami z namenom, da na praktičnem usposabljanju študentov v delovni organizaciji ne bi prihajalo do razhajanja med teoretičnimi in praktičnimi znanji. Seznanili so se s sistemom izvajanja praktičnega usposabljanja, njegovimi prednostmi in pomanjkljivostmi v različnih okoljih. Spoznali so različne načine opravljanja praktičnega usposabljanja po strokah, hkrati pa tudi dobili ideje za izboljšanje lastnega dela ter ga primerjali z gostujočimi tujimi mentorji. Ugotovili so, da se v drugih državah srečujejo s podobnimi težavami.

Omenimo dr. Maria Pinesa z Univerze v Trstu, ki je predstavil svoj kritični pogled na desetletne učinke bolonjske reforme, tako na nacionalni kot na ravni EU. Menil je, da bi morala bolonjska šolska reforma popolnoma spremeniti evropski šolski sistem. V središču izobraževanja bi moral biti študent, ki bi bil deležen dveh glavnih tipov učenja: predavanj v predavalnici in praktičnega usposabljanja. Za dosego dobrega praktičnega

Delo mentorja je prepletanje tistih veščin, vedenj in oblik dela, ki jih uporabljajo in razvijajo vodstveni delavci nasploh.

usposabljanja bi nujno morali imeti, kot omenja, ustrezno usposobljene mentorje. Tudi glavni interes podjetij za izvajanje praktičnega usposabljanja študentov na podlagi svojih izkušenj vidi prav v odkrivanju novih talentiranih kadrov. Meni, da je sistem premalo osredotočen na študente, na njihov proces učenja in rasti. Povečalo se je število predmetov na posameznem študiju, drobijo se izobraževalne ponudbe, kar pa ne pripomore k dvigu kakovosti študija. Tudi cilj pomenjenja nazivov znotraj EU ni dosežen, čeprav bi zaposlitvene možnosti morale biti prvi kriterij celotne reforme. V takšnih okoliščinah, kot pravi, so premalo sistematično razvijali praktično usposabljanje in izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov. Pines pravi, da je kriza moderne univerze prepletena s svetovno ekonomsko krizo, saj obe nakazujeta konfliktnost novih družbeno-ekonomskih modelov: stare evropske in severnoatlantske socialne države proti novim svobodnim azijskim trgov, kjer se začneja koncentrirati svetovna gospodarska aktivnost (Govekar-Okoliš, Kranjčec, Gruden, 2010: 30–31).

Zanimiv je tudi primer prakse iz Beograda v Srbiji. Pisarna za mlade v Beogradu je skupaj z Univerzo v Beogradu ter v sodelovanju z mestnim sekretariatom za gospodarstvo v letu 2009 organizirala sejem praks, na katerem je sodelovalo 70 delovnih organizacij, ki so študente seznanjale z možnostmi opravljanja strokovne prakse. Sejem je študentom omogočil, da so se seznanili z različnimi inštitucijami, kjer lahko opravljajo prakso, in dejansko navezali stike za izvedbo strokovnega praktičnega usposabljanja. S tem je sejem študentom skrajšal čas iskanja delovnih organizacij. Navezani so bili neposredni stiki med bodočim mentorjem in študentom. Sejem praks se je izkazal kot zelo pozitiven in ga bodo organizatorji prenesli tudi v druga srbska mesta, s čimer želijo povečati mobilnost delovne sile v državi (prav tam: 32). Tako so v novembru 2010 privabili že več kot 100 delovnih organizacij, ki so ponujale prakso.

Udeleženci mentorji so s sistematičnim usposabljanjem pridobili dodatna znanja, teoretične in praktične osnove za svoje mentorstvo praktikantom ter se poglobljeno seznanili z vsemi vidiki mentorskega dela v teoriji in praksi.

Mentorji so pridobili tudi vpogled v praktično usposabljanje, kot ga predvideva bolonjski proces študija, možnost primerjave uresničevanja teorije v praksi ter vpogled v delu s praktikanti. Nekateri mentorji omenjajo, da so na splošno dobili jasna navodila, kako uspešno izvajati praktično usposabljanje, ter uporabne smernice za dopolnitev sistematike načrtovanja, organizacije in izvajanja praktičnega usposabljanja. Kot najpomembnejša spoznanja so mentorji navedli pridobitev bolj poglobljenih znanj o mentorju, konkretnije, kdo je mentor, kako zelo so pomembne vloge mentorja kot vodje in svetovalca, ter spoznali, kako pomembna je empatija mentorja in kako mora biti mentor vzor ter podporni vodja praktikantu. Mentorji menijo, da je biti mentor težko, odgovorno, zahtevno in pomembno, saj so spoznali, kakšne so lastnosti dobrega in slabega mentorja ter kateri so cilji vlog in nalog mentorjev. Prav tako se jim je zdelo zelo pomembno, kakšen je pristop mentorja k mentorstvu, saj menijo, da je mentor odločilna oseba za usposabljanje in orientacijo študentov na praktičnem usposabljanju, ker je odgovoren za kakovost prakse študenta. Menijo tudi, da mora vsak mentor poznati svoje kompetence kot tudi kompetence študenta, s podrobnejšo opredelitvijo glede na področje praktičnega usposabljanja (družboslovje in humanistika, področje tehnike in naravoslovja ter za regulirane poklice).

Spoznali so oblike in funkcije mentorstva, na kaj vse mora biti mentor pozoren med mentorstvom ter sploh pomen mentorstva. Navajajo, da so za kakovostno mentorstvo pomembni sistematični načrt, osebni interes mentorja, podpora delovne organizacije, aktivno sodelovanje fakultete, predvsem pa mora biti postavljena formalnopravna ureditev področja praktičnega usposabljanja.

Med najpomembnejšimi spoznanji lahko omenimo tudi tista o načrtovanju in izvajanju mentorstva ter komunikaciji. Pri tem mentorji navajajo pomen poznavanja andragoškega ciklusa, uporabe različnih metod in tehnik v izobraževanju odraslih ter oblik komunikacije. Poudarili so pomen prvega stika med mentorjem in praktikantom v delovni organizaciji, pomen povratnega informiranja ter poznavanja kompetenc studentov. V ospredje so postavili vlogo motivacije in evalvacije. Evalvacija je pomembna za nadaljnje kakovostnejše mentorsko delo. Nekateri so poudarili, da so pridobili nov pogled na mentorstvo in ponovno začutili zadovoljstvo pri mentorskem delu, vključno s spoznanjem pomena evalvacije in samoevalvacije.

Mentorji so med najpomembnejša spoznanja uvrstili še pomen osebne in profesionalne rasti, saj so, kot omenjajo, spoznali, da je mentorstvo odgovoren del poklica, ki naj ga opravlja samo tisti, ki ga to res veseli in v tem vidi smisel. Izpopolnjevanje za mentorstvo jim bo zelo koristilo pri nadaljnjem praktičnem usposabljanju študentov in za osebno rast. Zato je večina mentorjev tudi poudarila, da je izobraževanje za mentorje praktičnega usposabljanja pomembno za profesionalno in osebno rast ter za večjo motivacijo mentorja pri nadaljnjem delu.

Uporabna znanja, pridobljena na izobraževanju mentorjev

Med uporabnimi znanji, pridobljenimi na omenjenih izobraževanjih mentorjev, so mentorji prepoznali tista uporabna znanja, ki jih lahko uporabijo takoj, in tista, ki jih lahko uporabijo dolgoročno. Med takoj uporabna znanja so uvrstili novosti praktičnega usposabljanja po bolonjskih zahtevah, predvsem izboljšanje načrtovanja, organiziranja in izvedbe ter evalvacije praktičnega usposabljanja. Poudarili so takojšnje izboljšanje sodelovanja med delovno organizacijo in fakulteto (tripartitna pogodba), pomen prvega stika s praktikanti, pogovor z

njimi in skupno oblikovanje načrta praktičnega usposabljanja. Zapisali so, da želijo izboljšati kakovost izvedbe praktičnega usposabljanja studenta, za kar naj bi bili pomembni mentorjeva stalna strokovna prisotnost, motivacija, sprotna evalvacija, zgled in opora študentu, strokovna znanja ..., saj mora mentor znati svetovati in konkretno pokazati neko delo. Mentor mora biti dober v komunikaciji in v dajanju povratnih informacij (pohvale, graje, spodbude, izzivi ...), na koncu pa dober ocenjevalec celotnega praktičnega usposabljanja. Med dolgoročno uporabna znanja so mentorji uvrstili izboljšanje celotnega načrtovanja praktičnega usposabljanja študentov. Pričakujejo boljši položaj, več pretoka in povezanosti teoretičnih s praktičnimi znanji ter več medsebojnega sodelovanja delovne organizacije in fakultete. Zavedajo se pomena vseživljenjskega izobraževanja in učenja, saj so se v prihodnje pripravljene sproti izpopolnjevati in usposabljevati v novostih mentorstva ter se osebno samoevalvirati. Dolgoročno želijo imeti urejen položaj mentorja in ustrezno vrednotenje mentorskega dela.

O vrednotenju mentorjevega dela pri praktičnem usposabljanju študentov

Mentorji so v končnem vprašalniku seminarja podali tudi mnenja oziroma predloge glede vrednotenja mentorskega dela. Med najpogostejšimi odgovori (21,4 odstotka) je izpopolnjevanje za mentorstvo v delovnih organizacijah in pridobitev javnoveljavne listine za to, ki jo izda Univerza v Ljubljani. Poleg tega je pogost odgovor (20,6 odstotka), da bi se delo mentorjev ovrednotilo s posebnim strokovnim nazivom, povezanim s prilagoditvijo rednih delovnih obveznosti. Oba omenjena predloga izstopata. Nekoliko manjši delež (16,7 odstotka) pa na tretjem mestu predstavljajo mnenja, da bi se mentorjevo delo vrednotilo s posebnim strokovnim nazivom, povezanim z materialnim vrednotenjem. Na četrtem mestu (15,9

odstotka) je predlog vrednotenja mentorstva s potrdilom o mentorstvu posameznim praktikanom, ki ga izda fakulteta. Na peto mesto (13,5 odstotka) lahko uvrstimo predlog vrednotenja mentorstva s točkami za napredovanje, na šesto mesto (11,1 odstotka) se uvršča predlog vrednotenja mentorstva s honorarijem. Na zadnjem mestu (0,8 odstotka) je predlog, da bi se mentorjevo delo vrednotilo kot dodatek k plači, katerega vir financiranja mora biti natančno določen z imenom institucije.

Če izhajamo iz prvih treh najbolj številčno zastopanih odgovorov mentorjev, ugotovimo, da si mentorji želijo opraviti usposabljanje za mentorja, da pridobijo strokovni naziv, hkrati pa naj bi se jim delo mentorstva upoštevalo kot del njihovega rednega dela v delovni organizaciji ter se tudi materialno ovrednotilo.

Predlogi in mnenja mentorjev izhajajo iz doslej še vedno ne dokončno urejenih razmer na področju mentorstva v delovnih organizacijah, na kar so mentorji opozarjali na izobraževanjih, kot tudi zapisali v svojih refleksijah mentorskega dela ter v končnem vprašalniku.

SKLEPNE MISLI

Dosedanja prizadevanja pri izobraževanju mentorjev za praktično usposabljanje študentov so bila pomembna, saj se je področje mentorstva študentom, ki je bilo doslej bolj ali manj neurejeno in ponekod manj pomembno, začelo spreminjati. Šele bolonjski proces je zahteval, da se študij prilagodi potrebam trga dela, kar je spodbudilo sodelovanje univerz in njenih članic z delodajalci pri ugotavljanju zaposlitvenih možnosti diplomantov in s tem sistematično uvajanje študentov v strokovno poklicno delo, prav prek praktičnega usposabljanja. Da bi se omenjeni cilji bolonjske reforme uresničili, je bil prvi pogoj, da se

študijski programi povezujejo z znanstveno-raziskovalnim pristopom v praktičnem usposabljanju. Namen bolonjskega procesa je bil, da se evropsko visoko šolstvo dvigne na novo raven kakovosti, ki bi omogočala enakovrednost, primerljivost in stabilnost študijev in diplom po vsej Evropi. Omenjene zahteve so bile dogovorjene z lizbonsko konvencijo. Spoznali smo, da tako pri nas kot v drugih državah še vedno ni enotnega sistema praktičnega usposabljanja študentov, in čeprav je možna izmenjava študentov v okviru programa Erasmus, so okoliščine za opravljanje praktičnega usposabljanja za študente različne, prav tako so različni mentorji, ki vodijo proces usposabljanja študentov v posamezni delovni organizaciji doma ali v tujini.

V Sloveniji smo z izobraževanjem mentorjev želeli ugotoviti čim več mentorjevih dosedanjih potreb, dobrih in slabih izkušenj, hkrati pa utrditi določena pedagoško-andragoška znanja o mentorju in mentorstvu, načrtovanju, izvedbi in evalvaciji praktičnega usposabljanja z metodoloških in strokovnih vidikov. Seznanili smo jih z nekaterimi novostmi bolonjskih študijskih programov. Večina teh izhaja iz formalnopравnih opredelitev, ki jih narekujejo naša visokošolska zakonodaja, sama organiziranost praktičnega usposabljanja (tripartitna pogodba) in poudarek na kakovostnejšem praktičnem usposabljanju za študente. Vsaka fakulteta naj bi imela v okviru študijskih programov kakovostno zastavljene učne načrte za praktično usposabljanje, pripravljeno mrežo delovnih organizacij, podjetij in zavodov, kjer bodo študenti opravljali praktično usposabljanje, ter seveda za to ustrezno usposobljene mentorje v delovnih organizacijah. Novost je tudi ta, da je praktično usposabljanje študentov le ena izmed aktivnih oblik študijskega dela (kot omenjajo Kristlova in drugi (2007: 7)), ki poteka na vseh ravneh visokošolskih študijskih programov ter tudi na drugih ravneh izobraževanja. Praktično usposabljanje kot obliko aktivnega študijskega dela narekuje koncept

vseživljenjskega učenja, ki naj bi omogočil večjo interdisciplinarnost v izobraževanju.

Z izobraževanjem mentorjev smo postavili mrežo delovnih organizacij, ki bodo sprejele študente na praktično usposabljanje, hkrati pa smo že usposobili mentorje v teh delovnih organizacijah za kakovostnejše praktično usposabljanje. Z mentorji smo izoblikovali smernice za sistemsko formalno ureditev praktičnega usposabljanja. Mentorji so spoznali, da je usposabljanje potrebno za vse mentorje zaradi izboljšanja kakovosti praktičnega usposabljanja. V ta namen smo pripravili predlog študijskega programa za izpolnjevanje mentorjev v delovnih organizacijah. Pomembno je, da bi se pri nas čim prej uredili tudi status mentorskega podjetja in pogoji za mentorja. Prav tako naj bi se uredilo ovrednotenje mentorskega dela ter vpeljalo tesnejše sodelovanje med podjetjem in izobraževalno inštitucijo z možnostmi obojestranskih povratnih informacij in srečanj. To bi zagotavljalo učinkovitejše vrednotenje praktičnega usposabljanja v najširšem smislu (v delovni organizaciji, mentorja in študenta, kot mentorja na fakulteti) in medsebojno sodelovanje, hkrati pa bi lažje izboljševali vse, kar se je pokazalo kot slabše in manj strokovno na praktičnem usposabljanju. S tem bi se dvigovala kakovost praktičnega usposabljanja študentov, torej v medsebojnem sodelovanju in v skupnem vrednotenju posamezne fakultete in delovne organizacije.

LITERATURA

- Govekar-Okoliš, M. (2007). *Uvodni seminar za mentorje/ice praktičnega usposabljanja študentov na I. in II. stopnji študijskih programov Univerze v Ljubljani. Gradivo za seminar z dne 15. 12. 2007.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Govekar-Okoliš, M., Kranjčec, R. (2010). *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov na I. stopnji bolonjskih študijskih programov v podjetjih/zavodih.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Govekar-Okoliš, M., Kranjčec, R., Ruden, U. (2010). *Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah in primeri dobrih praks.* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kristl, J., in drugi (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani.* Ljubljana: Univerza Ljubljana.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Ur. l. RS, št. 101/2004).*

Vsaka fakulteta naj bi imela v okviru študijskih programov kakovostno zastavljene učne načrte za praktično usposabljanje študentov.

Doc. dr. Dušana
Findeisen
Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

ČEMU (ALI SPLOH ČEMU) SLUŽI DIPLOMA IZ DRUŽBOSLOVJA ALI HUMANISTIKE IN POMEN IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

POVZETEK

Avtorica obravnava usklajenost formalne izobrazbe z zaposlitvijo, ki je različna na različnih področjih dela in v različnih evropskih državah. Zaposlenost na svojem področju diplomantom omogoča, da ostanejo na delovnem mestu. Omogoča jim tudi boljši zaslužek. Za boljšo usklajenost izobrazbe z zaposlitvijo je pomembno izobraževanje odraslih in tudi to, kar počnejo v »resnem prostem času«. V nadaljevanju razprave Dušana Findeisen predstavi zbrana pričevanja o tem, kako individualizirano poteka življenjska in poklicna pot diplomantov s področja družboslovja in humanistike, in o pomenu izobraževanja odraslih pri tem.

Ključne besede: diplomant, usklajenost izobrazbe z zaposlitvijo, zaposlenost, izobraževanje odraslih, družboslovje, humanistika, pričevanje

ON THE VALUE OF UNIVERSITY DEGREES IN THE FIELD OF SOCIAL SCIENCES OR HUMANITIES AND THE SUPPORTIVE ROLE OF ADULT EDUCATION – ABSTRACT

The author deals with matching and mismatching of university graduates' formal education with employment. The level of matching is different in different employment domains and in different European countries. Graduates whose university education is well matched with employment have a tendency to keep their job longer and earn more. The author emphasises the importance of continuous adult education and of »serious free time« activities for better matching one's formal education and job. Further, Dušana Findeisen presents testimonials she collected from those who had obtained a university degree in the field of social sciences and humanities. In doing so she demonstrates their individualised life history and professional history, emphasising the supporting role of adult education in these histories..

Keywords: graduate, matching, mismatching of education with employment, employ-ment, adult education, social sciences, humanistic studies, testimonial.

UDK: 374.7: 331.5

Povezati diplomu, formalno izobrazbo, z zaposlitvijo je bilo zmeraj težavna naloga. Diplomanti pričakujejo, da se bodo zaposlili na določenih področjih in v določenih poklicih,

toda v hitro spreminjajočem se gospodarstvu to preprosto ni vedno mogoče. Službe na trgu dela namreč niso zmeraj usklajene z znanjem, ki ga daje študij. (Meri, 2008.)

Prehod iz šole v poklicno delo je ritual, s katerim se mladi vpeljejo v svet dela. Gre za prehod, ki se sredi turbulentnega in negotovega obdobja ne zgodi naenkrat, marveč poteka v več fazah. Diplomanti so postavljeni na trg dela, kjer si morajo izbojevati zaposlitev ob boku tistih, ki so si že pridobili položaj na tem trgu. Ker nimajo delovnih izkušenj, pogosto ostanejo nezaposleni. Prav tako se diplomanti nemalokrat znajdejo v službah, ki ne ustrezajo njihovim diplomam. To se dogaja zato, ker ne vedo natanko, kakšne so njihove zmožnosti, in ker ne poznajo dovolj značilnosti dela, ki ga ponujajo delodajalci (Wobers, 2003).

Po podatkih te študije (Wobers, 2003) je bilo leta 2003 razhajanje med formalno kvalifikacijo in zaposlitvijo ob zaključku študija največje v Italiji (47 odstotkov), nato v Grčiji (40 odstotkov), prav tako tudi na Danskem in Švedskem. Na Nizozemskem je bilo razhajanja najmanj (29 odstotkov). V Avstriji in tudi v Sloveniji se diplomanti razmeroma dobro zaposlujejo na svojem področju (31 odstotkov). Upoštevati pa moramo, da gre za razmeroma stare podatke, ki spričo, kot smo dejali, turbulentnega in hitro spreminjajočega se gospodarstva v evropskih državah morda več ne ustrezajo.

Razhajanje med diplomo in zaposlitvijo je po teh podatkih največje pri manj izobraženih. V Italiji, denimo, kar 50 odstotkov tistih s spričevalom srednje poklicne šole ne najde zaposlitve na svojem področju. Razhajanje med diplomo in zaposlitvijo je torej odvisno od stopnje formalne izobrazbe in tudi od področja, na katerem se nekdo želi zaposliti. Podatki za Slovenijo iz leta 2003 kažejo, da so deleži mladih, ki niso zaposleni na svojem področju, različni glede na področje: šolstvo in izobraževanje (25 odstotkov), humanistika (50 odstotkov), družboslovje, kamor sodita tudi ekonomija in pravo (35 odstotkov), znanost (50 odstotkov), inženirstvo, proizvodnja in gradbeništvo (23 odstotkov), kmetijstvo (70 odstotkov), zdravje in sociala (29 odstotkov), storitve (21 odstotkov).

V večini evropskih držav (z izjemo Danske) si mladi diplomanti, ki so zaposleni na neustreznih delovnih mestih, pogosteje poiščejo drugo službo, ki ustreza njihovem področju, kot tisti, ki so zaposleni v skladu s svojo izobrazbo. Tisti, ki niso zaposleni na svojem področju, tudi pogosteje delajo s skrajšanim delovnim časom (ne velja pa to za Finsko, Madžarsko in Slovenijo).

Kaj storiti, če se področje dela ne ujema s študijem? Strategiji sta vsaj dve: poiskati si novo zaposlitev ali pa *udeležiti se in udeleževati se izobraževanja odraslih*. Poleg tega je pomembno tudi, kako preživljamo prosti čas. Pomembno je, da ne gre za *naključni prosti čas*, temveč

za *resni prosti čas*, takšen, ki nas spreminja in ki spreminja druge (Rojek, 2000). Tisto, česar se naučimo v prostem času, lahko zavestno, pa tudi nezavedno, prenašamo v poklicno delo. Tudi tako se približamo zahtevam zaposlitve.

Na Univerzi Toulouse – Le Mirail sem nedavno prisostvovala okrogli mizi z naslovom *Katere poklice opravljajo doktorji znanosti s področja družboslovnih in humanističnih ved*. Slišala sem pričevanja in slišala sem argumente, s katerimi so vabljeni govorniki, tisti, ki so nekoč diplomirali na omenjenih področjih, predvsem iz francoskega jezika in književnosti, predstavili svoje prednosti. Dojela sem tudi pomen izobraževanja odraslih v njihovem življenju, pa tudi pomen družboslovnega izobraževanja v svetu znanosti in tehnike.

Prepričana sem, da lahko zapis predstavljenih argumentov in poklicnih zgodb govornikov pomaga univerzitetnim učiteljem na teh področjih razložiti pomen študija, da bodo s tem mlade spodbudili k odkrivanju poklicne poti, izobraževalce odraslih in javnost pa lahko podpre v njihovem prepričanju, da je izobraževanje odraslih v informacijski družbi nujno, saj formalno dodiplomsko izobraževanje ne more več opravljati svoje nekdanje vloge. Ni več veljavna vstopnica v poklicno življenje in ne zadostuje za to, da bi lahko opravljali poklicno delo. Brez izobraževanja odraslih v informacijski družbi ne gre.

Razhajanje med diplomo in zaposlitvijo je največje pri manj izobraženih.

IZKUŠNJE IN PRIČEVANJA NEKDANJIH DIPLOMANTOV. IZ TOULOUSA

M. T., regionalna koordinatorica poklicnega izobraževanja. Ukvarja se z izobraževanjem zaposlenih, je v stiku s fakultetami in podjetji. »Pomagam sooblikovati politiko zaposlovanja, preučujem zaposlitvene možnosti na različnih področjih. Študirala sem okrog leta 1969, zato

sem imela občutek, da ne bo težav z zaposlovanjem. Imam diplomu druge stopnje iz književnosti. Zmeraj sem veliko brala in komaj kasneje, po tej prvi diplomu, sem začela študirati primerjalno književnost. Začela sem brati strukturaliste (Barthes, Foucault), ukvarjala sem se z lingvistiko, slovnico. Postala sem profesorica književnosti, razvijala sem kritični duh drugih in seveda svojega, vstopila sem v izobraževanje. Tam sem se naučila animacije in manipulacije.

Brez izobraževanja odraslih v informacijski družbi ne gre.

Ti mi obe dobro služita na vseh področjih dela in življenja. Še vedno ju uporabljam ... Imam pa silno željo po prenašanju izkušenj, znanja, kulture na druge, še vedno imam vse skupaj rada. Bila sem profesorica francoščine, pa so me prosili, naj predavam književnost. Mislim, da so mi diplome pomagale razvijati zanimanje za francoščino in ljubezen do tega našega jezika. Ne vem več, kaj sem počela prvih deset let. Kasneje sem se ukvarjala z organizacijo sestankov, srečanj, z animacijo ... Veliko berem, tudi zakone, in ustvarjam podlago za zakone, luščim informacije. Veliko berem in pišem, povzetke in drugo. Vse me zanima ... Pod vplivom svojega študija sem zmeraj želela prenašati znanje, zmeraj sem brala in pisala. Moji sodelavci imajo drugačno izobrazbo. So politologi itd., toda samo jaz se jim lahko postavim po robu v imenu francoščine iz 14. stoletja, s tem znanjem. Ni nezanimivo ugotoviti, kam so odšli diplomanti družboslovja. Zato smo danes tu. Tudi diplomanti javnega prava ... Ti so precej brezposelni. Postali so računalničarji.«

H. T. »Hotela bi povedati, da z družboslovno izobrazbo lahko delamo povsod, tudi na področju obrambe in oboroževanja. Ko mi je bilo 18. let, sem želela študirati komunikologijo v Parizu, a živel sem v Toulousu in tu sem morala pač izbrati, kar se je dalo izbrati. Izbrala sem študij moderne književnosti in dejala sem, da bom pač urednica, novinarka. Študij je bil dovolj odprt. Po dveh letih študija pa sem odkrila, da se mi obeta, da bom

profesorica. Tega pa res nisem hotela! Vpisala sem se v podiplomski študij *Kultura podjetja*. In to mi je dalo dovolj znanja, da sem lahko začela iskati delo. Splošno izobraževanje mi ni dalo kaj dosti uporabnega znanja o komunikaciji. Delala sem marsikaj in to je bilo moje učenje. Bila sem, nazadnje le, profesorica hitrega branja, dokler nisem vstopila v podjetje za komunikacijo in svetovanje. Delala sem z diplomanti politehnike in spoznala sem, da imam drugačno osebnost, drugačno mišljenje zaradi svojega študija moderne književnosti, in da sem lahko kompatibilna z njimi. Povabili so me k delu na področju vojaških ved. Gre za podjetje, ki razvija oborožitev prihodnjega časa, kjer je treba razmišljati o tem, kakšni bodo konflikti, grožnje, čez 30 let. Zdaj delam na tem področju in tudi na področju izvoza orožja (...) delam torej v odseku za oboroževanje. Včasih je bilo to povsem moško področje in tako so se nekoč v tem podjetju s komunikacijo ukvarjali le obramboslovci in vojaki. Pa se je pojavila želja, da bi spremenili način sporočanja. Književna izobrazba je bila moja prednost, saj me drugi niso jemali kot grožnjo. Na vojaško opremo se še danes ne razumem. In vojaki so morali meni razložiti stvari v bolj preprostem jeziku. To nam je pomagalo, da sem sporočila naredila bolj sporočilna. Danes je v našem ogromnem podjetju v komunikaciji zaposlenih 50 ljudi. Veliko nas je študiralo književnost, razvoj človeških virov, andragogiko ipd. Sprejemamo tuje delegacije, ki želijo pripraviti nakup orožja za svoje dežele. Veliko sem se izobraževala, na področju računalništva, javnih naročil, na vseh področjih, ki so mi zanimiva. Mislim pa, da mi je študij književnosti, družboslovje, resnično pomagalo. *Pomagal mi je drugačen način videnja*. Imam tudi tajnico, ki ima maturo in za seboj pet let študija s področja kinematografije. Mislim, da je veliko diplomantov, ki delajo nekaj drugega, kot so študirali. Svetujem, naj študenti opravijo dvojni študij in *naj se nenehno vključujejo v izobraževanje odraslih*.«

B. M. »Pridobil sem diplomo druge stopnje iz književnosti, poslušal sem predavanja iz gledališča in dramske igre. Pet let sem predaval. Kasneje sem se ukvarjal s komercialnimi vidiki književnosti in urednikovanjem. Zdaj delam na področju zavarovalništva. Vstopil sem v zavarovalniško podjetje in se začel izobraževati. Veliko sem se izobraževal na področju trženja na daljavo, telefoniranja, za razvoj poklica svetovalca za nepremičnine in finance. Vse to mi je pomagalo. A želja po literaturi se je vrnila šele, ko sem nehal predavati. Študij literature nas vodi, kamor hočemo, da le končamo študij. Mladi gredo skozi različne vrste izobraževanja. Mislim, da dobro obvladajo postopke, a težko se prilagajajo ljudem. Imajo papirnato, a vredno znanje. A ko je treba vstopiti v odnos z nekom, ki ga ne poznate, vam mora človek zaupati. Večina tistih, ki so bili izobraženi v ta namen, delajo prehitro, preskočijo marsikaj, ne vedo, kako in kaj početi s človekom, s katerim sklepajo pogodbo. Vsi diplomanti književnosti ali psihologije imajo manj težav kot tisti, ki so se izobraževali prav za ta posel. *Laže se prilagodijo vsem okoljem, ki se jim morajo prilagoditi.*«

T. B. »Kadar nas starši vprašajo, kam naj se usmerijo njihovi otroci, ki študirajo latinščino, je težko odgovoriti. V posameznih šolah so izpiti. Pogosto so tisti, ki so študirali latinščino, boljši v študiju. Marsikdo kasneje postane vodja trženja, svetovanja, postane izvršni direktor, svetovalec na področju menedžmenta ... Diplomanti delajo v gledališču, kjer se ukvarjajo s preučevanjem občinstva in ciljnih skupin. Sama sem se zaposlila v podjetju, ki se ukvarja z osvetlitvijo gledaliških predstav. Izobražujem se na področju trženja, moje literarne in kulturne kompetence mi zelo pomagajo pri pisanju. V začetku je bilo težko. Šla sem se izobraževati na področju računovodstva in financ. Na začetku se mi je zdelo, kot da študiram matematiko ali risanje ... Nič nisem razumela.«

G. F. »Študirala sem grški jezik in književnost. Delam pri Applu. Ukvarjam se z izložbami tr-

govin, da bi bile čim bolj privlačne. V času študija sem velikokrat pobegnila na filmske in gledališke festivale. Nekega dne sem odkrila, da imam rada poučevanje, čeprav sem sovražila šolo. In sem poučevala. Pobegnila sem v Grčijo, da bi tam opravila doktorat. In tam sem se zaposlila v tem večnacionalnem podjetju. Tu sem dobila tehnično izobrazbo. Nove tehnologije so me pa tudi zanimale. Moj študij humanistike mi je prinesel vrsto zgodb, podob. S temi podobami zdaj pri Applu prenašamo neke koncepte, jih naredimo manj komplicirane. Pomagamo tistim, ki se bojijo uporabe računalnika, ki si želijo delati prek Skypa, ker so njihovi otroci daleč. In tu mi pomaga moj študij humanistike, literature in družboslovja. *Zdajšnji ekonomski kontekst je težak, a mi se moramo prilagoditi. Poklicne izkušnje prinesejo precej novega.*«

ČEMU SLUŽITA HUMANISTIKA IN KLASIČNA FILOLOGIJA

»Nenehno nam očitajo, da je naša izobrazba obrnjena v preteklost. Čemu sploh služi humanistika? Ima politično vrednost: posvetna etika, republikanska etika. Ti študiji imajo politično vrednost. Iz tega študija prihaja zavest, da pripadamo neki skupnosti. V tem je tudi politična in kulturna vrednost našega študija. Evropa ni le Evropa, kot jo poznamo. Gre tudi za dežele, ki imajo podobno kulturno preteklost glede na zemljepisni položaj (Sredozemlje). Tako je pomembno, da povežemo učitelje stare grščine in latinščine iz teh dežel in ugotovimo, kako to znanje lahko osvetli današnje stanje. Latinisti lahko poiščejo povezave med državami Sredozemlja. Gre za skupno podlago in za srečanje civilizacij. V Bagdadu se je v 19. stoletju odprla *Hiša modrosti*, kjer je šlo za prenašanje vedenja in znanja, za povezovanje arabskega islamskega sveta z evropskim svetom. V zakladnici antične literature najdemo razlago za današnje kulture. Mislim, da mora čim več Evropejcev spoznati več kulturnih,

zgodovinskih, političnih vsebin, ki prihajajo iz latinščine in stare grščine. Drugega, druge v Sredozemlju namreč lahko dobro spoznamo le, če imamo vsaj minimalno znanje jezikov; indoevropskih in semitskih jezikov Sredozemlja. V preteklosti najdemo primere, kako je študij posameznih znanstvenih, medicinskih, botaničnih, filozofskih besedil vplival na mišljenje v Sredozemlju. Tudi danes lahko. Da, temu in marsičemu drugemu v sodobnem svetu služi študij klasične filologije.«

ZAKLJUČEK

Spoznali smo, da »neuskklajenost« visokošolskega družboslovnega in humanističnega izobraževanja s področjem zaposlitve v današnjih turbulentnih časih, v negotovem ekonomskem kontekstu, ni ovira za zaposlovanje teh mladih diplomantov, prej prednost. Spoznali smo tudi, da gre zmeraj in povsod tudi za aktualizacijo formalno pridobljenega znanja, za veliko nenehnega izobraževanja odraslih. Predvsem z izobraževanjem odraslih in samostojnim učenjem se po formalni poti pridobljeno znanje mladih diplomantov lahko uskladi s potrebami zaposlitve.

LITERATURA IN VIRI

- Field, J. (2008). *Social capital*. London: Routledge.
- Kroener, S. (2008). *The demographic future of Europe*. Berlin: BIB.
- Wobers M. in drugi (2003). »School leavers in Europe and the labour market effect of job mismatches«. *Statistics in focus. Population and social conditions*, 5.
- Meri, T. (2008). *Statistics in focus*. Eurostat, 13.
- Roberts, K. (1981). *Leisure*. London: Longman.
- Rojek, C. (2000). *Leisure and Culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shields, R. (1997). *Flow. Space and Culture*, 1: 1–9.
- Stebbins, R. (1992). *Amateurs, Professionals and Serious Leisure*. Montreal: McGill University Press.

FINANČNI POLOŽAJ LJUDSKIH UNIVERZ V OBDOBJU 2004–2008¹

Olga Drofénik
Eva Zver

POVZETEK

V prispevku avtorici obravnavata opredelitev javnega interesa v Nacionalnem programu izobraževanja odraslih na treh prednostnih področjih. Prikazujeta, koliko so k uresničevanju javnega interesa prispevale ljudske univerze, predvsem na prvem prednostnem področju – splošnem neformalnem izobraževanju odraslih. Osredotočili sta se na finančne razmere, v katerih so ljudske univerze v obdobju 2005–2008 izvajale programe v javnem interesu. Analiza je pokazala na izrazito nestabilne finančne razmere poslovanja. To je vodilo v nadaljnje zamiranje splošnega neformalnega izobraževanja odraslih in zmanjševanje udeležbe odraslih v izobraževanju. Po mnenju avtoric je nujno z ustrezno zakonsko ureditvijo in opredelitvami v Nacionalnem programu 2011–2015 zagotoviti uravnoteženo, stabilno, zadostno in učinkovito financiranje javnih izobraževalnih organizacij za izobraževanja na vseh treh prednostnih področjih, še posebno pa na prvem, ki je ključnega pomena za demokratizacijo družbe in aktivno udeležbo odraslih v družbenih procesih. Ljudske univerze so in ostajajo med ključnimi izvajalkami na tem področju.

Ključne besede: splošno neformalno izobraževanje odraslih, javni interes, Nacionalni program izobraževanja odraslih, ljudske univerze, finančni pogoji za uresničevanje javnega interesa

FINANCIAL CONDITIONS OF FOLK SCHOOLS IN THE PERIOD 2004–2008 – ABSTRACT

The authors discuss public interest as defined in the National Adult Education Plan in the three priority areas. They present the role of folk high schools in accomplishing public interest, focusing on the first priority area – non-formal general adult education. The financial conditions of folk high schools for implementing of educational programmes in the period 2005–2008 are analyzed. The results show distinctively unstable financial flows that have most probably contributed to further declining of general adult education and caused lower participation of adults in education. The new legislation and the Adult Education Plan 2011–2015 are expected to introduce stable, sufficient and efficient public funds for public adult education institutions, with special emphasis on folk high schools, because of their leading role in the implementation of general adult-education programmes.

Keywords: liberal adult education, public interest in the Adult Education Plan, folk high schools, financial conditions for implementing of public interest

UDK: 374.72

Z zakonom o izobraževanju odraslih (1996, v nadaljevanju Zakon) je bil postavljen temelj za uveljavljanje javnega interesa tudi na področju izobraževanja odraslih. Zakon je namreč določil sprejetje Nacionalnega programa izobraževanja odraslih (v nadaljevanju Nacionalni program), v katerem država določi javni interes in za uresničevanje tega interesa zagotovi tudi javne vire financiranja. Tako je država s sprejetjem Nacionalnega programa opredelila tudi pravico odraslih (Resolucija o nacionalnem progra-

mu izobraževanja odraslih 2004–2010, 2004) do izobraževanja za učinkovito obvladovanje različnih vlog, ki jih opravljajo v različnih življenjskih obdobjih. Nacionalni program je kot javni interes določil izobraževanje izobraževalno pripravljenih skupin odraslih in odraslih, ki imajo omejen dostop do drugih dobrin (kultura, zaposlitev ipd.) na treh prednostnih področjih. Na prvo je umestil splošno neformalno izobraževanje, ki prispeva k razvoju osebnih potencialov in splošni kulturni razgledanosti ter daje lju-

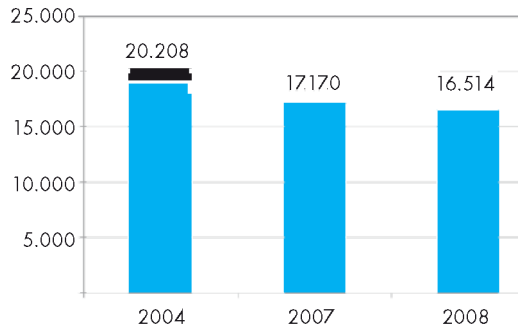
dem opolnomočenje za upravljanje dejavnikov lastnega življenja, za prevzemanje odgovornosti, njihovo ustvarjanje in spreminjanje (aktivna družbena in politična participacija). Poudarek je na razvoju temeljnih zmožnosti (ključnih kompetenc), ki so pomembno povezane s splošnim neformalnim izobraževanjem odraslih, procesi oblikovanja stališč, zmožnostmi moralnega razsojanja in odločanja ter demokratičnega komuniciranja, iskanja skupnih vrednot ob srečevanju z različnostjo in z dejavno državljanskostjo. Na drugo prednostno področje je Nacionalni program umestil izobraževanje za dvig izobrazbene ravni in na tretje izobraževanje za večjo konkurenčnost na trgu dela. Stroge ločnice med temi področji v resnici ni mogoče potegniti. Pomembna je usmeritev v Nacionalnem programu, da je treba izobraževanje na vseh treh področjih razvijati usklajeno, ker izobraževanje ne more biti več zoženo le na poklicno izobraževanje ter pridobivanje spretnosti in kompetenc za potrebe trga dela. Nacionalni program v bistvu zanika ekonomistično in neoliberalno podstat razprav o vlogi izobraževanja, ker s svojo ozkostjo škodljivo vpliva na razvoj neformalnega splošnega izobraževanja odraslih in je že povzročila zamiranje tega izobraževanja. Usklajen razvoj izobraževanja na vseh treh področjih je v Nacionalnem programu določen z operativnimi cilji, obsegom in strukturo javnih virov na posameznem področju v obdobju 2004 do 2010 ter z omrežjem izobraževalnih programov in organizacij, izvajalk teh programov. Osrednjo vlogo pri uresničevanju Nacionalnega programa imata zagotavljanje in učinkovitost porabe javnih virov, namenjenih posameznemu področju. Obseg sredstev za uresničevanje Nacionalnega programa določa Vlada RS v Letnem programu izobraževanja odraslih.

V tem prispevku analiziramo finančni položaj ljudskih univerz v letih 2004–2008. Za analizo smo uporabili izkaze prihodkov in odhodkov za posamezna leta.

Ljudske univerze (v nadaljevanju LU) se, poleg enot v srednjih šolah, uvrščajo med temelj-

ne izvajalke izobraževalnih programov, v Nacionalnem programu izobraževanja odraslih (v nadaljevanju NPIO) določenih za prednostne ciljne skupine. Na prvem prednostnem področju so LU v obdobju 2005–2007 izvajale prek dve tretjini programov za razvoj pismenosti odraslih (materni in tuji jezik, matematika, naravoslovje, družboslovje in tim prečne zmožnosti informacijska tehnologija, socialne spretnosti, učiti se učiti) in prek 60 odstotkov programov računalniškega opismenjevanja, v obdobju 2008–2010 pa so na javnem razpisu Evropskega socialnega sklada (v nadaljevanju ESS) pomenile 67 odstotkov izbranih izvajalcev programov računalniškega opismenjevanja, 79 odstotkov izvajalcev programov za razvoj pismenosti in 58 odstotkov izvajalcev programov projektno učenje mlajših odraslih. Na drugem prednostnem področju se je v obdobju 2004/05 do 2007/08 37 odstotkov udeležencev izobraževalo v programih za pridobitev srednješolske izobrazbe v LU (44 odstotkov v enotah srednjih šol), v LU se izobražuje tudi prek 90 odstotkov udeležencev v programih osnovnošolskega izobraževanja. Na tretjem prednostnem področju je vloga LU manjša: v postopkih potrjevanja nacionalne poklicne kvalifikacije (v nadaljevanju NPK) so leta 2008 izobraževale, skupaj s srednjimi šolami, le 16 odstotkov udeležencev, v programih institucionalnega usposabljanja pa 35 odstotkov udeležencev (zasebne organizacije za izobraževanje odraslih in druge zasebne ustanove pa prek 50 odstotkov) (Analiza uresničevanja Resolucije o NPIO: 39, 46–47, 61). Zaradi pomena LU pri zadovoljevanju javnega interesa na prvem prednostnem področju smo za potrebe priprave Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v področni strokovni skupini za izobraževanje odraslih posebej analizirali njihov² finančni položaj. Predstavljamo ga za obdobje izvajanja NPIO v primerjavi z letom 2004, to je leto pred sprejetjem prvega letnega programa izobraževanja odraslih, prek katerega Vlada RS uresničuje določila NPIO.

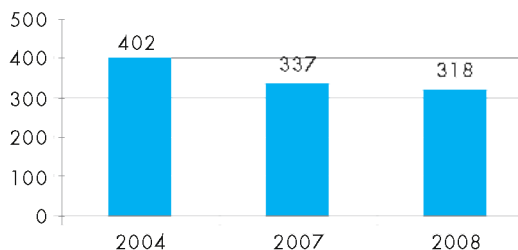
Slika 1: Celotni prihodki LU po obračunu, v 000 EUR (menjalni tečaj 239,4)



Vir podatkov: AJPES, Izkazi prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov za leta 2004, 2007 in 2008; preračuni Zver E. (UMAR) in Drofenik O. Opomba: V analizi je za leto 2004 zajeto 36 LU, za leti 2007 in 2008 pa 35 LU.

Po letu 2004 so se celotni prihodki LU zmanjševali in so bili v letu 2008 za 3,7 milijona evrov manjši kot leta 2004. Glede na to, da je bila gospodarska rast v letih 2007 in 2008 velika, je zmanjševanje prihodkov LU nepričakovano in se postavlja vprašanje, koliko je k temu prispevalo to, da nacionalna sredstva in sredstva Evropskega ekonomsko-socialnega sklada, predvidena v letnih programih izobraževanja odraslih, niso bila v celoti porabljena – v štirih letih (2005–2008) je bilo skupno izkorisčenih 50 milijonov evrov manj (tekoče cene), kot je bilo načrtovano v letnih programih izobraževanja odraslih (Analiza uresničevanja Resolucije NPIO: 17).

Slika 2: Povprečno število zaposlenih na podlagi delovnih ur v LU v letih 2004, 2007 in 2008



■ Povprečno število zaposlenih v ljudskih univerzah

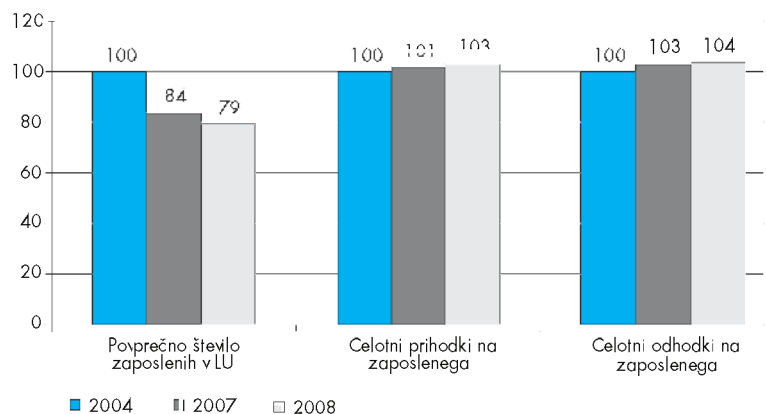
Vir podatkov: AJPES, Izkazi prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov za leta 2004, 2007 in 2008; preračuni Zver E. (UMAR) in Drofenik O. Opomba: V analizi je za leto 2004 zajeto 36 LU, za leti 2007 in 2008 pa 35 LU.

Na zmanjševanje celotnih prihodkov so LU odgovorile z zmanjševanjem števila zaposlenih.

Veliko zmanjšanje števila zaposlenih v LU dovoljuje oceno, da so LU zmanjšale obseg svoje dejavnosti in so bile zato manjše tudi možnosti prednostnih ciljnih skupin za vključitev v programe. Predpostavke, da so v tem obdobju zasebne izobraževalne organizacije prevzele vlogo LU pri izvajanju programov iz NPIO za prednostne ciljne skupine, ni mogoče potrditi. Analiza uresničevanja resolucije NPIO je namreč pokazala, da srednje šole in LU izvajajo pretežni del programov, določenih v NPIO na prvem in drugem prednostnem področju.

Na zmanjševanje udeležbe v izobraževanju opozarja tudi kazalec, ki ga Evropska komisija uporablja kot referenčno raven za leto 2010: pri nas se je delež odraslih, starih od 25 do 64 let, vključenih v izobraževanje, zmanjšal s 15,3 (2005) na 13,9 odstotka (2008) (Progress Towards the Lisbon Objectives, Indicators and Benchmarks 2008: 201; Indicators and Benchmarks 2009: 35). Z zmanjšanjem števila zaposlenih so LU vzdrževale obseg celotnih prihodkov na zaposlenega. V slovenski zakonodaji in praksi, ki se dotika ponudbe in izvajanja storitev izobraževanja, ki

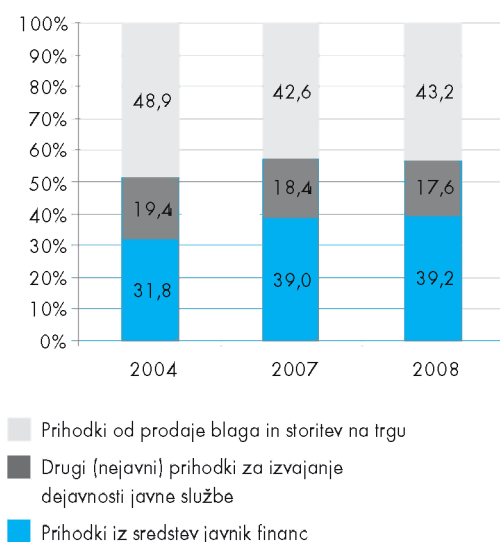
Slika 3: Povprečno število zaposlenih, celotni prihodki in odhodki na zaposlenega, indeks, leto 2004 = 100



Vir podatkov: AJPES, Izkazi prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov za leta 2004, 2007 in 2008; preračuni Zver E. (UMAR) in Drofenik O. Opomba: V analizi je za leto 2004 zajeto 36 LU, za leti 2007 in 2008 pa 35 LU.

so v javnem interesu, je uveljavljeno načelo, da se te storitve izvajajo kot javna služba (podobno je na področju zdravstva). Med izvajalci javne službe pomenijo javni izobraževalni zavodi večino, javni viri pa večino sredstev za njihovo delovanje. Sprejetje in uresničevanje NPIO naj bi uveljavilo to načelo tudi na področju izobraževanja odraslih.

Slika 4: Struktura prihodkov (načelo denarnega toka) LU glede na vire financiranja v letih 2004, 2007 in 2008

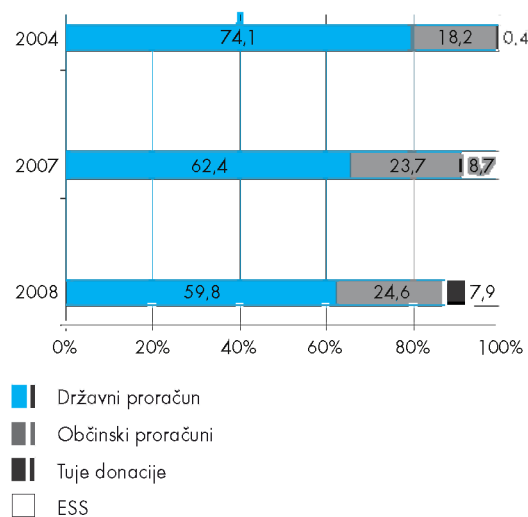


Vir podatkov: AJPES, Izkazi prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov za leta 2004, 2007 in 2008; preračuni Zver E. (UMAR) in Drofenik O. Opomba: V analizi je za leto 2004 zajeto 36 LU, za leti 2007 in 2008 pa 35 LU.

Povečanje deleža prihodkov iz javnih financ kaže, da se namera NPIO o zagotavljanju javnih virov financiranja za povečanje dostopa prednostnih ciljnih skupin do izobraževanja v kakovostnem omrežju javnih izobraževalnih organizacij uresničuje. Vendar rast javnih virov ni bila dovolj intenzivna. Javne finance še vedno pomenijo manj kot 40 odstotkov prihodkov.

Vpogled v strukturo javnih financ pokaže, da se je do leta 2008 delež državnega proračuna zmanjšal za 14 odstotnih točk.

Slika 5: Struktura prihodkov LU iz javnih financ (načelo denarnega toka), v %



Vir podatkov: AJPES, Izkazi prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov za leta 2004, 2007 in 2008; preračuni Zver E. (UMAR) in Drofenik O. Opomba: V analizi je za leto 2004 zajeto 36 LU, za leti 2007 in 2008 pa 35 LU.

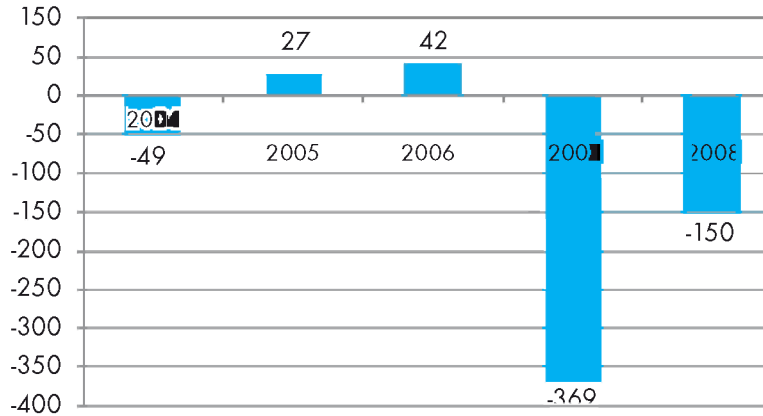
V tem obdobju se je povečal delež prihodkov iz občinskih proračunov. Povečanje deleža sredstev lokalnih skupnosti je pomemben napredek, ki kaže na krepitev vloge občin, ustanoviteljic LU. Dejstvo pa je, da so sredstva Evropskih strukturnih skladov (v nadaljevanju ESS) »nadomestila« močno zmanjšana nacionalna sredstva, kar pokažejo nominalni zneski prihodkov iz javnih financ.

Slika 6: Povečanje/zmanjšanje prihodkov iz javnih financ

	Državni proračun	Občinski proračun	Tuje donacije	ESS
LU 2004	4.685.752	1.149.954	23.454	28.087
LU 2007	4.050.907	1.538.895	0	561.837
LU 2008	3.678.807	1.512.311	237.158	484.744

Vir: AJPES, Izkazi prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov po načelu denarnega toka za leta 2004, 2007 in 2008; preračuni: Zver, E.(UMAR) in Drofenik O.

V prikazanih letih so se prihodki iz državnega proračuna zmanjšali za prek milijon tolarjev,

Slika 7: Neto presežek/primanjkljaj LU, v 000 EUR

Vir podatkov: AJPES, Izkazi prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov za leta 2004, 2007 in 2008; preračuni Zver, E.,(UMAR) in Drofenik O.

ta izpad so pokrili prihodki iz sredstev ESS. To pa je v nasprotju s temeljnimi cilji ESS. Sredstva ESS naj bi zagotavljala širitev in nove dejavnosti (dodatna vrednost), nikakor pa ne nadomeščala zmanjšanih nacionalnih sredstev. Ob tem je treba opozoriti še na velike težave, ki so jih imele LU v procesih črpanja sredstev ESS, kar je dodatno vplivalo na poslabšanje njihovega finančnega položaja.

Na slabšanje položaja LU opozarjata kazalca o neto presežkih (primanjkljajih) LU v obdobju 2004–2008.

Slika 7 kaže, da je sprejetje in izvajanje NPIO v prvih dveh letih pozitivno vplivalo na finančno poslovanje LU, ker so te odpravile primanjkljaje iz leta 2004. V letih 2007 in 2008 pa so zašle v izgubo. Ta je bila pa navedbah LU (Vseživljenjsko učenje in izobraževanje odraslih, 2007) posledica tega, da so LU zalagale svoja sredstva in kasneje tudi najemale bančna posojila za izvedbo projektov, financiranih iz ESS. Povračilo sredstev ESS pa je močno zamujalo, tudi do enega leta.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Izbrani finančni kazalci dovoljujejo oceno, da je NPIO spodbudil povečanje prihodkov LU iz

javnih financ in zagotovil večji delež občinskega denarja v strukturi javnih sredstev. Olajšal je tudi doseganje pozitivnega poslovanja LU v prvih dveh letih izvajanja NPIO, potem pa se je finančni položaj LU močno poslabšal. Predvidevamo lahko, da je bilo tudi to razlog za slabše doseganje operativnih ciljev NPIO na prvem in drugem prednostnem področju in za zmanjševanje udeležbe odraslih v izobraževanju. Zato je nujno sprejeti ukrepe, ki bodo izboljšali finančni položaj LU, tako da bo zagotovljeno stabilno javno financiranje za izvajanje izobraževalnih programov, ki so v javnem interesu. Zavarovanje javnega interesa s stabilnim, zadostnim in učinkovitim financiranjem je še posebno pomembno pri neformalnem splošnem izobraževanju odraslih, ki je zdaj na obrobju družbenega in tržnega interesa, je pa ključnega pomena za demokratizacijo družbe, ker zvišuje splošno civilizacijsko raven, povečuje udeležbo v družbenem življenju, zmanjšuje stiske marginaliziranih skupin, hkrati pa pripomore tudi k večji učinkovitosti na delovnem mestu. To je tudi temeljni pogoj za to, da bodo lahko LU izboljšale kakovost svojega dela, povečale dostopnost izobraževanja za vse prednostne ciljne skupine in s tem tudi pripomogle k pravičnosti v izobraževanju.

Kako urediti položaj LU v prihodnje, obravnava Andragoški center Slovenije v poročilu Analiza mreže izvajalcev izobraževanja odraslih z vidika možnosti zadovoljevanja potreb prednostnih ciljnih skupin (Mirčeva, 2010). V Predlogu zasnove področja izobraževanja odraslih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (2010) so med temeljna načela vključeni »raznovrstnost in fleksibilnost izobraževalnih možnosti« ter »spodbujane in zagotavljanje

Nujno je sprejeti ukrepe, ki bodo izboljšali finančni položaj ljudskih univerz.

pogojev za izobraževanje odraslih različnim ponudnikom, tako profesionalnim ali prostovoljskim organizacijam«. Načelo je v Predlogu zasnove operacionalizirano z določili o »zakonsko opredeljeni javni mreži izvajalcev za izvajanje javne službe v izobraževanju

odraslih, ki mora temeljiti na enakih načelih, kot so uveljavljenja v izobraževanju otrok in mladine. To pomeni, da javno mrežo sestavljajo javne organizacije, dopolnjujejo pa jo koncesionarji.« Takšna opredelitev zahteva jasen odgovor na načelno vprašanje, do katerega se slovenska izobraževalna politika še ni javno opredelila, to pa je razmerje med javnim in zasebnim. Na področju izobraževanja mladine je z zakonom zagotovljeno, da javne osnovne in srednje šole izvajajo večino programov formalnega izobraževanja in vanje vključujejo večino mladih, na enak način je urejeno tudi višje strokovno in univerzitetno izobraževanje mladine. Vsako širjenje omrežja zasebnih ustanov, financiranih iz javnih virov, pa spremljajo burne politične razprave v podporo ohranjanja položaja javnega šolstva.

Na področju izobraževanja odraslih je položaj povsem nasproten. Med izvajalci izobraževanja odraslih prevladujejo zasebne izobraževalne organizacije (v šolskem letu 2008/09 je bilo med 380 izvajalci nadaljnega izobraževanja 95 zasebnih organizacij, 33 enot pri srednjih šolah, 32 LU, 40 enot v podjetjih, 142 voznških šol in 38 drugih organizacij) (SURs).

Prispevek zasebnih izobraževalnih organizacij k razvoju izobraževanja odraslih je sicer zelo pomemben, vendar praviloma usmerjen na tržno zanimive izobraževalne programe, ki se odzivajo na izobraževalne potrebe (naj)bolj izobraženih odraslih. Analiza finančnega položaja LU in Analiza uresničevanja Resolucije (2010) sta pokazali, da sloni uresničevanje javnega interesa pretežno na javnih izobraževalnih organizacijah in da to za zdaj ni ustrezno zakonsko urejeno, zaradi česar se pojavljajo nedopustna nihanja v sistemu financiranja.

Če želi Slovenija omogočiti uresničevanje družbenih odločitev glede gospodarskega, socialnega in kulturnega razvoja, bo morala uresničevati tudi temeljne usmeritve NPIO o skladnem razvoju izobraževanja odraslih na prvem, drugem in tretjem prednostnem področju. Ker je bilo doslej najmanj pozornosti tako razvojno kot tudi finančno namenjeno izobraževanju odraslih na prvem prednostnem področju, bo treba v NPIO 2001–2015 ne le okrepiti to področje, ampak tudi pri uresničevanju njegovih določil zagotoviti kakovostno, stabilno in v prostoru enakomerno razporejeno omrežje javnih izobraževalnih ustanov, ki bodo razvijale in izvajale izobraževalne programe. LU³ so in ostajajo nosilni steber tega omrežja.

LITERATURA

- Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2005–2009* (2010). Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno na: http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_ReNPIO.pdf
- Anketa šol*. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- Izkazi prihodkov in odhodkov določenih uporabnikov za leta 2004, 2007 in 2008*. Ljubljana: AJPES.
- Mirčeva, J., Zgajmajster, M., Dobnikar, M., Drogenik, O., Brenk, E., Mlinar, V. (2010). *Analiza mreže izvajalcev izobraževanja odraslih z vidika možnosti*

zadovoljevanja potreb prednostnih ciljnih skupin. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno na: http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_mreze_izvajalcev_izobrazevanja_odraslih.pdf

Predlog zasnove izobraževanja odraslih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji (verzija 30. 8. 2010). Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v R Sloveniji. Področna strokovna skupina za izobraževanje odraslih.

Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks – 2008. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/life-long-learning-policy/doc1522_en.htm

Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks – 2009. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/life-long-learning-policy/doc1522_en.htm

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2004-2010 (2004). Uradni list, 70. Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_RESO34.html

Vseživljenjsko učenje in izobraževanje odraslih v nacionalnih in evropskih okvirih, nacionalni posvet (avgust 2007). Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije in Pedagoški inštitut.

Zakon o izobraževanju odraslih (1996). Uradni list: 12. Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r09/predpis_ZAKO449.html

- 1 *Obdelavo izbranih kazalcev iz zaključnih računov LU je pripravila Eva Zver, UMAR, 2009.*
- 2 *V analizo smo lahko vključili le LU, ki oddajajo zaključne račune, ne pa tudi enote pri srednjih šolah.*
- 3 *Za razvijanje izobraževanja odraslih na prvem prednostnem področju bo ključnega pomena tudi umestitev vloge nevladnih organizacij.*

IVANČIČ A., MOHORČIČ ŠPOLAR V., RADOVAN M.:
**FORMALNO IZOBRAŽEVANJE
 ODRASLIH V SLOVENIJI**
Ljubljana, Andragoški center Slovenije, 2010

Avtorji Angelca Ivančič, Vida A. Mohorčič Špolar in Marko Radovan v obravnavani knjigi predstavljajo izsledke dveh raziskav, ki sta bili opravljeni v sklopu evropskega projekta »Vseživljenjsko učenje 2010 – Prispevek izobraževalnega sistema na poti v evropsko družbo vseživljenjskega učenja«. V prvi raziskavi so preučevali značilnosti in izkušnje udeležencev v formalnem izobraževanju odraslih, v drugi pa možnosti ranljivih skupin odraslih v formalnem izobraževanju. Knjiga je izšla v zbirki »Študije in raziskave« Andragoškega centra Republike Slovenije.

V času globalne ekonomske krize je ideja vseživljenjskega učenja spet aktualna, saj mnogi strokovnjaki ocenjujejo, da vseživljenjsko učenje in izobraževanje spodbujata tako ekonomsko učinkovitost kot konkurenčnost in posredno pripomoreta k socialni stabilnosti. Zato je knjiga »Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji«, ki preučuje vlogo sistema formalnega izobraževanja in njegovo dostopnost, izšla v pravi čas.

Poleg uvoda in sklepnih ugotovitev ter seznama literature in kazal sestavljajo knjigo še štiri poglavja:

- »Izobraževanje odraslih kot sestavina koncepta in strategije vseživljenjskega učenja v Sloveniji« – avtorji v njem predstavijo formalno izobraževanje pri nas, od splošnih konceptov do zakonskih podlag ter razvoja institucionalnega izobraževanja odraslih na Slovenskem od prve svetovne vojne dalje, vključujoč tudi socio-demografske značilnosti.

- »Značilnosti udeležencev izobraževanja – proučevanje vzorcev izobraževanja odraslih« – avtorji tu podajajo izsledke preučevanj nekaterih vzorcev izobraževanja odraslih, vključenih v izobraževanje v letu 2006/07, od socio-demografskih značilnosti, učne zgodovine do statusa znotraj dela.
- »Izkušnje udeležencev v formalnem izobraževanju odraslih« – predstavljeni so tako motivi kot tudi ovire pri izobraževanju, kot jih navajajo in doživljajo vključeni v izobraževanje; posebna pozornost je namenjena dejavnikom, ki udeležence spodbujajo, in tistim, ki jih pri vključevanju v izobraževanje ovirajo. Pri tem sta pomembna tako učno okolje kot psihosocialna klima.
- »Dejavnosti izvajalcev formalnega izobraževanja odraslih za povečevanje dostopnosti vseživljenjskega učenja« – to poglavje prinaša analizo o ravnanjih inštitucij pri izboljševanju kakovosti izobraževanja odraslih, vključujoč tudi njihovo aktivnost pri odpravljanju ovir za vstop v izobraževanje ter motivacijo in promocijo za vpis v programe izobraževanja.

Sklepne ugotovitve avtorjev izkazujejo, da je strategija vseživljenjskega izobraževanja v Sloveniji dobro zastavljena, vendar v praksi ne dovolj dobro uresničena. Delež odraslih, vpisanih v formalne oblike izobraževanja, je mnogo manjši od deleža odraslih, vpisanih v neformalne oblike izobraževanja, ki so krajše in manj regulirane. Ugotovljeno je bilo tudi, da so bolj izobraženi odrasli pri nadaljevanju

izobraževanja opazno bolj številčno zastopani kot manj izobraženi odrasli.

Avtorji ob koncu knjige še dodatno osmislijo svoja raziskovalna prizadevanja z opredelitvijo naslednjih priporočil za izboljšanje stanja na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji in za njegov nadaljnji razvoj: kot prvo bi bilo treba spodbuditi raziskovanje izobraževanja odraslih; nadalje je izobraževanje odraslih treba začeti obravnavati kot javno dobro in ga ustrezno vključiti v nacionalne strategije, z ustrezno javno podporo, saj je pomemben dejavnik razvoja ter temelj socialnega kapitala in socialne kohezije; izpeljati bi bilo treba strategije za izboljšanje uspešnosti in dostopnosti formalnega izobraževanja odraslih in znotraj tega izobraževanje prilagoditi glede na starost, predznanje in izkušnje ter v izobraževanje odraslih bolj vključiti medije na daljavo; obenem bi bilo treba ustrezno usposobiti in izobraziti učitelje za specifično delo z odraslimi, odrasle pa motivirati in se prilagajati različnim ciljnim skupinam; nujno bi bilo treba v procese

izobraževanja odraslih vpeti tudi lokalne in regionalne dejavnike ter razviti ustrezne mehanizme za priznavanje poprejšnjega učenja na vseh ravneh in sočasno razviti še spodbude za premagovanje ovir pri vključevanju v izobraževanje najbolj ranljivih skupin; ne nazadnje pa podpreti izobraževanje odraslih z javnim financiranjem.

Tanja Šulak



2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications

ICONTE-2011

Čas: 27.–29. april 2011

Kraj: Porto Bello Hotel Resort & SPA, Antalija, Turčija

Organizator: prof. dr. Zeki Kaya & prof. dr. Uur Demiray (organizacijski odbor)

Več informacij na naslovu: <http://www.iconte.org/>

International Transformative Learning Conference in Europe

**TRANSFORMATIVE LEARNING IN TIME OF CRISIS:
INDIVIDUAL AND COLLECTIVE CHALLENGES**

Čas: 28.–29. maj 2011

Kraj: Atene, Grčija

Organizator: European Society for Research on the Education of Adults (ESREA)

Namen konference: sodelovalno proučevati raznolikost in perspektive transformativnega učenja posameznikov, skupin, organizacij in skupnosti za družbene spremembe**Teme konference:** koncepti, prakse, ideologije in epistemologije konverzacije; definicije in vizije transformativnega učenja; proučevanje vpliva družbenih, ekonomskih, političnih, kulturnih, intelektualnih in okoljskih kriz na možnosti in pojavnost transformativnega učenjaVeč informacij na naslovu: <http://www.tlathens2011.gr>

SOLSTICE (CETL) & CLTR Conference 2011

EFFECTIVE PRACTICES: ENHANCING LEARNING, TEACHING AND STUDENT SUCCESS

Čas: 8.–9. junij 2011

Kraj: Edge Hill University, Ormskirk, Velika Britanija

Teme konference: e-učenje, s tehnologijo podprto učenje, raziskovanje učenja in poučevanja, učna okolja idr.Več informacij na naslovu: www.edgehill.ac.uk/solstice/conference2011

The 2011 conference of the ESREA research network on Gender and Adult Learning

INTRODUCING GENDER INTO ACADEMIA – (IN)VISIBLE ACT

Čas: 9.–11. junij 2011

Kraj: Montpellier, Francija

Organizator: European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) v sodelovanju z Univerzo Montpellier 3 v Montpellieru, Francija (Oddelek za usposabljanje odraslih SUPCO)

Komu je konferenca namenjena: raziskovalcem, visokošolskim učiteljem in študentom (zlasti podiplomskim)**Okvirne teme:** spol in skriti kurikulum v akademskem izobraževanju; spol in teorije izobraževanja odraslih; spol in akademske izkušnje študentov in učiteljevVeč informacij na naslovu: http://www.esrea.org/gender_network?l=en**SOCIAL SCIENCES, HUMANITIES AND HIGHER EDUCATION
IN EASTERN EUROPE AFTER 1991**

Čas: 14.–16. junij 2011

Kraj: Vilna, Litva

Organizator: The European Humanities University (EHU) and the Center for Advanced Research and Education

Cilji konference: Konferenca je namenjena refleksiji razvoja družbenih ved in humanistike v vzhodni Evropi.**Teme konference:** jezik družbenih ved in humanistike; regionalni kontekst; interdisciplinarnost; sodelovanje med družbenimi vedami in humanistiko; jezik, identiteta in izobraževanje v vzhodni Evropi po letu 1991 itd.

14th International Conference BASOPED (Balkan Society for Pedagogy and Education)

EVALUATION IN EDUCATION IN THE BALKAN COUNTRIES

Čas: 16.–18. junij 2011

Kraj: Beograd, Srbija

Organizator: BASOPED v sodelovanju z Institutom za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta, Univerza v Beogradu

Teme konference: evalvacija oz. vrednotenje dosežkov udeležencev izobraževanja (učencev, dijakov, študentov); evalvacija kurikula in gradiv; etični vidiki vrednotenja; metode in tehnike vrednotenja; vrednotenje dela učiteljev

Rok za oddajo povzetkov: 7. marec 2011

Več informacij na naslovu: <http://belgradeconference.webs.com/>

CRLI International Symposium

LEARNING THROUGH EXPERIENCE: DEVELOPING INTERNATIONAL AND REGIONAL RESEARCH AGENDA

Čas: 23.–24. junij 2011

Kraj: Glasgow Caledonian University, Škotska

Organizator: The Centre for Research in Lifelong Learning (CRLI)

Komu je konferenca namenjena: raziskovalcem, praktikom in politikom, ki jih zanima neformalno izobraževanje in učenje v skupnosti

Teme konference: vseživljenjsko učenje, povečevanje udeležbe v izobraževanju

Več informacij na naslovu: <http://www.crlil.org.uk>

6th International Conference on e-Learning

ICEL 2011

Čas: 27.–28. junij 2011

Kraj: University of British Columbia Okanagan, Kelowna, Britanska Kolumbija, Kanada

Organizator: Academic Conferences International

Teme konference: e-učenje, simulacije in virtualna učna okolja, raziskovanje prakse

Več informacij na naslovu: <http://academic-conferences.org>

International Doctoral Summer School

IDENTITY AND INTERCULTURALITY: RESEARCH METHODS

Čas: 4.–8. julij 2011

Kraj: Roskilde University, Danska

Organizator: Fred Dervin (University of Turku, Finska) & Karen Risager (Roskilde University, Danska), The international research network Cultnet & the Doctoral programme of Intercultural Studies, Roskilde University

Komu je poletna šola namenjena: Gre za meddisciplinarno poletno šolo, namenjeno doktorskim študentom z različnih študijskih področij.

Cilji poletne šole: pomoč študentom pri soočanju s pojmom identitete in medkulturnosti; seznaniti se z različnimi raziskovalnimi metodami; s študenti razpravljati o njihovih raziskovalnih temah in raziskovalnih orodjih

Področja: izobraževanje, migracije, literatura, tehnologija

9TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPARATIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING**Čas:** 5.–9. julij 2011**Kraj:** Sofija, Bolgarija**Organizator:** Bulgarian Comparative Education Society (BCES)**Komu je konferenca namenjena:** različnim strokovnjakom, teoretikom in praktikom s področja izobraževanja in izobraževanja odraslih**Cilji konference:** preučevati različne pristope in vlogo primerjalnega izobraževanja kot znanosti, raziskovalnega pristopa in akademske discipline; iskati povezave med strokovnjaki z univerz, visokih šol in inštitutov po svetu; razpravljati o novih pristopih dela na področju visokega šolstva, vseživljenjskega učenja in družbenega vključevanja; razpravljati o novih pogledih na zgodovino izobraževanja**Rok za oddajo celotnih prispevkov:** 10. marec 2011**Več informacij na naslovu:** <http://bc.es.conference.tripod.com/>**3RD International Conference on Education and New Learning Technologies****EDULEARN11****Čas:** 4.–6. julij 2011**Kraj:** Grand Hotel Princessa Sofia Congress Centre, Barcelona, Španija**Organizator:** International Association of Technology, Education and Development**Rok za oddajo povzetkov:** 31. marec 2011**Teme konference:** izobraževanje in tehnologija, e-učenje in metodologije, nove tehnologije in izobraževanje**Več informacij na naslovu:** <http://www.iated.org/edulearn11/>**THE 18TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON LEARNING 2011****Čas:** 5.–8. julij 2011**Kraj:** University of Mauritius, Mauritius**Organizator:** Common Ground Publishing**Teme konference:** vrednote v izobraževanju, učenje komunikacije, mediji in izobraževalni izzivi, mesta za učenje**Več informacij na naslovu:** <http://www.commongroundpublishing.com/>**7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION – ICE CONFERENCE****Čas:** 7.–9. julij 2011**Kraj:** Samos, Grčija**Organizator:** Valadis Prachalias, koordinator konference**Teme konference:** kompetence učiteljev, evalvacija izobraževalnih sistemov, sodelovanje med raziskovalci, spodbujanje kakovosti raziskovanja in vrednotenja izobraževanja**Več informacij na naslovu:** <http://www.ineag.gr/ice/index.php>**2nd ESREA|ReNAdET meeting & 4th TQF Seminar of the VET & CULTURE NETWORK****THE FUTURES OF ADULT EDUCATOR(S): AGENCY, IDENTITY AND ETHOS****Čas:** 9.–11. november 2011**Kraj:** Talin, Estonija (University of Tallin). Otvoritev 9. novembra na University of Tallin (<http://www.tlu.ee>), srečanje 10. in 11. novembra v starem mestnem jedru Talina (Tallinn Teachers House) (<http://www.opetajatemaja.ee/?mod=gal3&gg=2&gal=11&h=88>).**Organizator:** ESREA in VET**Cilji konference:** soočiti teoretične, praktične in politične diskurze glede izobraževalcev odraslih**Datum oddaje mnenjskih prispevkov:** 27. junij 2011**Več informacij na naslovu:** <http://www.esrea-renadet.net/> in na spletni strani VET & CULTURE NETWORK <http://www.peda.net/veraja/uta/vetculture>

ESREA Access, Learning Careers and Identities network

TRANSITIONS AND IDENTITY IN LEARNING AND LIFE

Čas: 24.–26. november 2011

Kraj: University of Aveiro, Portugalska

Organizator: ESREA

Teme konference: prehodi odraslih udeležencev izobraževanja v odvisnosti od razreda, spola, etničnosti, starosti ali motenj; konceptualni in teoretični pristopi k prehodom, identiteti in učni karieri; vpliv učenja, identitete in prehodov na družino, delo in skupnost; povezanost učenja in življenjskega poteka; metodološki pristopi k raziskovanju prehodov in identitete

Rok za oddajo povzetkov: 5. maj 2011

Več informacij na naslovu: http://www.esrea.org/conferences_and_seminars?l=en

The 7th International Conference on Researching Work and Learning

BIENALNA AKADEMSKA KONFERENCA

Čas: 4.–7. december 2011

Kraj: East China Normal University, Šanghaj, Kitajska

Organizator: the Institute of Vocational and Adult Education at School of Education Science in East China Normal University

Cilji konference: spodbujati komunikacijo med teoretiki in praktiki na področju raziskovanja dela in učenja

Več informacij na naslovu: <http://www.rwlecnu.org>

Inauguracijska (otvoritvena) konferenca omrežja ESREA o političnih študijah na področju izobraževanja odraslih

TRANS-NATIONALIZATION OF EDUCATIONAL POLICY MAKING: IMPLICATIONS FOR ADULT & LIFELONG LEARNING

Čas: 10.–12. februar 2012

Kraj: University of Nottingham, Nottingham, Velika Britanija

Organizator: ESREA Omrežje za politične študije v izobraževanju odraslih

Teme konference: vse teme, povezane s politiko izobraževanja in učenja odraslih ter vseživljenjskega učenja, vključno s temami, kot so proces globalizacije in lokalizacije, narava in pomen evropeizacije, kulturne razlike, legitimnost in pogajanja, vloga področja raziskovanja v izobraževanju odraslih

Rok za oddajo povzetkov: 19. junij 2011

Več informacij na naslovu: http://www.esrea.org/policy_studies



Bilobil. In nič vam ne uide iz glave!



Novi Bilobil 120 mg – preizkusite največjo moč za spomin in koncentracijo

- Pri pojemanju spomina in intelektualnih sposobnosti.
- Pri preobremenjenosti in večjih miselnih naporih.
- Odmerjanje samo 2-krat na dan – enostavnejše jemanje in boljši rezultati zdravljenja.

www.krka.si



*Naša inovativnost in znanje
za učinkovite in varne
izdelke vrhunske kakovosti.*

Pred uporabo natančno preberite navodilo!
O tveganju in neželenih učinkih se posvetujte z zdravnikom ali s farmacevtom.

SPLOSNA NACELA

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

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

1. **Znanost razkriva** – objavljeni so znanstveni prispevki.
2. **Za boljšo prakso** – objavljeni so strokovni prispevki.
3. **Pogovarjali smo se** – objavljeni so intervjuji z osebnostmi, ki so zaslužne za razvoj izobraževanja odraslih oziroma imajo poseben pogled na to področje.
4. **Poročila, odmevi in ocene** – objavljene so konkretne zgodbe o podjetjih, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo svojim bralcem posredovati utrip vsakodnevnega dogajanja v izobraževanju odraslih.
5. **Knjižne novosti** – objavljene so strokovne recenzije knjig in priročnikov s področja izobraževanja odraslih.
6. **Obračamo koledar** – objavljeni so aktualni dogodki na področju izobraževanja odraslih doma in v tujini, ki se bodo zgodili v obdobju leta dni.

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 20000 do 40000 znakov. Prispevki v drugih rubrikah lahko obsegajo največ 10000 znakov.

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 in stran (Jereb, 1991: 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

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

- a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). Managerska komunikologija. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe. Grundlagen der Weiterbildung, 4: 197–199.
- c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak,

J. (1990). Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji. V Medveš (ur.), Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah. Ljubljana.

Povzetek. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 10 vrstic. Povzetek v slovenskem jeziku mora biti napisan pred samim besedilom in opremljen s ključnimi besedami.

Povzetek v angleškem jeziku pa nam pošljite ločeno od osnovnega teksta, prav tako opremljenega 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).

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

POŠILJANJE PRISPEVKOV

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

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

RECENZENTSKI POSTOPEK

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

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

Uredništvo revije Andragoška spoznanja

