

OHK - Pedagogika in andragogika

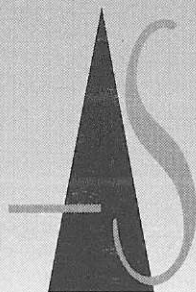
Per
ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
2000 / 1

//

374.7



46100000001,4



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

4

2000

Bivati v družini –
učiti se v družini

Izobraževalna
biografija

PRILOGA
Kakovost v izobraževanju odraslih

IMPRÉSUM

Ustanovitelj Andragoško društvo Slovenije
Soustanovitelj Filozofska fakulteta, Ljubljana

Glavna urednica/Editor in Chief dr. Ana Krajnc
Odgovorna urednica/Editor mag. Daniela Brečko
Tehnični urednik/Technical Editor Milan Turel

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

Mednarodni sodelavci:

Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi;
Liam Carey – St. Patrick College, Irska;
Paolo Federighi – univerza v Firencah;
Peter Jarvis – univerza v Surreyju, Velika Britanija;
Jost Reischmann – univerza v Bambergu, Nemčija.

Tajnica uredništva: Tanja Šulak
tel: 01/241 11 48, faks: 01/125 93 37
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Oglasi/Marketing:

Tanja Šulak, tel: 01/241 11 48, faks: 01/125 93 37,
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:

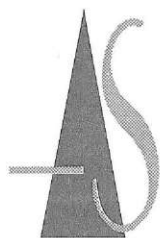
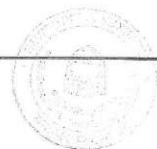
Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2,
telefon 01/241 11 48. Žiro račun/Current Account:
50100-603-40227, sklic na številko 154005/7626

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,
posamezen izvod je 1.700 tolarjev.
Letna naročnina za individualne naročnike je 5.700, za
ustanove in podjetja 8.500, za študente 3.700 tolarjev.
DDV je vključen v ceno.

Tisk: Tiskarna Skušek Ljubljana

Glavni sponzor revije je podjetje **MOBITEL**.

Revijo subvencionirajo: Ministrstvo za šolstvo in šport,
Ministrstvo za znanost in tehnologijo ter
Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.



R 1/2000

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

Vsebina

<i>Nives Ličen</i>	BIVATI V DRUŽINI – UČITI SE V DRUŽINI	6
<i>Zdenka Nanut Planinšek</i>	NOVI VIDIKI SVETOVANJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	16
<i>Tanja Jeras</i>	KNJIGA – ZAKLADNICA IN VIR ZNANJA	20
<i>Monika Govekar - Okoliš</i>	IZOBRAŽEVALNA BIOGRAFIJA	27
PRILOGA: KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH		
<i>Timo Toivianinen</i>	SODOBNI RAZVOJ KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH NA FINSKEM	46
<i>Peter Mlakar</i>	IZBOLJŠEVANJE POSLOVANJA V IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH	58
<i>Karin Jurše</i>	MANAGEMENT V IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH	69
<i>Edvard Konrad</i>	CELOVITO OBVLADOVANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH	74
<i>Andrej Sotošek</i>	UVAJANJE STANDARDA KAKOVOSTI ISO 9000 V IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	80
<i>Franc Vidic</i>	KAKOVOST PODJETNIŠKEGA IZOBRAŽEVANJA	90
<i>Vera Jakara</i>	KAKOVOSTI V PROCESIH PREVERJANJA IN OCENJEVANJA	96

<i>Marija Velikonja</i>	AKCIJSKO RAZISKOVANJE KOT POT H KAKOVOSTI	105
<i>Nives Ličen</i>	KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU BODOČIH IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH	111
<i>Lili Štefanič</i>	VREDNOTENJE KAKOVOSTI KOT PODPORA ODLOČANJU IN VODENJU	117
<i>Marta Pureber</i>	PROJEKT OPTIMALNA UČINKOVITOST DELAVCEV	123
<i>Neda Pavlin</i>	KAKOVOST JEZIKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	128
<i>Nataša Kočever Gabrič</i>	KAKOVOST IN SISTEM IZOBRAŽEVANJA ZA FRANCOSKI JEZIK V REVOZU	132

INTERVJU	137
POROČILA, ODMEVI, OCENE	141
KNJIŽNE NOVOSTI	150
OBRAČAMO KOLEDAR	157
POVZETKI/ABSTRACTS	159
PREGLED AVTORJEV IN PRISPEVKOV V LETU 2000	166
AVTORJEM NA POT	

Kakovost v izobraževanju odraslih

Zadnja desetletja znova in znova ponavljamo, da v sodobni, hitro spreminjajoči se družbi znanje ne more biti več le privilegij manjšine, ampak postaja vse bolj nujnost ter potreba za preživetje in normalno delovanje posameznika v družbeni skupnosti. Nova paradigma v izobraževanju, katere srž najdemo v potrebi po vseživljenjskem učenju, na področje izobraževanja odraslih vnaša nove razsežnosti in postavlja izobraževalce odraslih pred nove izzive ter odgovornosti.

Iz opazovanja družbenega dogajanja je očitno, da so se na povečano povpraševanje odraslih po znanju v zadnjem desetletju izobraževalci odraslih zelo hitro odzvali z razširjeno ponudbo izobraževalnih storitev, ki se kaže tudi v razvoju novih izobraževalnih programov za različne ciljne skupine odraslih. Odgovor na porast brezposelnosti v zadnjem desetletju je tudi razvoj različnih izobraževalnih programov za izobraževanje brezposelnih. Z vključevanjem vanje naj bi si brezposelni pridobili znanje, ki bi povečalo njihove možnosti za zaposlitev, zato se razvijajo novi programi usposabljanja in izpopolnjevanja za različne poklice. Da bi se čimbolj približali vsem tistim posameznikom, ki povprašujejo po zelo različnih vrstah znanja, se razvijajo novi pristopi k učenju in fleksibilnejše in bolj odprte oblike ter metode dela. Med takšnimi oblikami učenja so se pri nas že dokaj uveljavili študijski krožki. Središča za samostojno učenje ponujajo individualizirane izobraževalne programe, prilagojene posamezniku in njegovim potrebam. Tudi borze znanja, ki omogočajo srečevanje tistih, ki imajo določeno znanje, in tistih, ki po njem povprašujejo,

UVODNIK



Tanja Možina

so pri odraslih dobro sprejete. Čedalje več pozornosti se namenja tudi izobraževalnim potrebam starejšega prebivalstva in razvoju tovrstne izobraževalne dejavnosti.

Takšno dogajanje na področju izobraževanja odraslih kaže na obdobje, ko je bilo treba zagotoviti novo izobraževalno infrastrukturo, ustvariti možnosti za uveljavljanje novih pristopov ter oblik dela in razviti nove izobraževalne programe za nove cilje skupine odraslih. V zadnjem času pa je vse pogostejše slišati vprašanja o tem, ali imamo v zvezi s takšnim povečanjem izobraževalnih storitev za odrasle razvite pristope, ki nam bi omogočali tudi spremljanje njihove kakovosti. Če želimo zagotoviti, da bo izobraževalna ponudba zares kakovostna, moramo izobraževalci odraslih najprej sami poiskati odgovore na vprašanja, kot so: kaj odlikuje dobrega učitelja v izobraževanju odraslih, kako organizirati izobraževalni proces, da bodo pri tem upoštevane značilnosti in potrebe odraslih, kako se lotiti ugotavljanja kakovosti znanja, ki si ga pridobijo udeleženci v različnih oblikah izobraževanja, kako pripraviti učno gradivo, da bo udeležencem v pomoč pri samostojnem učenju, kako vključiti udeležence v načrtovanje lastnega izobraževanja?

Na podlagi pregleda izobraževalnih strategij razvitih izobraževalnih sistemov ugotavljamo, da bomo morali v prihodnje v Sloveniji, če se bomo želeli s temi uspešnimi sistemi primerjati tudi po kakovosti pridobljenega znanja, storiti še marsikaj. Naša strokovna prizadevanja bo treba pri nadaljnjem razvoju med drugim usmeriti tudi v oblikovanje celovitega

pristopa spremljanja kakovosti dela. V ta namen je treba najprej zagotoviti, da bodo vsi novi sistemski mehanizmi in institucije, ki smo jih pridobili v zadnjih desetih letih, tudi zares učinkovito in aktivno opravljali svojo vlogo pri skrbi za kakovost dela na področju izobraževanja odraslih. Zato je najprej potreben konsenz o temeljnih kazalcih kakovosti, ki jih je treba spremljati na ravni izobraževalnega sistema, če hočemo zagotoviti preglednost posameznih delov.

Sočasno pa je treba oblikovati celovit in sistematičen pristop k ugotavljanju in razvoju kakovosti na ravni izobraževalne organizacije za odrasle oziroma ponuditi izobraževalnim organizacijam strokovno podporo pri uvajanju mehanizmov, s katerimi bodo same sistematično skrbele za kakovost lastnega delovanja. Večja avtonomija, ki jo v skladu z novo normativno ureditvijo pridobivajo izobraževalne organizacije in se bo v prihodnje povečevala hkrati z udejanjanjem procesa decentralizacije izobraževalnega sistema, namreč od izobraževalcev odraslih zahteva nove odgovornosti. Odgovornost se kaže tudi v sistematičnem spremljanju kakovosti lastnega dela in zmožnosti, da v vsakem trenutku lahko pokažemo, kaj in kako delamo ter koliko smo pri svojem delu uspešni. Če želimo, da bo takšen celovit pristop tudi zares zaživel med izobraževalci odraslih, je treba pri njegovem snovanju vanj vgraditi izkušnje, ki jih je v preteklosti za spremljanje kakovosti lastnega dela andragoška praksa že razvila.

Da bi združili različne tovrstne pobude, ki smo jim v zadnjih letih priča na področju izobraževanja odraslih, je Andragoški center Slovenije 16. in 17. maja 2000 organiziral strokovni posvet *Kakovost v izobraževanju odraslih*. Posvet je bil zamišljen kot strokovno srečanje in izmenjava izkušenj ter pogledov na kakovost tistih strokovnjakov, ki se z izobraževanjem odraslih ukvarjajo v praksi, in tistih, ki področje preučujejo in razvijajo na

teoretski oziroma razvojno-raziskovalni ravni. Takšna zasnova posveta se je izkazala kot dobra, saj se je v razpravah, ki so se zvrstile v zvezi z različnimi temami, pokazal pomen nenehnega prepletanja in primerjanja pogledov teoretikov in praktikov ter konstruktivnega sodelovanja pri skrbi za kakovosten razvoj izobraževanja odraslih.

V tokratni številki *Andragoških spoznanj* vam predstavljamo nekatere zanimive prispevke, s katerimi so se na posvetu predstavili različni avtorji. Nekaj jih bomo predstavili tudi v naslednjih številkah. Prispevki s posveta kažejo na potrebo po interdisciplinarnem pristopu k skrbi za kakovost dela v izobraževanju odraslih. To potrjuje tudi interdisciplinarnost samega področja. Na posvetu so namreč poleg andragogov sodelovali tudi ekonomisti, managererji, pedagogi, sociologi idr. Različno mišljenje, različna mnenja in različni pristopi so pokazali, da smo tudi na področju izobraževanja odraslih že dodobra zajadrali v čas, v katerem je treba ustvariti možnosti za sobivanje različnih resnic, načinov in poti za doseganje skupnih ciljev.

Razpravljalci so precejšnje pozornost namenili kakovostnemu vodenju in upravljanju izobraževalnih organizacij. Sodobni sistemi kakovosti so hkrati sistemi vodenja, je bilo slišati na posvetu. Izobraževalni sistem in izobraževalno organizacijo odlikujejo jasna vizijska razvoja izobraževanja odraslih, jasno začrtani cilji, odprtost v mednarodni prostor in razvita kultura vseživljenjskega učenja. Ta bo omogočala doseganje zastavljenih ciljev, kritično refleksijo in razvoj. Nekateri razpravljalci so se dotaknili soodvisnosti področja izobraževanja odraslih in trga dela. Opozarjali so na potrebo po uvajanju mehanizmov za ugotavljanje izobraževalnih potreb in predvsem na pritegnitev delodajalcev ter drugih partnerjev v oblikovanje kakovostnih izobraževalnih storitev za odrasle.

Razpravljalci, ki so zastopali ekonomsko

področje, pa tudi sociologi in managerji, so poudarjali predvsem makroekonomske dejavnike in širše družbene vplive, ki jih je treba upoštevati pri presoji kakovosti izobraževanja odraslih, izobraževalci pa predvsem različne vidike kakovosti samega izobraževalnega procesa: opozorili so na potrebo po organiziranem in sistematičnem svetovalnem delu z odraslimi udeleženci ter na potrebo po uporabi aktivnih oblik in metod dela z odraslimi. Zanimiva razprava se je razvila tudi v zvezi z razmišljanji o vplivih in posledicah, ki jih prinašajo sodobne metode preverjanja in ocenjevanja znanja ter sprotne spremljanja napredka udeleženca izobraževanja. Na posvetu je bil velik poudarek tudi na sodelovanju izobraževalnih organizacij v mednarodnih projektih in programih. To sodelovanje je bilo predstavljeno na eni strani kot izziv, možnost in priložnost, ki jo prinašajo novi projekti Evropske unije, na drugi strani pa kot nujnost in potreba, pred katero nas postavlja sodobna globalizacija, pri čemer se kakovost dela čedalje bolj meri tudi s kazalci kakovosti sodelovanja in povezovanja izobraževalnega sistema ter izobraževalnih organizacij v širšem smislu. Globalizacija hkrati zahteva upoštevanje mednarodnih standardov kakovosti, ki omogočajo primerljivost izobraževalnih organizacij v širšem evropskem prostoru, morebitnim partnerjem v skupnih mednarodnih projektih pa omogočajo zanesljive informacije o kakovosti izobraževalne organizacije, s katero naj bi sodelovali.

Bogastvo raznolikih pogledov na kakovost se je pokazalo tudi v dokaj uravnoteženem prispevku tistih, ki so odgovore o najboljših možnih pristopih iskali v različnih teoretskih konceptih in ki so razgrinjali različne konceptualne ter terminološke vidike razprav o kakovosti, in tistih, ki so prihajali iz izobraževalne prakse in predstavljali konkretne ter preizkušene operativne rešitve za povečevanje kakovosti.

Še največ nasprotnih mnenj smo lahko na posvetu ugotovili pri razpravah o uvajanju že oblikovanih sistematičnih modelov za spremljanje kakovosti v izobraževalno organizacijo, kot so standardi ISO, model TQM oziroma njegova evropska različica model poslovne odličnosti. V razpravah v tem sklopu so predstavili svoja mnenja tisti, ki so tovrstne modele že vpeljali v svoje izobraževalne organizacije in ki na podlagi lastnih izkušenj menijo, da so koristni ter ustrezni, in tisti, ki so do tovrstnih modelov, še posebej takšnih, ki se v izobraževanje odraslih prenašajo iz gospodarstva, skeptični in ki v njih vzbujajo dvome.

Morda se vam bodo pri prebiranju različnih prispevkov zdele nekatere ponujene konceptualne ter operativne rešitve sprejemljive in boste v njih prepoznali lastno prakso, morda vas bodo drugi napeljali k razmišljanju o možnostih in potrebi uvajanja že preizkušenih rešitev v vašo dejavnost. Nekatere vam bodo morda vzbudile nove strokovne dileme ali pa nestrinjanje. Kakorkoli že bodo v vas odzvanjala sporočila različnih avtorjev, skušajte jih brati z vidika njihove uporabnosti pri prizadevanjih za oblikovanje celovitega in sistematičnega pristopa h kakovosti v izobraževanju odraslih. To namreč lahko zaživi le, če bomo izobraževalci odraslih v sodelovanju s strokovnjaki iz drugih disciplin vnaprej pripravljeno prevzemati aktivno vlogo in prispevati svoje raznoliko znanje. Rezultati različnih mednarodnih raziskav, med katere spada tudi raziskava o pismenosti odraslih, pri čemer smo Slovenci pristali na zelo nezavidljivem mestu, so lahko vsem nam velik izziv za to, da združimo moči v skupnem strokovnem delovanju na tem področju. Enega izmed možnih izhodov iz takega nezavidljivega položaja lahko prav gotovo iščemo v razvoju bolj sistematičnih pristopov h kakovosti različnih dejavnikov v izobraževanju odraslih.

Tauje Murnik

BIVATI V DRUŽINI – UČITI SE V DRUŽINI

Družina kot učno okolje

Družina in ljubezen sta pojava, ki dokaj trdoživo preživljata vojne, gospodarske krize in različne krize vrednot. Vedno namreč preživita, ker sta zrcalna podoba osnovne človekove potrebe po drugem človeku, pripadanju, druženju in tudi rojevanju novega. Minatti je v svojih verzih zapisal: »Nekoga moraš imeti rad, pa čeprav trave, drevo ali kamen.« Trava, drevo in kamen so uvedeni z besedno zvezo »pa čeprav«, so nekakšen zasilni izhod. Človek se izpopolni le z drugim človekom, ki mu lahko »nasloni roko na ramo, da se lačna nasiti bližine«. Intimni medsebojni odnosi človeka izpopolnjujejo. V okviru teh odnosov se nenehno uči in osebnostno raste. Namen partnerstva ni le v tem, da sta partnerja zadovoljna, ampak tudi v tem, da drug drugega bogatita.

V zvezi s sintagmo učno okolje pomislimo na šolski razred, predavalnico na fakulteti, mogoče na jezero, kjer se učijo veslati, ali pa na muzej, opero ... Redkeje pa se zgodi, da povežemo učenje z intimnimi medsebojnimi odnosi. In vendar se prav v odnosih z drugimi ljudmi veliko naučimo. V pričujočem prispevku bomo razmišljali o družinskih odnosih kot učnem okolju za odrasle. Vsaka družina je umetnina, ki se nenehno modificira, ki jo partnerja in otroci nenehno ustvarjajo, in je kot taka pomembno učno okolje.

Človek se vedno uči v skupinah, ki jim pripada. Intenzivnost učnih procesov pa je različna. Mogoče je bilo v preteklosti, ko so bile spremembe počasnejše, tako, da so se tokovi spre-

memb prelivali z učenjem in da je človek le plaval s spremembami. Dandanes, v družbi »pospešenih« sprememb, pa je drugače. Ljudje doživljajo korenite spremembe. Pri opazovanju razvoja družine v daljšem časovnem obdobju ali pa v času enega družinskega cikla se zdi, da je to skupina, ki nenehno doživlja modifikacije in mutacije. Nekatere družine v eni generaciji, druge se obdržijo dlje časa.

DRUŽINA V POSTMODERNI DOBI

Če vzamemo pod drobnogled družino kot obliko zasebnega življenja, vidimo, da se je spremenila na dveh ravneh. Spremenila se je »od znotraj in od zunaj«. Drugo raven obravnavajo sociološki, ekonomski, pravni, statistični, demografski aspekti. Povezani so z no-

Zunanje spremembe, ki se prepletajo z notranjimi spremembami, se povezujejo z dejavniki v družbi in naravi:

- zaposlovanje žensk zunaj doma in širjenje spektra poklicev, ki jih opravljajo ženske;
- podaljšala se je življenjska doba in upadlo je število rojstev, partnerja sta dlje časa skupaj, ne da bi se odločila za otroke;
- družina ni več gospodarska enota z vidika proizvodnje, ampak le z vidika porabe;
- veliko je alternativnih družinskih oblik.

vimi paradigmi v zvezi z delom, denarjem, zdravjem, šolanjem ...

Izboljšale so se materialne možnosti, tako da mladi pari lahko poskrbijo zase in za svoje otroke. Medsebojni odnosi so se spremenili v skladu s spreminjanjem družine po drugi svetovni vojni: zaposlovanje žensk, upadanje števila porok in rojstev, zviševanje števila ločitev. Vse to kaže na krizo družine kot institucije, ne pa tudi na nezaupanje v skupno življenje. Statistika pravi, da si 75 odstotkov ločenih parov omisli novo partnerstvo (Gelles, 1995). Vse te spremembe se dopolnjujejo tudi z večjim upoštevanjem posameznikovih potreb in njihovim uresničevanjem. Družina deluje včasih kot ovira – kot skupina, ki se ji je treba prilagajati, pri tem pa izgublja posameznik možnosti za samouresničitev. V šestdesetih letih so bile napovedi o prihodnosti družine kot institucije dokaj pesimistične. V socialističnih državah so jo videli kot prenašalko »zastarelih zablod« in potrebno prenove, v zahodnih državah pa je prevladovalo prepričanje, da predvsem utesnjuje posameznika. Vendar štiri desetletja kasneje družina kot institucija še obstaja, le da se je prilagodila in v svoji plastičnosti odkrila nove oblike skupnega življenja.

Tradicionalni tip razširjene družine je bil v preteklosti pogostejši, ker je bil tak tip družine gospodarska nujnost, saj ljudje niso imeli drugih možnosti. Dandanes raje živijo v tako imenovanih zakonskih ali jedrnih družinah. To velja za starejše in mlajše. Radi živijo v bližini, toda ne skupaj. To, kar sodobniki imenujejo tradicionalni tip družine, se je spremenilo sočasno s poudarjenimi vrednotami. Od kolektivnih so prešle v individualne, zlasti v dobi moderne, dandanes pa spet kličejo po dopolnjevanju s kolektivnimi vrednotami. Razvoj ni potekal enosmerno, evolucionistično, ne v zvezi z razvojem razširjene družine v jedrno družino ne v zvezi z razvojem kolektivnih vrednot v individualne. Evolucio-

nistične teorije, katerih predstavnik je bil F. Engels, so opredeljevale tradicionalno družino kot homogeno. Obstajala naj bi le razširjena družina ter ena skupina vzorcev vedenja, to je patriarhalni, in en vrednostni sistem kolektivnih vrednot. Raziskave kažejo, da ni bilo tako (Flandrin, 1986; Goody, 1983). Tudi v predindustrijski družbi so obstajale številne oblike in pogosta je bila tudi majhna jedrna družina (Bernardes, 1997). Spremembe zakoreninjenih navad pa so bile počasne, zato so bili tudi procesi učenja transmissijski, znanja, veščine, prepričanja so se prenašali iz generacije v generacijo. V postmoderini družini je drugače. Proces učenja je hiter oziroma mora biti hiter, kajti zelo hitre so tudi spremembe. Današnja družina je »osvobojena neposredne določenosti s prisilo proizvodnje, zato zagotavlja tisto v zasebnosti potekajočo socializacijo« (Sieder, 1998; 276). Med generacijami naj bi se prenašala najbolj temeljna in prečiščena znanja, stališča, prepričanja.

Kovač (2000), ki govori o postmoderini, meni, da so se razblinile velike utopije in ideologije 19. stoletja in prelomile dobo moderne v postmoderno, ki ponovno išče navdih v kulturnem življenju in v izročilu. Ozira se v preteklost in išče tradicionalne vrednote tudi na področju družinskega življenja.

V postmodernem iskanju vrednot se je modro izogniti dvema nevarnostma. Prva se kaže v oživljanju raznih fundamentalizmov – religioznih, političnih, rasističnih; druga pa v nevarnosti, da bi zanikali razumskost in bi iskali le v smeri različnih oblik duhovnosti, ki so v nostalgiji po tako imenovani tradicionalni družbi in tudi družini, ki naj bi bila prijetnejša, velikokrat le kvazi duhovnosti. To je iluzija, ki izhaja iz prepričanja o homogenosti družine v predindustrijskem obdobju.

Stare oblike družine in vrednote, povezane z

Postmodernizem se vrača k tradicionalnim vrednotam.

njo, ne morejo več oživeti takšne, kakršne so bile. Tega si sodobni moški in ženske tudi ne želijo. Le kdo bi ponovno uvedel patriarhalni »zakon palca«, s katerim je bilo dovoljeno uporabljati palico, debelo kot palec, za kaznovanje žene in otrok? Imamo pa možnost, da tradicionalne oblike in vrednote kritično premislimo in sprejmemo tiste elemente, ki so primerni današnjemu času, da lahko spodbudijo načine in vzroke, povode za kakovostno oblikovanje življenja. Nevarnost se kaže v tem, da se ob razočaranju, povezanem s pridobitvami sodobnega časa, ki niso v vsem dobre, prostovoljno odpovemo tem pridobitvam in se podamo v regresijo, stran od poguma misli in svobode. To se kaže v vsakdanjem življenju kot želja po prepovedi abortusa, po obsojanju ločitev in govorjenju o »ne-kvalitetnih otrocih«, ki živijo v enostarševskih družinah, po prisiljevanju ženske, da izbira med vlogo matere in gospodinje ali vlogo zaposlene ženske.

MIKROSOCIALNI SVET DRUŽINE IN UČENJE V DRUŽINSKIH ODNOSIH

Pojem družina je opredeljen kot bolj ali manj trajna, družbeno priznana zveza dveh posameznikov različnih spolov, ki si ustvarita dom in spočenjata ter vzgajata otroke. Ta oblika obstaja v vseh družbah (Levi-Strauss,

1985; 65). Enotne opredelitve družine ni. V tem prispevku zajema pojem družina partnerja različnega spola z otroki, ki živijo skupaj. Dve generaciji in dva spola sestavljajo družinski sistem. Temeljna funkcija današnje družine v

zahodni kulturi je reprodukcija. Pogoj za ohranjanje družbe so otroci in ti se večinoma še rojevajo v družinah. Za otroka je družina eksistenčna nujnost, ker sicer ni zmožen niti biološko niti socialno preživeti. Tudi za odra-

slega človeka je družina pomembna, včasih prijetna, včasih pa boleča izkušnja. Vsaka družina mora razpasti, da omogoči nastajanje novih družin. Otroci odidejo in si ustvarijo nove družine. Obdobje praznjenja gnezda je za starše neprijetna izkušnja, za otroke pa prijetna, povezana z mnogimi pričakovanji.

Medsebojni odnosi so rdeča nit človekovega učenja v družini. Nekateri so podobni verigi, neprijetni so in težko jih je razkleniti, kot da so večni, drugi pa lahkotni, podobni dobrim mislim ali pa sončnim žarkom v pomladnem jutru. Učimo se iz obojih in od človeka je odvisno, česa se bo iz enih in drugih naučil. Družina kot učno okolje odraslih se z vidika sistematičnega preučevanja zanemarja.

Pri našem razmišljanju nas zanima mikrosocialni svet družine in učenje posameznika v tej sferi. Ali smo se pripravljene spreminjati? Ali smo ujetniki navad in stereotipov? Ali se učimo v svojih socialnih vlogah in zanje? Velikokrat ljudje mislijo, da je »dobra družina« nekaj, kar se »zgodí« samo po sebi, da se bodo dobri odnosi razvili sami od sebe. Včasih se to res zgodi, večinoma pa dobre odnose ustvarijo z načrtnim učenjem in medsebojnim prilagajanjem.

Današnja družina poudarja spontanost in čustvenost, pri tem pa primanjkuje načrtnih spodbud za učenje, bodisi za svet dela ali pa medsebojnih odnosov, medsebojnega komuniciranja. Vsega naj bi se naučili spontano. To pa pomeni, da prenašajo generacije nekatere zelo zastarele vzorce komuniciranja ter tudi nasilnega vedenja in tudi različne mite. Kadar zamenjamo gospodinjski aparat, ne čakamo, da se bo popolnoma izrabil, ampak kupimo nov aparat, ko se pojavi na trgu in ko ugotovimo, da nam bo olajšal delo. Nadomeščanje je torej načrtno. V medsebojnih odnosih pa smo v nasprotju z modernizacijo in udobjem okolja kratkovidni; zastareli vzorci nam ustrezajo, ker ne vidimo možnosti, kako bi se naučili novih. To lahko razložimo tudi z

Smo se pripravljene načrtno učiti za dobre družinske odnose?



značilnostmi sistemov, ki se vedno upirajo spremembam. Včasih je treba zavestno pospešiti uvajanje sprememb. V petdesetih letih je bilo sramotno, če je oče vozil otroka z vozičkom na sprehod, kasneje se je zdelo zelo pogumno, če je oče sodeloval pri porodu, dandanes pa že večina očetov potiska vozičke z otroki in veliko jih sodeluje pri porodu. Ravno tako je treba odpraviti nekatere druge predsodke in se naučiti novih, učinkovitejših oblik vedenja v zvezi z reševanjem konfliktov, preprirov, dogovarjanjem, o čemer bomo govorili v nadaljevanju.

DRUŽINA KOT SKUPINA, KI REŠUJE PROBLEME

Družina je konfliktna skupina, ki se uči tako, da rešuje probleme. Problem opredeljujemo

kot situacijo, ki vsebuje dosegljive, vendar še ne dosežene cilje. Da bi jih dosegli, je treba premostiti ovire, odpraviti težave. Cilji so želena stanja, dosežki, ki zahtevajo aktivnosti. Med trenutnim stanjem in želenim stanjem obstaja torej diskrepanca (Scanzoni, 1976).

Potreba po pripadanju in ljubezni je v svoji skrajnosti v nasprotju s potrebo po svobodi, avtonomnosti in tudi s potrebo po moči ter uveljavljanju samega sebe. Ko sta partnerja zaljubljena, dajeta prednost pripadanju pred svobodo, pri prehajanju v zrelo ljubezen pa se mora to razmerje uravnovežiti, sicer zveza razpade. Če to prehajanje interpretiramo kot minevanje ljubezni, se bosta partnerja dušila v zahtevah po brezkompromisnem zlivanju. To pomeni, da bo prevladoval partner, ki ima večjo moč. Oglejmo si primer iz zakonskega življenja.

Kaj se dogaja v medsebojnih odnosih? Tehtnica med potrebami po avtonomnosti in pripadanju ter moči in varnosti se nenehno ziblje v iskanju ravnotežja. Družina je zato konfliktna skupina, ki mora v odnosih med posamezniki in podsistemi venomer usklajevati povezanost in samostojnost, stabilnost in spreminjanje. Ravnotežja ni. Gre le za njegovo nenehno iskanje, pri čemer dajemo prednost uresničevanju ene potrebe pred drugo.

Andreja in Bojan sta končala študij in se poročila. Na začetku je bilo vse idealno. Počasi sta se med njiju vtihotapili molčečnost, interesi za napredovanje v službi, zanimanje »zase« je bilo večje kot zanimanje »za naju«. Oba sta bila nezadovoljna, vendar si tega nista želela povedati zaradi lepih spominov na preteklost, da ne bi prizadela drug drugega. Bojan je spoznal v službi vznemirljivo dekle in skupaj sta šla na nekaj službenih potovanj. Andreja je začela zapravljati. Privoščila si je obleke, drago kozmetiko, solarij, masažo ... Sama sebi je govorila, da želi biti privlačna zanj, v resnici pa je utapljala svojo žalost v nepotrebnih nakupih. Ob prenehanju »romantike« zaljubljenosti si nista priznala bolečine. Krivila sta drug drugega. Tako je Andreja venomer govorila: »Najbrž nisem dovolj privlačna, zato ni pozoren do

mene, moram si kupiti novo obleko, nove sandale, novo perilo ...« Ali lahko najdeta kak drug izhod iz tega začaranega kroga? Njun zakon je disfunkcionalen, ker nista pripravljena sprejeti sprememb, ki so značilne za vsak odnos, in se učiti iz njih. Zaljubljenost ima svoje zakoni-

tosti, ki pripomorejo k temu, da se odnos začne in ustali. V prejšnjih razmerah je bil odnos trajen, ker je bilo tako določeno s pravili patriarhalne družine ali drugih predpisovalcev norm, na primer cerkve. Dandanes se morata partnerja sama, ne zaradi prisile, ampak zaradi svoje izbire, začeti spraševati o

duševnih in duhovnih potezah njunega zakona. Tega učenja v preteklosti ni bilo treba načrtno vključiti v medsebojni odnos, ker sta se zakonca prilagodila družbenim pravilom, ker nista imela možnosti živeti drugače kot skupaj. To pa ne implicira kakovosti zakona. Učenje, ki ga zahteva današnje skupno življenje, ni ne enostavno ne lahko.

Napetosti, ki nastajajo med potrebo po pripadanju in potrebo po avtonomnosti, povzročajo nezadovoljstvo, slabo počutje v družinski skupnosti in tudi interpersonalne ter intrapersonalne konflikte. Z ustrezno interpretacijo dogajanja v družini in odprtostjo za učenje se lahko ustvarijo novi modeli medsebojnih odnosov. Ustvarijo se možnosti za realizacijo družine, ki je adekvatna današnjim razmeram. Učenje je pogoj, da družina ostaja skupaj in dopusti razhajanje, ko se zdi to posamezniku potrebno. Družina je skupnost, katere namen je nastajanje novih družin. Družina nastane, ko se partnerja odločita za skupno življenje in imata otroke, in preneha, ko otroci odidejo, si ustvarijo svoje družine in partnerja ostaneta sama. Zdi se enostavno, vendar v resničnem življenju ni tako, ker prinaša življenje številne težave in trenja, saj ni preprosto »peti in plesati skupaj in veseliti se in hkrati ostati vsak sam kot so same strune na lutnji, pa vendar odzvanjajo isti napev« (Gibran, 1991).

UČENJE IN SOCIALNA MOČ V DRUŽINI

Do šestdesetih let je bil funkcionalizem prevladujoča teorija o družinski skupini. Zelo redko so se pojavljala vprašanja o moči v družini. Ugotavljali so, da je moč v družini razpršena, da ni osredotočena na enega člana. Avtoriteta, ki se razvije v nizu zavestnih in nezavednih procesov, je učinkovita, kadar jo imamo za legitimno (Burr, 1979). Raziskovanje moči v družini se ni razvilo v okviru funkcionalističnih teorij. Razlago so našli za

Potreba po pripadnosti in potreba po avtonomnosti sprožata (konfliktno) družinsko dinamiko.

vsako nadvlado. Tako Pitts (1976) ugotavlja, da ima dominantnost moške vloge jasne funkcije, na primer zaščito noseče ženske.

V petdesetih in šestdesetih letih je bila uporaba besede moč nezaželeno. Partnerstvo naj bi bilo enakopravna zveza. Vemo pa, da je moč del vsakega socialnega sistema, všteti družino. Procese razvoja moči so zanemarili na račun poudarjanja stabilnosti, sporazumov, ljubezni. Trdili so, da je pravica odločanja porazdeljena med vsemi člani družine. V vsakdanjem življenju je to pomenilo, da so otroci dobili več odgovornosti v zvezi z odločanjem, kot je zmorejo prenesti, in zameglil se je občutek varnosti ob odraslih. V skrajnih primerih so se razvili otroci tirani, ki jih obravnavajo psihoterapevti. Tako so nastala v osemdesetih in devetdesetih letih dela z zgovornimi naslovi, na primer Mali tiran (Prekopp, 1988), Če me imaš rad, mi reci ne (Ukmar, 1997).

Olson in Cromwell (1975, po: Burr, 1979) sta natančneje opredelila tri skupine dejavnikov družinske moči. Prva skupina dejavnikov so viri moči, med katerimi je prvi avtoriteta. Ta temelji na normah. Legitimna moč se povezuje z avtoriteto, nelegitimna moč pa z dominacijo. Naslednji viri so: referenčna moč, izhajajoča iz identifikacije z drugo osebo, ekspertna moč, povezana z znanjem, veččinami ... neformalna moč, ki se razvija iz sposobnosti prepričevanja drugega, in kaznovalna oziroma nagrajevalna moč, ki izhaja iz možnosti kaznovanja oziroma dajanja nagrad. Druga skupina dejavnikov moči so procesi,

Socialna moč v družini se nanaša na vzorce avtoritete, na slog reševanja konfliktov, na sprejemanje odločitev. Moč je sistem lastnosti, veščin, sposobnosti – potencialnih ali aktualnih –, s katerimi posameznik vpliva na spreminjanje vedenja drugih članov socialnega sistema ali pa na ohranjanje stanja, zadrževanje sprememb.

interakcije med člani družine, ki se razvijejo med odločanjem, pogovarjanjem in diskutiranjem, reševanjem problemov, obvladovanjem kriz. Pri tem se kaže asertivnost posameznih članov. Tretja skupina dejavnikov moči v družini pa se nanaša na procese odločanja.

V družini se člani učijo gojiti moč in pripadanje, svobodo in ljubezen, ki jo označujejo odgovornost ter skrb za drugega in tudi asertivnost. Kaj se zgodi, če se ravnotežje poruši in pri posamezniku stopi v ospredje potreba po moči, lastni uspešnosti, kompetentnosti? Zakonsko življenje ni področje, kjer bi vladala ljubezen brez nasprotij, tako kot otroštvo ni obdobje brez vsake skrbi, čeprav zelo poenostavljeno radi tako razmišljamo. Otroštvo

Dobri partnerji so drug drugemu učitelji.

poznava skrbi in partnersko življenje poznava tekmovanje ter odnose moči. Pri nekaterih parih je tekma v moči prikrita, implicitna, včasih je ta tekma taka, da si mož in žena želita podrediti drug drugega z zapeljevanjem. L'Abate (1994) ugotavlja, da bi se morali za uspešno zakonsko, partnersko življenje učiti ljubezni in pogajanja. Veščine pogajanja je treba obvladati, najprej pa se je treba zavedati, da krize pomenijo možnost za učenje. Partnerstvo je osnovno mesto učenja. Lengrand (1976) meni, da so dobri partnerji drug drugemu učitelji. To misel lahko razvijamo še naprej in ji dodamo, da partnerstvo ne temelji na konkurenci. »Če jaz dobim, mora on izgubiti« je misel, ki ne spodbuja učenja, zlasti ne kooperativnega učenja. Pretirana kompetitivnost ubija medsebojne odnose. Uspeh enega od partnerjev ne more temeljiti na neuspehu drugega. Če temelji družinsko življenje na tekmovanju in izrivanju drug drugega, na zahtevah po posedovanju drugega, lahko pritrdimo Sartrovi misli, da so pekel naši najbližji.

Najbolj znana zgodba o moči iz zakladnice svetovne književnosti je Goethejeva zgodba o Faustu. Goethe jo je pisal vse življenje. V njej pripoveduje zgodbo o moškem, doktorju Fau-

stu, znanstveniku srednjih let, ki hudiču proda svojo dušo. Želi si biti občudovan, želi si veliko znati, na primer vse svetovne jezike, bogastvo išče v smislu imeti, če uporabimo Frommov izraz. Izobrazba v pogledu imeti je pomembna tudi danes, ljudje si dodajajo nazive kot plemiške naslove. Znanje je pomembno zato, da si izboljšamo življenje, je torej pot in ne cilj, kot je dejal že Grundtvig. Vrnimo se k Faustu. Goethe ga je začel pisati, ko mu je bilo 20 let. Želel je, da bi to delo govorilo o pomembnosti življenja. Nadaljeval ga je pri 40 letih in končal malo pred svojo smrtjo, pri 83 letih. Na začetku želi Faust preizkusiti vse, živeti brez omejitev, brez pogojev, želi govoriti vse jezike, izkusiti vse radosti, prebrati vse knjige ... Hudič mu da vse: zanj ni več človeških omejitev, saj je bogat, politično močan in ženske ga ljubijo. Kljub temu ni srečen. V njem je črna luknja, ki golta užitke. In kaj počne Faust v starosti? Ne zapeljuje več lepih deklet, ampak gradi nasipe, s katerimi ljudje iztrgajo morju nekaj ozemlja in si tako izboljšajo življenje. Moč uporabi za ustvarjalnost v korist drugih ljudi. Torej, najpomembnejša ni moč, marveč pripadanje drugemu.

Če na podlagi zgodbe o Faustu razčlenimo medsebojne odnose v družinski skupnosti, opazimo, da nihajo med izkoriščanjem drugih ljudi za lasten uspeh in izrabo svoje moči za boljše življenje drugih. Ko se na primer mlada ženska vpraša, kakšne koristi ji prinaša prijateljevanje z moškim, je drugače, kot če se vpraša, kaj lahko skupaj z njim ustvari. Na eni strani so torej v ospredju ambicioznost, bogastvo, **imeti**, na drugi strani pa je v ospredju **biti**, ki se kaže v družini kot pripadanje, sodelovanje, popuščanje v korist skupnih interesov.

Veliko žensk je čustveno osamljenih, ker moške nimajo nikoli časa za skupne cilje. Allan (1999) poroča o raziskavi, ki ugotavlja,

Učenje je najučinkovitejše v okoljih, ki so čustveno pozitivno obarvana.

da sodobne ženske živijo v čustvenem celibatu, in to je tisto, kar moškemu najbolj zamerijo. Ne zamerijo mu tega, da ponoči vstajajo in nahranijo otroka ..., temveč to, da jim ne stoji ob strani.

Faust je prodal dušo za uspeh, toda ni ga delil z drugimi. Kako živeti, ko imaš vse in nimaš ničesar? Pomagajmo si z mislijo filozofa in teologa Martina Bubra, ki razlikuje dvoje vrst odnosov: Jaz – Ono (bližnji je pri tem objekt, vidimo le dejanja, takih je večina odnosov) in Jaz – Ti (bližnji je pri tem subjekt, presojava ga kot človeka, pomembni so njegovi motivi in čustva, tako kot so pomembna naša lastna čustva). Zakaj je to pomembno za družinsko učenje? Ker je le malo ljudi, s katerimi ustvarimo odnos Jaz – Ti, družina je ena od tistih skupin, ki to omogoča in ki naj bi se začela s takim odnosom.

Buber opisuje pomemben dogodek v svojem življenju, ki je pripomogel k razvoju teorije o medsebojnih odnosih. Ko je bil še otrok, so se njegovi starši ločili in odslej je živel pri starih starših na kmetiji. Imel je konja, za katerega je skrbel in ki mu je bil še posebej ljub. Nekoč, ko ga je božal po vratu, je začutil nekaj nenavadnega: njegov odnos do konja je bil takšen, da je začutil, kaj pomeni konju, če ga boža deček. Začutili, kaj čuti drugo bitje, pomeni preseči meje, ki so med enim in drugim bitjem. To je poseben občutek sreče, ki je silnejši od občutka moči, pri katerem vsiliš svojo voljo drugemu bitju (Kushner, 2000). Ljubez in moč sta si v skrajnih točkah nasprotni: drugega človeka ljubiš in mu dopuščaš, da je to, kar želi biti, sprašuješ, kaj lahko storiš, da bo čim bolj razvijal svojo individualnost, lahko pa ga držiš v primežu in ga prisiliš, da stori tisto, kar želiš ti. Obojega se učimo in naučeni vzorci se kažejo v partnerskih odnosih in pri vzgoji otrok. Še zlasti za otroke imajo starši pripravljene »zlate načrte«, po katerih naj bi se razvijali.

O starševski vlogi je treba razmišljati, prav tako o partnerskih odnosih in o vlogi moža



ter žene. Tu gre za izrazito individualno učenje. Andre in Lelord (2000) predlagata nekaj vprašanj, s katerimi ugotavljamo, kaj je vsebina učenja:

- Katere svoje cilje sem uresničil(a) s pomočjo partnerja?
- Zakaj sem ponosn(a) na svojega partnerja?
- Ali sem kaj pripomogel(la) k temu, da je moj partner(ica) dosegel(gla) svoje cilje?
- Je ponosen(na) name?
- Ali izrabljava prednosti partnerskega življenja?
- Ali imava oba »koristi« od skupnega življenja?
- Ali obstajajo področja, kjer tekmujem z njim (njo)?
- Ali obstajajo področja, kjer sva drug na drugega ljubosumna?
- Ali sva se o tem že pogovarjala?

Oglejmo si dva primera in skušajmo ugotoviti, kako bi odgovorili na navedena vprašanja.

Ona je uspešna poslovna ženska, on je učitelj matematike. Ona vedno pravi, da si želi, da bi bil tudi on uspešen, potem bi se ona lahko bolj posvetila otrokoma in družini. Nikoli ne pozabi povedati, da so na srečo njeni dohodki tako visoki, da si lahko ob njegovi »učiteljski mizeriji« privoščijo nekoliko več. Najbližjim prijateljem zaupa, da njemu nikoli ne bo uspelo, da bo vedno le učitelj. Toda, zdi se, da ga ne bi prenašala, če bi mu uspelo. Kajti s tem bi se spremenilo razmerje moči. Mogoče bi jo želel tudi zapustiti. On je priljubljen, nje pa marsikdo ne mara, ker je vzvišena, ker kritizira tudi takrat, ko je nihče ne vpraša za mnenje. Kako sta se uskladila? Njej pripadajo materialne kompetence, ki ji jih on priznava in jo tudi občuduje zaradi sposobnosti. Njemu pripadajo kompetence v zvezi z odnosi, ki

mu jih ona zavida. Kaj bi se zgodilo, če bi se ravnotežje porušilo?

Brezposelna ženska, ki se izobražuje, se spreminja. Partner ji ne sledi, zato naletita na probleme, ki se v vsakdanjem življenju kažejo tako, da ona kuha in skriva knjigo pod majico, ker njen mož ne želi, da bi še »hodila v šolo«. Če se spreminja le en dejavnik v družinskem sistemu in mu drugi ne morejo slediti (ali je dovolj priseganje na spontanost), vodi to v poslabšanje skupnega življenja, ker mora sistem ostati v ravnotežju.

NORMALNI IN PATOLOŠKI PREPIRI

V zvezi z močjo v družini nastajajo tudi prepiri. Ti so del vsake družinske dinamike. Družine se ne razlikujejo po tem, ali se prepirajo ali ne, temveč po tem, ali so prepiri »normalni« ali pa patološki. Andre in Lelord (2000) navajata značilnosti enih in drugih.

Cilj normalnega prepira je spremeniti vedenje. Čustva izrazimo neposredno in v prvi osebi: jezen sem. V takem prepiru iščemo rešitev: kaj se da storiti? Kritika je usmerjena na dejanja, na primer: ko to in to narediš, mi ustvariš problem. Prepир se konča, ni ne maščevanja ne godrnjanja. Po prepiru se moč uravnoteži, koristi in izgube pa so pri obeh.

Družina – mesto učenja za preseganje lastnega narcisizma.

Cilj nekonstruktivnega prepira je ponižati drugega in pri tem lahko uporabljamo tudi nizke udarce. Odgovornost za svoja čustva se pripiše partnerju, na primer: »Rola se mi zaradi tebe.«, »Ti si kriva.«

itd. V prepiru se išče krivec, kajti nekdo mora biti kriv. Kritizira se oseba, na primer: »Ti si res totalna sfalirana in zabluzjena figura.«
»A si ti blesav?«

Prepir tli, ne konča se, vedno ga pogrevamo. Je kot žerjavica pod pepelom. Prepир ustvarja neravnotežje, potrjuje dominantnost enega od partnerjev.

Tudi v zvezi z ravnotežjem moči se kaže potreba po izobraževanju. Pasini (1997) ugotavlja, da so se v preteklosti partnerji veliko učili o spolnosti in dandanes se to kaže v tem, da se sodobni pari lažje pogovarjajo o spolnosti in se je učijo kot pa o delitvi moči.

UČENJE ZA SOCIALNO VLOGO KOT UČNI PROJEKTI V DRUŽINI

Za vsako vlogo se učimo v »spirali učnih projektov«, od enostavnih kompetenc k bolj zapletenim. Tudi prepiranja bi se morali učiti, in to z jasnim ciljem, da bi opisani nekonstruktivni prepiri prešli v zdrave prepire. Če se partnerja učita le vzorcev prejšnjih generacij, sprejemata tudi vse »spontanosti«, ki v današnjem življenju niso učinkovite. Ko otrok zboli, se pričakuje, da vzame dopust za nego ženska, ker moški ne more ostati doma samo zato, da bi skrbel za otroka. Na oba deluje pritisk okolja. Ženska ostane doma, čeprav bi raje šla v službo in bi moški bolje skrbel za otroka.

Omenili smo, da je za konstruktivno prepiranje potrebno učenje. Še pomembnejše od še tako konstruktivnih prepиров pa je dogovarjanje. Del učenja sodobnih socialnih vlog moškega in ženske je razvijanje sposobnosti dogovarjanja. V navedenem primeru bi se lahko dogovorila, kdo bo ostal doma zaradi bolnega otroka glede na njune preference in ne glede na norme okolja. Primer dogovarjanja se najočitneje kaže v zvezi s številom in časom rojevanja otrok. Scanzoni (1976) je v raziskavi ugotovil, da mlajše izobražene ženske, ki so v svoji vlogi usmerjene v učenje in opuščanje stereotipov, postavljajo kot predmet dogovarjanja čas rojevanja otrok in število otrok, ki jih bosta partnerja imela.

Knowles (1996) govori o izobraževanju v 21. stoletju kot o izobraževanju za različne socialne vloge. Med drugim predstavi tudi socialno vlogo družinskega člana, ki bi se moral za to vlogo učiti oziroma razvijati sposobnosti

Moč v družini je povezana z vlogami po spolu in normami, ki te vloge opredeljujejo. Socialne vloge so lahko zelo strukturirane, tradicionalne ali pa bolj spontane, manj strukturirane. Tradicionalne vloge po spolu so v družini določene tako, da je ženska podrejena moškemu po nekakšni »hierarhiji«, ki ni spontana, ampak družbeno pogojena. Zaradi takšnih navideznih »spontanosti« je potrebno načrtno učenje za partnersko življenje, ki večinoma poteka izkustveno, zato potrebujemo znanje o učenju.

za zdravo življenje, načrtovanje, delovanje, pomoč, deliti, učiti se sprejeti, hraniti, varčevati, ljubiti in sprejemati odgovornost. Tega se učijo ljudje sami, spontano, kolikor kdo zmore. Nimamo še izobraževalne ponudbe, ki bi pomagala pri premišljenem uresničevanju partnerske in starševske socialne vloge.

SKLEPNE MISLI

V različne oblike sobivanja, v družinsko skupnost nas v sodobnem času ne silijo več razmere, zunanji sovražniki, kot bi lahko imenovali revščino, pomanjkanje, socialno nezaščitenost, zaradi katerih bi bili ogroženi. Družina je dandanes izbira. Osvojenost je nujnosti, zato pa so zanjo značilni večja odgovornost in večja potreba po učenju. Kriza družine, o kateri se je veliko govorilo v šestdesetih letih kot o nepovratni spremembi, se rešuje s premagovanjem normativnih vezi, obveznih oblik in tudi strahov ter mitov iz preteklosti. Ljudje oblikujejo prožna partnerstva, ki so po meri posameznika. Razmišljajo o novih in učinkovitejših oblikah skupnega življenja. V družino se ne povezujejo, ker se morajo, ampak ker se hočejo. Gre za izziv, kako ustvarjati iskreno sožitje, določati pravila skupnega življenja in oblikovati socialne vloge. Vse večje je polje tistega, o čemer se lahko pogajajo, vse več je tistega,

kar se spreminja, zato se v družini in za družino ljudje intenzivno učijo. Družina ni edina oblika skupnosti, v kateri se učijo o usklajevanju moči in pripadanja ter o preseganju lastnega narcizma. Ker pa je najbolj običajna oblika človeške intimne skupnosti, je najboljše učno okolje za tako učenje.

LITERATURA

- Allan, G. (ed.) (1999). *The Sociology of the Family*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Andre, C., Lelord, F. (2000). *La stima di se*. Milano: Casa editrice Corbaccio.
- Bernardes, J. (1997). *Family Studies*. London, New York: Routledge.
- Burr, W. R.; Hill, R.; Nye, I.; Reiss, I. L. (eds.) (1979). *Contemporary Theories about the Family*. Vol. I., II. New York, London: Free Press, Macmillan Publishers.
- Flandrin, J. L. (1986). *Družina*. Ljubljana: DE.
- Gibran, K. (1991). *Prerok*. Maribor: Župnijski urad sv. Magdalene.
- Goethe, J. W. (1975). *Faust*. Ljubljana: DZS.
- Goody, J. (1983). *The Development of Marriage and Family*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovač, E. (2000). *Oddaljena bližina*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kushner, H. (2000). *Vivere quando si ha tutto e niente*. Vicenza: Neri Pozza.
- L'Abate, L. (1994). *A Theory of Personality Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Lengrand, P. (1976). *Uvod u permanentno obrazovanje*. Beograd: BIGZ.
- Levi-Strauss, C. (1985). *Oddaljeni pogledi*. Ljubljana.
- Ličen, N. (2000). *Intervjuji s podeželskimi ženskami*. Neobjavljeno gradivo.
- Minatti, I. (1966). *Vse beži z oblaki in s pticami*. Ljubljana: DZS.
- Pasini, W. (1997). *A che cosa serve la copia*. Milano: Mondadori.
- Planinšek Nanut, Z. (2000). *Novi vidiki svetovanja v izobraževanju odraslih. Strokovni posvet Kakovost v izobraževanju odraslih*. Portorož, maj 2000.
- Prekopp, I. (1987). *Der kleine Tyrann*. München: Kosel-Verlag (1998), prevod: *Il piccolo tiranno*. Milano: Sonzogno.
- Ukmar, G. (1997). *Se mi vuoi bene, dimmi di no*. Milano: Franco Angeli.

NOVI VIDIKI SVETOVANJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Svetovanje za prevzemanje odgovornosti in tveganja za osebno rast

V času, odkar delam na Ljudski univerzi v Kopru, sem si nabrala že precej znanja in izkušenj v svetovanju. Ugotavljam, da so bili skoraj vsi udeleženci izobraževanja za pridobitev poklicne izobrazbe za odrasle nekoč neuspešni učenci, ki so v rani mladosti zaradi različnih vzrokov izpadli iz rednega izobraževalnega sistema. V njih sta ostala globok občutek nezadovoljstva in želja biti ter doseči nekaj več. Vsem je skupna šibka samopodoba in močan občutek manjvrednosti.

Ti posamezniki potrebujejo za uresničitev svojih ciljev sprotno pomoč in sodelovanje andragoškega delavca v vlogi svetovalca. Udeleženci v programu sami izražajo potrebo po svetovanju in tudi statistični podatki in raziskave kažejo na vse večjo pomembnost tovrstnega dela.

Svetovanje postaja del redne dejavnosti vsake izobraževalne institucije, ki izobražuje odrasle. Je nepogrešljivo pri izvajanju andragoškega procesa in marsikdaj celo odločilno za uspeh posameznega udeleženca izobraževanja.

VLOGA SVETOVANJA V IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Svetovanje v izobraževanju je proces, v katerem svetovalec v nizu pogovorov pomaga svetovancu pri iskanju novih poti, reševanju

problemov in negotovosti, ki se porajajo med izobraževanjem. S tem ga usmerja in vodi na poti proti izobrazbenim ciljem.

Vlogo svetovanja v izobraževanju lahko razdelimo na:

- svetovanje pred vključitvijo v izobraževanje, pri čemer skušamo posamezniku pomagati pri izbiri najustrežnejših smeri, oblik in načinov izobraževanja;
- svetovanje med potekom izobraževanja in
- svetovanje po končanem izobraževanju.

Z vključitvijo v proces izobraževanja odraslih se posameznik podaja na novo, izzivov polno, verjetno več let trajajočo pot. Poln je pričakovanj in strahu pred neznanim, še posebej pred morebitnim neuspehom. Izobraževanje zahteva od njega niz dodatnih aktivnosti, ki se jih mora šele priučiti. Navezovanje novih socialnih stikov in opuščanje starih ter oblikovanje novih vzorcev vedenja zahtevata od udeleženca veliko volje in vztrajnosti.

Pri tem so mu lahko v pomoč andragoški de-

V najširšem smislu lahko razumemo svetovanje v izobraževanju kot proces, ki pomaga odraslemu človeku pri njegovem izobraževanju in vzgoji ter s tem pri oblikovanju njegove osebnosti, da bi lahko zadovoljivo opravljal funkcije odrasle osebe (Jelenc, 1982).

lavci, ki spremljajo njegovo izobraževanje. S primernim svetovanjem mu lahko pomagajo premagovati težave.

Svetovanje med izobraževanjem ima dva temeljna cilja (UDACE – Unit for the Development of Adult Continuing Education):

- pomoč udeležencu izobraževanja pri organiziranju učenja;
- pomoč pri odpravljanju različnih težav, ki ovirajo njegovo izobraževanje (negativne izkušnje pri dosedanjem izobraževanju, strah pred neuspehom, socialne in družinske razmere, finančna sredstva, oddaljenost od kraja izobraževanja idr.).

Svetovanje, opisano pod prvo točko, je v večini izobraževalnih institucij že utečeno. Udeležence učimo v individualnih pogovorih ali v skupinskih konzultacijah tehnik učenja, svetujemo jim v zvezi z njihovimi učnimi nagnjenji, pri oblikovanju učnih ciljev in jih naučimo tehnik sproščanja ter koncentracije. S svetovanjem jim hkrati vlivamo zaupanje v njihove sposobnosti in utrjujemo motivacijo za nadaljnje učenje.

Za tovrstno svetovalno delo imamo andragoški delavci in organizatorji izobraževanja dovolj znanja in kompetenc.

(PRE)OBLIKOVANJE IDENTITETE IN POMEN SVETOVANJA

Problemi pri pridobivanju novega znanja, ki ga udeleženci potrebujejo za pridobitev izobrazbe, niso edini, s katerimi se srečujejo odrasli učenci med izobraževanjem.

Rada bi opozorila na dogajanja in procese, ki na videz niso neposredno povezani z izobraževanjem, so pa neizogiben spremljevalec vzgojne komponente izobraževalnega procesa.

Ugotovila sem, da se med šolanjem posamezniki zelo spreminjajo. V trenutku, ko prevzamejo dodatno odgovornost – izobraževa-

nje, se njihovo življenje zelo spremeni. Porušijo se stari vzorci vedenja in prisiljeni so reorganizirati sebe ter svoje življenje. To sproži v njihovi osebnosti in okolici dodatne težke obvladljive probleme in konflikte.

Pri ljudeh, ki se pri nas šolajo že dalj časa, sem opazila bistvene, kvalitativne spremembe v njihovi osebnosti. Ne spremeni se samo njihova zunanost, ki se kaže predvsem v drugačnem zunanem videzu in načinu oblačenja, temveč se bistveno spremeni tudi njihov nastop. Marsikdaj sem imela občutek, da gre za drugo osebo, ne pa za tisto, ki se je pred leti prvič oglasila pri nas in prosila za nasvet glede šolanja.

Vključitev odraslega posameznika v izobraževanje močno vpliva na njegovo socialno in osebno identiteto, kajti ne kaže pozabiti, da se predstava odraslega o sebi oblikuje predvsem na podlagi:

- odnosov z drugimi ljudmi in
- dosežkov, pridobljenih z delom.

Oblikovanje samopodobe odraslega je torej proces vzajemnega vplivanja ter delovanja posameznika in njegovega ožjega socialnega okolja.

Še pred štiridesetimi leti je veljalo v psihologiji prepričanje, da se osebna struktura oblikuje nekako do konca obdobja adolescence. V tem času naj bi se posameznik obliko-

Svetovanje mora vključevati tudi vidik osebnostnega spreminjanja.

Z vključitvijo v izobraževalni proces se korenito spremeni delovanje posameznika, ki prevzame novo vlogo – vlogo učenca, razširi in spremeni pa se tudi njegovo socialno okolje, saj je razred na novo oblikovana socialna struktura, v kateri se želi ta uveljaviti. Sprememba posameznikovega načina delovanja in življenja zato sproži intenziven razvoj osebnosti oziroma pospeši njegovo osebno rast.



val v razmeroma trajno in edinstveno celoto psihofizičnih lastnosti. Posameznik, ki je dozorel v tem smislu, ima jasno osebno identiteto, vendar to ni pravilo, ki bi veljalo za vse. Osebe, s katerimi se srečujem pri svojem delu, namreč niso uspešno rešile krize iskanja lastne identitete v času adolescence.

Čeprav so to biološko zrele osebe, se socialna in duhovna raven njihove osebnosti pod vplivom samodejavnosti, v našem primeru povezane s procesom izobraževanja, še vedno spreminja. Spreminjajo in na novo oblikujejo se predvsem lastnosti, ki so razvojno najbolj potrjene vplivom socialnega okolja in samoaktivnosti, to so značajske lastnosti in predvsem dinamične komponente osebnosti.

Z novimi izkušnjami in na novo pridobljenim znanjem se najopazneje spreminjajo stališča,

etične in moralne vrednote, krepi se motivacija, pojavlja se novo znanje. To pripomore k posameznikovi drugačni in boljši samopodobi.

Z izobraževanjem kot dodatno aktivnostjo človek bolje zadovoljuje osnovne potrebe po svoji samouresničitvi in psihosocialni stabilnosti. Z dobrimi odnosi v razredu se krepi občutek pripadnosti in sprejetosti, z novimi prijateljstvi je zadovoljena potreba po ljubezni, uspeh pri učenju jim daje občutek moči, z upoštevanjem osnovnih andragoških načel pri poučevanju se krepi občutek svobode. Vse to pripomore k občutku zadovoljstva udeleženca izobraževanja s samim seboj in posredno tudi s svojo okolico.

Z osebnostno spremembo se spremeni tudi posameznikov zunanji svet. Ljudje nenehno opredeljujemo zunanje informacije in jih razčlenjujemo glede na predstave ter sheme, ki smo si jih ustvarili. Tako si svojo stvarnost gradimo in konstruiramo sami.

V šolskem letu 1998/99 sem opravila raziskavo, v kateri sem 65 udeležencev, ki se na Ljudski univerzi v Kopru izobražujejo v programih za pridobitev poklicne izobrazbe že dve ali več let, spraševala o vplivih izobraževalnega procesa na njihovo osebnost in njihov način življenja. Rezultati kažejo, da izobraževanje odraslih kot vzgojno-učni proces pozitivno vpliva na človekovo osebnostno in tudi duhovno rast. Anketiranci so odgovarjali na vprašanja v nestrukturiranem eseju, tako da so napisali le tisto, kar sami opažajo in občutijo. Pri prebiranju njihovih odgovorov sem ugotovila, da imajo pozitivne spremembe v posameznikovem življenju tudi svojo senčno stran, ki sem jo prej, v pogovorih s posameznimi udeleženci, le redko opazila, saj o njej niso spregovorili naravnost.

Ko se začne posameznikova osebnost opazno spreminjati, čeprav na boljše, občutijo tisti, ki z njim živijo, spremembo kot negativno motnjo. Predvsem je ogrožen njihov občutek var-

nosti, saj je razmerje postalo za njih drugačno in nepredvidljivo. Veliko potrpljenja in razumevanja je potrebno, da damo sočloveku čas in možnost, da te spremembe sprejme, da uvidi tudi njihovo pozitivno stran in da se nanje navadi. Posameznik, ki se izobražuje ima poleg objektivnih težav pri preseganju samega sebe še dodatne težave, ki zelo otežujejo njegov napredek. O tem pripovedujejo predvsem ženske. Otroci se pritožujejo, ker »premalo« naredijo zanje, mož sitnari, ker ne posvečajo več toliko časa gospodinjstvu in njemu, vmešava se tudi mati in skuša ohraniti nadzor nad že odraslo hčerko ipd. Posebno hudo pa je, kadar človek med izobraževanjem s svojo intenzivno osebnostno rastjo preraste svojega partnerja. »Nimava se več kaj pogovarjati,« izjavlja neka udeleženka, »in bojim se, da je za reševanje zakona že prepozno.« Na take spremembe so ljudje, ki se odločajo za izobraževanje, najmanj pripravljeni, zato taki in podobni problemi velikokrat usodno vplivajo na udeležence v izobraževanju.

Dobri medčloveški odnosi so temeljni pogoj za posameznikovo srečo in njegov uspeh, vendar marsikdo ne najde sam poti iz krize. Večina ni sposobna niti identificirati problema. Krivdo za nastale probleme iščejo pri sebi, v poskusih reševanja in razumevanja problemov pa izgublajo dragoceno življenjsko energijo, kar jim jemlje moč in čas, ki bi ju potrebovali za doseganje učnih ciljev. Tudi posamezniki, ki se srečujejo s takimi problemi, večkrat ne iščejo pomoči, saj ne vidijo neposredne povezave med poslabšanjem med-

Svetovalno delo je v Sloveniji premalo razvito, da bi lahko pomagali vsem, ki potrebujejo pomoč. Organizacije za svetovanje niso povezane med sabo, strokovnim delavcem v izobraževanju odraslih pa marsikdaj manjka ustreznega znanja, spretnosti in izkušenj za reševanje problemov udeležencev izobraževanja.

sebojnih odnosov v njihovem ožjem socialnem okolju in procesom izobraževanja, v katerega so vključeni.

Da bi ugotovila bistvo opisanega problema, sem v letošnjem šolskem letu vprašala udeležence, ki so prišli k meni, da bi prenehali šolanje in se izpisali iz programa, o tem, kaj menijo o njihovi nameri njihovi najbližji. To vprašanje jih je spodbudilo, da so začeli govoriti o medosebnih odnosih. Veliko jih je priznalo, da njihovi najbližji sicer nimajo nič proti, da se izobražujejo, vendar niso zadovoljni z drugačnim načinom življenja. Želeli bi, da bi ostalo vse tako kot prej, čeprav so z vključitvijo v program prevzeli dodatno obveznost.

Institucije, ki izobražujejo odrasle, bi morale odpreti svoja vrata tudi njihovim ožjim družinskim članom. Že na uvodne pogovore, na katerih svetujemo bodočim udeležencem izobraževanja, lahko povabimo tudi njihove partnerje, otroke ali starše, da bodo imeli tudi oni občutek, da sodelujejo pri pomembni odločitvi. Vrata bi morala biti odprta tudi pri razrednih urah, ko rešujemo običajne težave z izobraževanjem, družinski člani naj bodo zraven na pogovoru s strokovnim delavcem in ne pozabimo jih povabiti na podelitev spričeval.

Pri svetovalnem delu v izobraževanju odraslih se torej ne ukvarjajmo le z udeleženci izobraževanja, temveč posredno tudi z njihovimi ožjimi družinskimi člani, če hočemo, da bo svetovanje res učinkovito.

Spremembe osebnosti pogosto vodijo k porušenju ravnotežja v partnerskem razmerju.

LITERATURA

Z. Jelenc, Svetovalno delo pri vzgoji in izobraževanju odraslih, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana, 1982: 64.

The Challenge of Change, Developing Educational Guidance for Adults, Leicester, 1988.

KNJIGA – ZAKLADNICA IN VIR ZNANJA

Pisana beseda v izobraževanju odraslih

Poti do znanja so številne in različne, med seboj se dopolnjujejo in prepletajo. Zelo težko je presoditi, koliko znanja smo pridobili iz katerega vira. Najprej je to odvisno od uveljavljenosti določenih virov v okolju. Kako človek sprejema znanje, je odvisno tudi od tega, kakšen tip je glede na sprejemni kanal. Pogosto so viri znanja sestavljeni, kombinirani ali mešani. Predavanje dopolnjujejo diapozitivi, zapiski na tabli in presojnice, besedilo v knjigi pojasnjujejo slikovni prikazi, filmsko sliko dopolnjuje govorjenje ali podnapis.

Informacije lahko pritekajo hkrati po več sprejemnih kanalih, za učenje pa je bistvena vloga, ki jo ima pri njihovem sprotnem prepoznavanju človekov razum. Tako branje še zdaleč ni le polzenje z očmi po vrsticah in prepoznavanje natisnjenih črk.

Pri pridobivanju znanja na vseh stopnjah in pri večini izobraževalnih oblik ima pisana beseda velik pomen, saj pisni viri zajemajo večino znanja, ki si ga je človeštvo nabralo. Knjige služijo kot temeljni ali dodatni vir. Omogočajo samostojno učenje, prilagojeno posameznikovim možnostim in zmožnostim, zato so pri samoizobraževanju glavni vir znanja.

ZAPISANA BESEDA

Nebesedno, z glasovi, znaki, mimiko, gibi, si ljudje izmenjamo več informacij, kot se zdi na prvi pogled, zlasti čustvenih odzivov, toda

odkar se je človeštvo naučilo govoriti, je beseda naše temeljno izrazno sredstvo, v glasovni, že tisočletja pa tudi v zapisani obliki (sumerski klinopis, zapisovanje znakov s palčico v glinaste ploščice postavljajo v tretje tisočletje pred našim štetjem, iz približno istega časa so tudi egiptovski hieroglifi).

Že v prazgodovini so imeli ljudje željo in potrebo, da bi svoja spoznanja napravili trajnejša, da bi kaj sporočili na daljavo (časovno), tistim, ki pridejo kasneje. Preprosta sporočila so upodobili, jih zapisali s sliko. Piktografija je bila prva človekova pisava. Kasneje se je razvila pojmovna pisava, ki je še zmeraj temeljila na podobi, vendar poenostavljeni. Nadaljnji razvoj je pripeljal do zlogovne in končno do danes najširše uveljavljene glasovne pisave.¹

Kljub zmeraj novim virom informacij in hitremu širjenju uporabe računalnikov se še zmeraj veliko učimo iz knjig. Knjige so nam

Knjige so bile včasih, ko so jih še prepisovali na roke, unikatne dragotine, namenjene redkim posameznikom. Z Gutenbergovo iznajdbo tiska leta 1456 in s splošnim opismenjevanjem so postale dostopnejše širšemu krogu bralcev. V razvitem svetu se otroci srečajo s knjigami že v prvih letih življenja. Knjiga je ena prvih otrokovih vzgojnih igrac. Marsikateri slovenski otrok že pred vstopom v šolo pozna abecedo in ima svojo knjižno polico.

kot vir podatkov blizu, navajeni smo pogledati v knjigo, kadar kaj iščemo, saj smo se tega naučili že v šoli. Knjige so razmeroma lahko dostopne, saj si jih lahko izposodimo v knjižnici, če jih ne moremo kupiti. Iz knjige se lahko učimo sami, tako rekoč kjerkoli in kadarkoli, potrebujemo le pripravljenost in primerno svetlobo. Knjiga je tudi najbližja rešitev, kadar nas o kaki stvari kaj zanima, pa ne vemo, koga vprašati, ali pa morda nočemo vprašati, da ne bi pokazali svoje nevednosti.

KDO BERE, KOLIKO IN ZAKAJ?

Zanimive podatke o tem, kdo na Slovenskem res jemlje v roke knjige, pa naj gre za učbenike, strokovne knjige, priročnike ali leposlovje, je dala raziskava Knjiga in bralci IV, opravljena leta 1998 na vzorcu 1.084 slovenskih gospodinjstev.² Anketiranci so bili odrasli, starejši od 18 let.

Izkazalo se je, da je med njimi 39 odstotkov tistih, ki sploh ne berejo, med bralci pa je največ, 22 odstotkov, tistih, ki preberejo 4 do deset knjig na leto, 16 odstotkov je potencialnih bralcev, ki preberejo 1 do 3 knjige na leto, 12 odstotkov je dobrih bralcev, ki preberejo po 11 do 20 knjig, in 11 odstotkov rednih bralcev, ki preberejo več kot 20 knjig na leto.

Domače in tuje raziskave kažejo, da je izobrazba ena najpomembnejših socialnih značilnosti, ki se povezuje s pogostostjo branja oziroma številom prebranih knjig. Dokončana štiriletna srednja šola je tista izobrazbena meja, pri kateri je opazen pomemben prehod od izobrazbenih razredov, v katerih prevladujejo nebralci, v razrede, v katerih prevladujejo bralci. Med anketiranimi s končano srednjo šolo je le še 28 odstotkov nebralcev, 16 odstotkov pa je rednih bralcev.

Na branje knjig vpliva tudi dohodek na družinskega člana (kar je spet delno povezano z izobrazbo). V najnižjih dveh dohodkovnih razredih je 58 oziroma 53 odstotkov nebralcev, v

najvišjih dveh pa 31 oziroma 17 odstotkov. Zelo zanimivi so rezultati, ki jih je dala raziskava v zvezi z branjem in zaposlenostjo oziroma nezaposlenostjo. Anketiranci so bili uvrščeni v enega od teh petih razredov: zaposleni, nezaposleni, študentje, gospodinje in upokojenci. Najboljši bralci so študentje, najmanj pa berejo gospodinje. Razlike med pogostostjo branja zaposlenih in nezaposlenih so zelo majhne. Med nezaposlenimi je delež rednih bralcev celo večji (za 3 odstotke) kot med zaposlenimi, deleža bralcev, ki preberejo 11 do 20 knjig na leto, sta enaka, delež bralcev, ki preberejo 1 do 4 knjige na leto, pa je med zaposlenimi večji za 6 odstotkov.

Raziskava je poleg leposlovja zajela še priročnike, strokovne knjige, znanstvene knjige in učbenike. Najbolj priljubljeno je leposlovje, ki ga bere 83 odstotkov bralcev, strokovne knjige in priročnike berejo enako pogosto (prve in druge 50 odstotkov bralcev), šolske in znanstvene knjige pa imajo ožjo skupino bralcev, prve bere 21 odstotkov, druge pa 15 odstotkov bralcev. Četrtnina bralcev strokovnih in znanstvenih knjig je stara 18 do 25 let (v to skupino so zajeti študentje), slaba četrtnina pa 31 do 40 let. Skoraj polovica jih ima končano štiriletno srednjo šolo. 56 odstotkov bralcev strokovne literature je študentov.

Razširjenost branja strokovnih in znanstvenih knjig je eden izmed kazalnikov modernizacije družbe. Leta 1984 opravljena raziskava Knjiga in bralci III je pokazala, da Slovenci to vrsto knjig beremo dosti redkeje kot bralci v nekaterih razvitih državah. Odtlej se je položaj spremenil in, čeprav z zakasnitvijo, vendarle sledimo svetovnemu toku popularizacije strokovnih, poljudnoznanstvenih in znanstvenih knjig. Morda to nakazuje, da se je v zadnjem desetletju močneje pokazala potreba po dodatnem znanju in da se več Slovencev strokovno usposablja ter izpopolnjuje.

*Bolj izobraženi
na splošno
berejo več.*

Pri vprašanju »Zakaj berete leposlovne knjige?« so anketirani lahko izbrali tri zanje najmočnejše razloge. Najpogostejši odgovori so bili:

1. ker mi branje širi obzorje in znanje (58 odstotkov anketiranih),
2. ker me branje veseli (53 odstotkov),
3. ker si z branjem popestrim življenje (45 odstotkov),
4. ker čutim potrebo po branju (38 odstotkov),
5. ker si z branjem širim besedni zaklad (33 odstotkov),
6. ker v knjigah iščem odgovore na vprašanja, ki me mučijo (28 odstotkov).

Knjiga je v naši miselnosti zasidrana predvsem kot vir znanja.

Leposlovje je, kot nakazuje že beseda sama, namenjeno bralnemu užitku, razvedrilu, krajšanju časa, zato prvi, najpogostejši odgovor preseneča, saj dokazuje, da branje (ne glede na vrsto) močnejše povezujemo z učenjem kot z razvedrilom. To kaže tudi pogostost odgovorov pod številko 1, 5 in 6.

KDO SE LAHKO UČI IZ KNJIGE?

Brez premisleka bi hitro odgovorili, da vsak ali skoraj vsak, vendar ni čisto tako, posebno če mislimo na načrtno učenje iz knjig. Človek mora znati (dobro) brati, imeti mora temeljno znanje, kakršno daje srednješolska izobrazba, poleg tega mora znati poiskati primerne knjige in biti dovolj samostojen, da se zna knjige lotiti in si pridobljene podatke tudi organizirati tako, da lahko z njimi dopolni svoje znanje.

Po podatkih Unesca se je nepismenost med odraslimi v zadnjih desetletjih močno zmanjšala. Leta 1970 je bil nepismen eden od treh odraslih Zemljanov, leta 1990 eden od štirih. Med nepismenimi je približno dve tretjini žensk. Če se bo nepismenost zmanjševala tako kot doslej, bo po oceni leta 2010 nepismen vsak šesti odrasel človek.³

Ko govorimo o nepismenosti, najprej pomislimo na nerazvite dele sveta. Toda to je tudi problem razvitih družb, v katerih prihaja do krutega razslojevanja, do delitve na revne in bogate. Za odpravljanje nepismenosti v ZDA namenijo vsako leto 30 milijard dolarjev. Funkcionalno nepismenih je 16 odstotkov belih prebivalcev ZDA, 44 odstotkov črncev in 56 odstotkov prebivalcev španskega porekla.⁴

V nedavni mednarodni raziskavi o funkcionalni pismenosti odraslih se je Slovenija med 20 državami uvrstila na šestnajsto mesto. Pokazalo se je, da 65 do 70 odstotkov odraslega prebivalstva v starosti od 16 do 65 let nima dovolj znanja za ravnanje z informacijami, ki jih vsebujejo različne vrste besedil, obrazci in slikovno prikazani podatki, ter za uporabo računskih operacij v vsakdanjih okoliščinah.⁵

Prvi pogoj, da se človek lahko uči iz knjige, je, da zna brati. Pa tudi branje samo ne zadostuje. Pomembno je, da človek prebrano razume. Torej mora biti izbrana knjiga v skladu s predizobrazbo in vedenjem, znanjem človeka. Na odločitev, da človek po knjigi sploh seže, vpliva več dejavnikov.

Knjiga je prenosnik informacij. Oddajnik informacij, pisec, je moral svoje misli prevesti v simbole, črke in besede. Sprejemnik, bralec, simbole prepozna, jih prebere in jih pretvarja v informacijo tako, da izlušči smisel povedanega. Informacijska vrednost besedila mora biti usklajena z bralčevo možnostjo za sprejemanje. Do prenosa pisnih informacij ne more priti, če so oddajniku in sprejemniku vse informacije skupne, saj si nimata česa sporočiti. Podobno je, če nimata nobenega skupnega fonda informacij, iz katerega bi lahko izhajala (na primer če ne znata nobenega skupnega jezika). Pretok informacij med oddajnikom in sprejemnikom je najboljši, kadar je neizenačenost ravni njunih informacij ravno pravih, ne prevelika in ne premajhna.⁶



Zavest o knjigi kot viru znanja nam privzga-
jajo že v osnovni šoli, vendar daje šele sred-
nješolska izobrazba večjo pripravljenost za
sprejemanje tudi teoretičnega znanja, ki ga je
moč najti v knjigah. Pomembno je tudi to, da
človek nima odpora do branja. Paul Kropp,
ameriški strokovnjak za branje, je prepričan,
da na bralne navade, na to, koliko vnet za branje
je odrasel človek, odločilno vplivajo izku-
šnje iz otroštva, in sicer bolj iz družine kot iz
šole. Ugotovil je da so otroci iz družin, v ka-
terih so dosti brali in so cenili knjige, tudi ka-
sneje ohranili ljubezen do knjig.⁷

Zato ni pomembno le to, da človek bere, am-
pak je odločilno, kako bere. Z različnimi
tehniki se je mogoče v branju izuriti. Po
svetu in v zadnjem času tudi pri nas prirejajo
tečajje hitrega branja, ki obljublajo tudi več-
kratno povečanje bralne hitrosti. Vid Pečjak,

avtor priročnika *Hitro branje*, za samostojno
učenje hitrega branja, opozarja, da so obljube
o povečanju bralne hitrosti včasih pretirane,
saj je napredek odvisen od tega, pri čem člo-
vek začne. Zelo izurjen in hiter bralec lahko
svojo tehniko izboljša, težko pa bo za večkrat
povečal hitrost. Pri počasnejšem bralcu bo
napredek očitnejši. Na poti k hitremu branju
je za marsikoga prva težavna naloga znebiti
se notranjega govora. Po Pečjakovem mnenju
je za to slabo bralno navado kriva tudi šola,
saj goji glasno branje, tihega pa ne, čeprav je
mного hitrejše in tudi mnogo učinkovitejše.
Med glasnim branjem smo pozorni na glas in
na vsebino. Hkratna enaka pozornost na dve
stvari pa ni mogoča. Pri tihem branju se lažje
usmerimo samo na vsebino. Hitro branje zah-
teva tudi odpravo regresivnih gibov oči, ko s
pogledom skačemo po vrstici nazaj in znova

beremo že prebrano. Zmanjšati je treba številno očesnih postankov v eni vrstici in si razširiti vidno polje. Kadar mora bralec v kratkem času pregledati obsežno tiskano gradivo, si lahko pomaga tudi z diagonalnim branjem ali tako imenovanim preletavanjem. Pomembno je, da ve, zakaj je pametno prebrati predgovor, da zna uporabljati kazalo, s pomočjo katerega si vtisne v spomin strukturo knjige in hierarhijo poglavij, skratka, da se knjige zna lotiti.

Povprečen intelektualec pridobi kar 70 do 80 odstotkov znanja iz pisnih virov.⁸

Pri učenju iz knjig lahko razlikujemo dva temeljna načina:

– sprotno učenje pri branju iz užitka, za razvedrilo (tako beremo predvsem leposlovje);

– branje z namenom, da se določeno snov naučimo (tako beremo zlasti učbenike in strokovne knjige).

Pri branju za razvedrilo ni pomembno, kako hitro beremo, odstavke, ki so nam všeč, lahko preberemo večkrat, morda pesem preberemo na glas, vživljamo se v junake zgodbe, podživljamo njihova čustva, si predstavljamo prizorišča, razmišljamo, doživljamo. Uživamo v pojočem jeziku, slikovitih opisih, napeti zgodbi. Človek se pri tem spotoma marsičesa nauči. Bogati si besedni zaklad, pridobiva in utrjuje smisel za stavčno zgradbo, spoznava značilnosti določenih zgodovinskih obdobj, si razvija domišljijo, krepi zmožnost vživljanja, skratka, širi si obzorja na več področjih. Enako pomembno ali še pomembnejše kot takšno bogatenje znanja pa je ugodje, ki ga človek občuti pri branju. To je temelj ljubezni do knjige in naklonjenosti knjigi tudi kot viru znanja. Kdor rad bere, se bo lažje lotil tudi zahtevnejše, učne knjige.

Pri drugi vrsti branja, ki jo dobro poznamo iz šole, skušamo določeno snov obvladati. To pomeni, da moramo prebrano razumeti, si zapomniti, povezati z že znanimi podatki in vključiti v svoj sistem znanja. V šoli se otroci

pogosto učijo iz knjig mehanično, z večkratnim prebiranjem, glasnim branjem in ponavljanjem stavkov. Snov si skušajo zapomniti v celoti, skorajda na pamet. Takšno branje in učenje nista dovolj učinkovita.

BRALNA UČINKOVITOST

Bralno učinkovitost je mogoče povečati. Za strokovne knjige velja, da jih je treba brati na več načinov.⁹ To lahko pomeni, da beremo večkrat, izurjeni bralci pa bodo lahko prvo in drugo branje združili. Prvo branje je hitro. Odgovori na vprašanja, kaj natančno je tema, kaj hoče knjiga kot celota povedati, na katere dele je razdeljena, katere probleme želi avtor rešiti. Po prvem branju se bralec odloči, ali bo knjigo bral podrobneje in katere dele. Drugo branje je interpretativno ali sintetično. Pri tem si lahko označujemo dele besedila, ki so za nas pomembni, črtamo, kar nas ne zanima, uporabljamo razne bralne znake ob robu, delamo opombe. Vse to je mogoče le, če je knjiga naša. Sicer si delamo izpiske ali zapisujemo opombe za določene strani. Pri tretjem branju knjigo že poznamo. Izpuščamo vse tiste dele besedila, ki ne vsebujejo za nas pomembnih informacij, in se osredinimo na poglobljeno branje bistvenega. Tretje branje je kritično in presojevalno. Ugotavljamo, v čem se z avtorjem strinjamo in v čem ne. Pri tem novo snov utrjujemo, jo povezujemo, interpretiramo in vključujemo v svoj sistem znanja. Tako branje lahko imenujemo aktivno branje, ta način pa uporabimo, kadar se lotevamo težavnejših, strokovnih knjig. Prvo merilo pri izbiri strokovne literature je vsebina oziroma tematika, ki najbolje ustreza potrebam in ciljem, ki jih želi bralec doseči. Drugo pomembno merilo pa je način predstavitve vsebine. Ta lahko branje oteži ali olajša. K lažji berljivosti pripomorejo:¹⁰ preprosto besedišče brez odvečnih tujk, s kratkimi besedami in stavki, čitljive črke, kratke vrstice (z ne več kot 9 ali 10 besedami), pregledna razčlenitev na poglavja, podpoglav-

ja, odstavke, slikovno gradivo, slike, sheme, grafikoni, dobra kazala, indeksi.

POTI DO KNJIG

Izbor primernih knjig in drugega tiskanega gradiva pri organiziranem izobraževanju ponavadi naredi učitelj, predavatelj, vodja izobraževanja, glede na cilje izobraževanja in udeležence. Pri samoizobraževanju, pri katerem je učenje iz tiskanih virov ena temeljnih metod, je iskanje pravih knjig za učečega se trši oreh.

Po ugotovitvah raziskave Knjiga in bralci IV¹¹ si je kar 42 odstotkov bralcev zadnjo leposlovno knjigo, ki so jo prebrali, izposodilo v javni knjižnici. Javne knjižnice so po Sloveniji na gosto posejane, poleg tega pa po manjših krajih krožijo bibliobusi. Knjižnice hranijo tudi starejše izdaje, ki v knjigarnah niso več dosegljive. Vpisnina je majhna ali je celo ni, tako da so vrata knjižnic pri nas res odprta vsakomur. Knjige so dostopne tudi tistim, ki niso pripravljene kupiti vsake knjige, ki jo želijo prebrati, in tistim, za katere so cene knjig previsoke. Za študente in druge iskalce poglobljenega znanja so kot vir informacij in strokovne literature pomembne specializirane knjižnice, ki sledijo novostim v stroki in izdajam z določenega omejenega strokovnega področja.

Pri odločanju za branje določene knjige je pogosto dragocen dober nasvet. Po podatkih raziskave Knjiga in bralci IV je 17 odstotkov anketiranih izvedelo za izid novih knjig od prijateljev znancev ali sorodnikov. 14 odstotkov anketiranih si je od prijateljev, znancev ali sorodnikov tudi izposodilo zadnjo leposlovno knjigo, ko so jo prebrali.

Kadar nameravamo knjigo kupiti, gremo v knjigarno. Včasih imamo knjigo izbrano vnaprej, drugič se odločamo šele, ko naletimo na zanimiv naslov. Pri odločanju za nakup je pomembno, kako všeč nam je knjiga, ali jo bomo večkrat potrebovali, kolikšna je njena cena. Razlog za nakup knjige, iz katere se bomo

učili, je lahko, da jo bomo potrebovali dalj časa ali večkrat, da želimo besedilo med branjem podčrtavati ali si delati opombe.

Pomembna naloga knjižnic oziroma knjižničarjev je tudi informiranje in svetovanje. Nekdaj so knjižničarji uporabnikom lahko pomagali le z ročnim iskanjem po karticah in z lastnim znanjem oziroma poznavanjem knjig. Delo jim zadnja leta zelo olajšuje računalniški sistem COBISS. Ta uporabniku omogoča, da prek (svojega domačega) računalnika poišče katerokoli knjigo, kar jih hranijo slovenske knjižnice, pri tem pa lahko izve tudi, katera knjižnica ali enota ima knjigo, ali je ta izposojena in do kdaj. COBISS poleg iskanja knjig po naslovih in po avtorjih omogoča tudi iskanje po ključnih besedah. Prav ta možnost je najdragocenejša pri iskanju knjig z določenega področja.

Dostop do informacij vseh vrst (tudi o knjigah) se je nenadoma na široko odprl s širitvijo interneta. Svetovni splet je stekališče informacij, medij, trg in prodajna pot. Omogoča hitro komunikacijo ne glede na razdalje, ponudbo in iskanje informacij, njihovo oblikovanje in sprotno dopolnjevanje. Eden najbolj znanih internetnih naslovov je Amazon.com, ki je bil med prvimi spletnimi trgovci in je na svojih straneh leta 1995 ponudil knjige. Spletne knjigarne se odtlej množijo in širijo. Poleg tega, da naročite knjige s kateregakoli konca sveta in jih kupite, lahko na spletnih straneh najdete vrsto pomembnih informacij. Knjige je mogoče iskati po različnih poteh, po besedi iz naslova, tematiki, naslovu in avtorju. Prebrati je mogoče kratke odlomke, recenzije in mnenja drugih bralcev. Sistematično pregledovanje ponudbe spletnih knjigarn daje razmeroma dober pregled nad tujimi izdajami z določenega področja.

Število uporabnikov interneta dosega 30- do 50-odstotno letno rast. V Sloveniji je po podatkih RIS (raba interneta v Sloveniji, www.ris.org) z računalniki opremljenih 40 odstotkov gospodinjstev, okrog 300.000 Slovencev je uporabnikov interneta, tretjina pa jih vsak dan obiše spletno strani. Slovenskih spletnih trgovcev je okrog 200, najbolj pa so

obiskane prav spletne knjigarne. Največ obiskovalcev imajo DZS, Mladinska knjiga in Slovenska knjiga.

Za zdaj v želji po nakupu knjige še najpogosteje zavijemo v pravo knjigarno, toda glede na hitro širjenje spletnih knjigarn je zelo verjetno, da bomo čez nekaj let kupovali knjige predvsem prek interneta. Bill Gates ob primeru Amazona, ki je že zasedel 5 odstotkov knjižnega trga ZDA, napoveduje, da se bo čez pet let prek interneta prodalo kar 60 odstotkov vseh knjig.¹²

KAJ BO S KNJIGAMI?

V času bliskovitega razvoja tehnologije se večkrat sliši vprašanje, kaj bo s knjigami, ali jih bomo še brali. Res je, da je mogoče dobiti čedalje več knjig v elektronski obliki, da zmeraj pogosteje uporabljamo računalniške slovarje in leksikone, da se jezikov učimo interaktivno, pri čemer računalnik nadomešča učitelja, delovni zvezek in učbenik. Pri tem pravzaprav ne

V knjigah so zbrana spoznanja vsega človeštva.

gre za to, da bi brali manj, tako da branje ostaja izredno pomembna spretnost pri učenju, le prenosnik je drug. Kljub hitremu naraščanju števila računalnikov in računalniškemu opismenjevanju je kar precejšnjemu delu nekoliko starejše populacije računalnik še tuj ali ima do njega odpor. Treba ga je prižgati, zagrnati, znati uporabljati brez težav. Dolgotrajno zrenje v zaslon za oči ni prijetno. Elektronske knjige pogosto ponujajo čudovite povezave s predmeta na predmet, vodijo nas k zmeraj novim, zanimivim temam. Pri takem preskakanju grozi nevarnost, da pozabimo, kaj smo pravzaprav iskali. V kratkem času najdemo ogromno podatkov, ki pa jih je težko hierarhično in smiselno združiti v celoto. Mladi teh začetniških težav ne poznajo več.

Z zaslonov bomo brali čedalje več in, kot obljublajo strokovnjaki in nove tehnološke rešitve, tudi vse lažje, vendar knjige, v katerih

so zbrana spoznanja človeštva, ostajajo pomemben vir znanja tudi za prihodnost.

SKLEPNE MISLI

Temeljna vloga knjige skozi stoletja ostaja enaka. Knjiga, naj gre za učbenik ali roman, je nosilka informacij. Napisal jo je človek za človeka, ker mu je hotel nekaj sporočiti. Morda svoja življenjska spoznanja, zgodbo, ki jo je pripovedovala babica, znanstveno hipotezo, versko resnico ali čustvo, ujeto v drobno pesem. Čar knjige je v tem, da je ne poznamo, dokler je ne preberemo. Ko jo beremo prvič, je vsaka knjiga nova, čeprav je bila napisana že davno. Po drugi strani lahko isto knjigo beremo zmeraj znova in jo vsakič drugače razumemo, v skladu s svojim vedenjem, znanjem, razpoloženjem in novimi izkušnjami. Knjiga nam vsakič razkrije kaj novega in vsakič se iz nje česa novega naučimo.

¹ Jože Munda, *Knjiga, Literarni leksikon, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1983, str. 7.*

² Martin Žnideršič, Darka Podmenik, Gregor Kocijan, *Knjiga in bralci IV, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1999, str. 10–20.*

³ Podatki so z internetne strani: <http://unesco.org>

⁴ Paul Kropp, *Vzgajanje bralca, Učila, Tržič, 2000, str. 226.*

⁵ STA, 27. avgusta 2000.

⁶ Barica Marentič Požarnik: *Prispevek k visokošolski didaktiki, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1978, str. 128–131.*

⁷ Paul Kropp *Vzgajanje bralca, Učila, Tržič, 2000, str. 11.*

⁸ Vid Pečjak, *Poti do znanja, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1977, str. 85.*

⁹ Mortimer J. Adler, *Kako beremo knjigo, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana, 1977, str. 77, 207–210.*

¹⁰ Jurij Jug, *Branje odraslih, Moderna organizacija, Kranj, 1993, str. 87–93.*

¹¹ Martin Žnideršič, Darka Podmenik, Gregor Kocijan, *Knjiga in bralci IV, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1999, str. 36.*

¹² David Taylor, *Bookselling in third millenium, predavanje 24. in 25. novembra v Ljubljani, gradivo. Vir: Bill Gates, The London Times, 14. oktobra 1999.*

IZOBRAŽEVALNA BIOGRAFIJA

Pomen in oblikovanje osebne izobraževalne biografije

*dr. Monika
Govekar -
Okoliš
Filozofska
fakulteta
v Ljubljani*

Za sodobne družbe je značilno, da se dramatično spreminjajo. Kdo se danes sploh lahko umakne spremembam, ki jih prinaša sodobni tok življenja? V družinah se kaže razpadanje tradicionalnega socialno-moralnega okolja. V družbi je mogoče opaziti številne spremembe, novosti, konfliktna situacije, kar vpliva tudi na posameznika, na njegovo ravnanje, vedenje, interese in osebne dejavnosti. Pri vsem tem pa, kot omenja U. Beck, postajajo v sodobni družbi dejavnosti posameznika vse bolj organizirane. To sodobna družba tudi zahteva od človeka. Tako je mogoče na področju učenja in izobraževanja ugotoviti vse več organiziranih dejavnosti, individualnih dejavnosti in samoizobraževanja. U. Beck govori o »populariziranih spoznanjih«, ki so vse značilnejša tudi za izobraževanje odraslih. Pri tem opozarja na novo »biografsko učenje« (biographisches Lernen), značilno za posameznika, zlasti za njegov osebni razvoj. Vsebinsko na novo načrtovana znanja sledijo novostim v družbi, popularnim znanjem, novim spoznanjem in spremembam (Beck, 1986).

Biografsko učenje se kaže, kot meni H. Buschmeyer, skozi čas, poudarjanje pomena strukture posameznika, pri čemer pomeni biografsko učenje subjektivnost, pa je izraz perspektivnih sprememb, pomeni iskanje možnih oblik identifikacije in iskanja osebne identitete, in izraz velike tolerance glede na različne metode učenja, predvsem metode učenja odra-

slih (Buschmeyer, 1990). V sodobnih družbah je vse pomembnejše, kako posameznik sprejema novosti, spremembe in aktualno dogajanje. Kaj in kako se uči ter koliko se pri tem spreminja njegova osebnost in njene lastnosti? Kaj vse vpliva na posameznikovo biografsko učenje in izobraževalno biografijo?

Biografsko učenje, o katerem govorita omenjena avtorja, zajema učenje, izobraževanje in vzgojo posameznika po formalni in neformalni poti skozi vse življenje. Izobraževalno biografijo lahko štejejo kot sestavni del biografskega učenja, saj gre za izobraževanje, ki je bolj ali manj načrtno in usmerjeno k ciljem.

Izobraževalna biografija pomeni »snemanje« izobraževanja, spremljanje izobraževalne poti skozi posameznikovo življenjska obdobja. Pomeni analizo posameznikovega izobraževanja po formalni in neformalni poti. Pravzaprav lahko govorimo o načrtnem vseživljenjskem izobraževanju na različne načine in v različnih situacijah. Vrednotimo področja dejavnosti izobraževanja in učenja, odkrivamo poglobljena področja znanja, ki so nas bolj ali manj zanimala, kakšne metode za (samostojno) učenje in izobraževanje smo uporabljali ali jih še uporabljamo, katere novosti in nova znanja ter metode sprejemamo in načrtujemo v določenem življenjskem obdobju.

Pri tem je najpomembnejša podrobna analiza formalnega in neformalnega izobraževanja v predšolskem obdobju (do vstopa v osnovno šolo), šolskem obdobju (čas osnovne in srednje šole), študijskem obdobju (študij na fakulteti), obdobje, ko si ustvarijo družino, in obdobje zaposlitve (mlajši odrasli od konca študija do 40. leta, odrasli srednje starosti (40–60 let) in starejši odrasli (60 in več let). Ugotovitve, ki jih pridobimo z analizo izobraževalne biografije, se dokončno opredelijo z izobraževalno diagnostiko, pri čemer se analizirajo najpomembnejši vplivi na osebnostni razvoj in izobraževanje. Posameznik sam oceni svoje dotedanje interese, vrednote, stališča in osebne lastnosti, ugotavlja, katera znanja zna najbolje uporabljati v življenju in katera še potrebuje. Odloča se glede pripravljenosti za nadaljnje učenje in izobraževanje

ter načrtuje tudi svojo učno in izobraževalno pot v prihodnosti. Natančno lahko določi cilje izobraževanja in možnosti za doseganje določenih znanj.

Z izobraževalno biografijo posameznik analizira svojo preteklost (kako se je učil), sedanost (koliko zna in kako se uči) ter prihodnost (kako se bo učil in izobraževal). Zelo pomembno je, da razmišlja o prihodnosti in se odloča za spremembe in novosti v svojem življenju, v izobraževanju, pridobitev novih znanj, za pridobitev novih, boljših osebnostnih lastnosti in za izboljšanje življenja sploh. To je tudi smisel izvajanja izobraževalne biografije.

KAKO SE OBLIKUJE IZOBRAŽEVALNA BIOGRAFIJA?

Najprej moramo poudariti, da posamezniki ne morejo razviti svoje izobraževalne biografije neodvisno od družbeno-zgodovinskega dogajanja. Prav ti so zunanji okvir njihovega obli-

kovanja izobraževalne biografije. To pomeni, da je vsaka izobraževalna biografija v sodobni družbi izraz družbenih strukturnih sprememb, novosti in problemov v družbi, zaradi katerih se posameznik spreminja. V strukturi izobraževalne biografije se kaže vse, kar je dejansko naravnano na posameznika, njegov razvoj osebnosti, znanja in sposobnosti ter spretnosti pod vplivom okolja. Posameznikova izobraževalna biografija je naravnana intencionalno in neintencionalno (Dausien, 1991). Predvsem so najpomembnejša posameznikova vprašanja: kakšen je moj življenjski načrt, kaj še nisem načrtoval, vendar bi rad dosegel, kaj pričakujem, upam, česa se bojim, kakšen je moj dosežani življenjski obračun idr.? Odgovori na omenjena vprašanja dajejo posamezniku številne izkušnje in opažanja iz njegovega življenja in mu omogočajo, da oblikuje nov, drug, še boljši življenjski načrt. Ta je lahko veliko bolj prilagojen socialnemu okolju in določenim eksplicitnim ter implicitnim znanjem, značilnim za kraj, v katerem posameznik živi. S tem ko analizira vse, kar je v življenju doživel, se naučil, ovrednoti vse, kar je pričakoval, kar je lahko naredil, lahko določi tudi, kje so bile meje za doseganje ali ovire določenega cilja, ravnanja, znanja idr. To je namreč motiv za njegovo nadaljnje boljše in bogatejše življenje.

Pri tem je na eni strani pomembno, da posameznik naredi nekaj zase, subjektivno napreduje in zna živeti v kraju (družbi), kjer prebiva, na drugi strani pa se kaže pomemben vidik v družbeno-zgodovinskih spremembah, v zunanjih dogodkih, ki v sodobnih družbah vse bolj vplivajo na ljudi, na posameznikovo spreminjanje znanja, vrednot, stališč in prilagajanje novostim. To vsekakor vpliva na njegovo izobraževalno biografijo, v okviru katere lahko ugotavljamo na eni strani različne vplive družbe na njegovo znanje, učenje in izobraževanje skozi življenje, na drugi strani pa pomen nastajanja in vrednotenja osebne izobraževalne

*Zunanji okvir
izobraževalne
biografije določa
družbeno
okolje.*

biografije. Zanimivo bi bilo ugotavljanje različnosti in podobnosti v izobraževalnih biografijah posameznikov, ki so živeli v različnih tipih družb (predindustrijski, industrijski in postindustrijski družbi), saj bi se prav gotovo pokazale pomembne razlike, spremembe in novosti, ki so v določenem tipu družbe oblikovale način življenja ljudi, njihova znanja in njihovo izobraževanje.

Vpliv sodobne družbe na posameznikovo izobraževalno biografijo

Danes smo ljudje bolj kot kdajkoli prej izpostavljeni velikim, nenadnim in nenehnim spremembam okolja, zaradi katerih se tudi mi spreminjamo in prilagajamo svoje znanje ter vedenje novim zahtevam. Ljudje so se spreminjali tudi v prejšnjih zgodovinskih obdobjih, le da takrat spremembe okolja niso bile tako velike in se niso vrstile s tolikšno naglico kot danes. Človek ne spreminja svojega vedenja in znanj sam po sebi, temveč to od njega zahtevajo spremembe v okolju, nove zahteve po znanjih, osebnostnih lastnostih in sposobnostih.

Ljudje se različno odzivamo na spremembe. Poleg tega je tudi sam koncept življenjskega ciklusa podvržen biološkimi in psihološkimi spremembam. Spremembe so, ne glede na njihovo vrsto, v posameznikovem življenju nenehne, saj se svet spreminja v fizičnem, družbeno-socialnem in ekonomsko-gospodarskem pogledu. Na tej osnovi lahko ugotavljamo vrsto sprememb in novih lastnosti, ki kažejo, da je za sodobne družbe (postindustrijske) značilen še hitrejši družbeni razvoj kot kdajkoli prej v katerikoli družbi. Spremenilo se je tudi zaposlovanje. Širi se terciarni del ekonomije (storitvene dejavnosti, turizem, gostinstvo, kultura, šolstvo). Vedno večji pomen ima »proizvodnja idej«. Izumi, inovacije so odvisni od posameznega človeka, sposob-

nosti naroda. Širi se kvartarni sektor ekonomije (znanost, tehnika, tehnologija). Prestrukturiranje gospodarstva samodejno vodi v spreminjanje družbenih potreb po znanju. Tako postaja izobraževanje temeljna dejavnost ne le z vidika posameznika, temveč tudi družbe, v kateri je pomembno, da posameznik ve, kaj hoče doseči z določenim znanjem, in da je sposoben oblikovati in ovrednotiti lastno (individualno) izobraževalno biografijo.

Sodobna družba vrednoti posameznikove zamisli in ideje. Zahteva ustvarjalnega in omikanega človeka, ki ima razvito osebnost. R. Kidd poudarja, da se mora sodobni človek veliko in nenehno izobraževati, da sploh lahko preživi (being), da postaja nekaj, kar še ni bil, in odkriva nove razsežnosti svoje osebnosti (becoming), da nekomu pripada in oblikuje svojo osebno identifikacijo ter sistem vrednot – »belonging« (Kidd, 1973). Sodobni človek mora spoznati svojo osebno identifikacijo, odkriti, kdo je, kaj v življenju hoče in kakšne cilje ima. To pa lahko ugotovi le s svojo izobraževalno biografijo za področje izobraževanja in učenja, pri čemer ugotavlja tudi svoj osebni razvoj in osebnostne lastnosti, išče osebno identiteto oziroma možne oblike identifikacije.

Zakaj je to pomembno? Ljudje v družbi informatike in elektronike različno sprejemajo njene zahteve. Zato smo priča čedalje večji socialni diferenciaciji, vse večjim razlikam med ljudmi, kar se kaže v tem, da mnogi ujamemo korak s časom, drugi pa zaradi sprememb nazadujejo ali celo propadejo. Razlike med ljudmi, ki imajo potrebno znanje, in med tistimi, ki so brez njega, so torej očitne. Ljudje z znanjem se laže znajdejo, so sposobni iskati nove poti in osebne načrte, ljudje z manj znanja in z manj razvitimi osebnostnimi lastnostmi pa so tega manj sposobni. V družbi informatike večina del zahteva tercialno (višjo in visoko) izobrazbo. In tu se začne diferenciacija. Posameznik se pogosto znajde v okoliščinah, ko je treba imeti znanje takoj, časa pa ni dovolj, da bi ga pridobil. Nekateri vztrajajo in se dodatno izobražujejo, drugi obupujejo in potrebujejo svetovanje – pomoč.

Pri tem je najpomembnejša podrobna analiza formalnega in neformalnega izobraževanja v predšolskem obdobju (do vstopa v osnovno šolo), šolskem obdobju (čas osnovne in srednje šole), študijskem obdobju (študij na fakulteti), obdobje, ko si ustvarijo družino, in obdobje zaposlitve (mlajši odrasli od konca študija do 40. leta, odrasli srednje starosti (40–60 let) in starejši odrasli (60 in več let). Ugotovitve, ki jih pridobimo z analizo izobraževalne biografije, se dokončno opredelijo z izobraževalno diagnostiko, pri čemer se analizirajo najpomembnejši vplivi na osebnostni razvoj in izobraževanje. Posameznik sam oceni svoje dotedanje interese, vrednote, stališča in osebne lastnosti, ugotavlja, katera znanja zna najbolje uporabljati v življenju in katera še potrebuje. Odloča se glede pripravljenosti za nadaljnje učenje in izobraževanje

Zunanji okvir izobraževalne biografije določa družbeno okolje.

ter načrtuje tudi svojo učno in izobraževalno pot v prihodnosti. Natančno lahko določi cilje izobraževanja in možnosti za doseganje določenih znanj.

Z izobraževalno biografijo posameznik analizira svojo preteklost (kako se je učil), sedanost (koliko zna in kako se uči) ter prihodnost (kako se bo učil in izobraževal). Zelo pomembno je, da razmišlja o prihodnosti in se odloča za spremembe in novosti v svojem življenju, v izobraževanju, pridobitev novih znanj, za pridobitev novih, boljših osebnostnih lastnosti in za izboljšanje življenja sploh. To je tudi smisel izvajanja izobraževalne biografije.

KAKO SE OBLIKUJE IZOBRAŽEVALNA BIOGRAFIJA?

Najprej moramo poudariti, da posamezniki ne morejo razviti svoje izobraževalne biografije neodvisno od družbeno-zgodovinskega dogajanja. Prav ti so zunanji okvir njihovega obli-

kovanja izobraževalne biografije. To pomeni, da je vsaka izobraževalna biografija v sodobni družbi izraz družbenih strukturnih sprememb, novosti in problemov v družbi, zaradi katerih se posameznik spreminja. V strukturi izobraževalne biografije se kaže vse, kar je dejansko naravnano na posameznika, njegov razvoj osebnosti, znanja in sposobnosti ter spretnosti pod vplivom okolja. Posameznikova izobraževalna biografija je naravnana intencionalno in neintencionalno (Dausien, 1991). Predvsem so najpomembnejša posameznikova vprašanja: kakšen je moj življenjski načrt, kaj še nisem načrtoval, vendar bi rad dosegel, kaj pričakujem, upam, česa se bojim, kakšen je moj dosežani življenjski obračun idr.? Odgovori na omenjena vprašanja dajejo posamezniku številne izkušnje in opažanja iz njegovega življenja in mu omogočajo, da oblikuje nov, drug, še boljši življenjski načrt. Ta je lahko veliko bolj prilagojen socialnemu okolju in določenim eksplicitnim ter implicitnim znanjem, značilnim za kraj, v katerem posameznik živi. S tem ko analizira vse, kar je v življenju doživel, se naučil, ovrednoti vse, kar je pričakoval, kar je lahko naredil, lahko določi tudi, kje so bile meje za doseganje ali ovire določenega cilja, ravnanja, znanja idr. To je namreč motiv za njegovo nadaljnje boljše in bogatejše življenje.

Pri tem je na eni strani pomembno, da posameznik naredi nekaj zase, subjektivno napreduje in zna živeti v kraju (družbi), kjer prebiva, na drugi strani pa se kaže pomemben vidik v družbeno-zgodovinskih spremembah, v zunanjih dogodkih, ki v sodobnih družbah vse bolj vplivajo na ljudi, na posameznikovo spreminjanje znanja, vrednot, stališč in prilagajanje novostim. To vsekakor vpliva na njegovo izobraževalno biografijo, v okviru katere lahko ugotavljamo na eni strani različne vplive družbe na njegovo znanje, učenje in izobraževanje skozi življenje, na drugi strani pa pomen nastajanja in vrednotenja osebne izobraževalne

biografije. Zanimivo bi bilo ugotavljanje različnosti in podobnosti v izobraževalnih biografijah posameznikov, ki so živeli v različnih tipih družb (predindustrijski, industrijski in postindustrijski družbi), saj bi se prav gotovo pokazale pomembne razlike, spremembe in novosti, ki so v določenem tipu družbe oblikovale način življenja ljudi, njihova znanja in njihovo izobraževanje.

Vpliv sodobne družbe na posameznikovo izobraževalno biografijo

Danes smo ljudje bolj kot kdajkoli prej izpostavljeni velikim, nenadnim in nenehnim spremembam okolja, zaradi katerih se tudi mi spreminjamo in prilagajamo svoje znanje ter vedenje novim zahtevam. Ljudje so se spreminjali tudi v prejšnjih zgodovinskih obdobjih, le da takrat spremembe okolja niso bile tako velike in se niso vrstile s tolikšno naglico kot danes. Človek ne spreminja svojega vedenja in znanj sam po sebi, temveč to od njega zahtevajo spremembe v okolju, nove zahteve po znanjih, osebnostnih lastnostih in sposobnostih.

Ljudje se različno odzivamo na spremembe. Poleg tega je tudi sam koncept življenjskega ciklusa podvržen biološkimi in psihološkimi spremembam. Spremembe so, ne glede na njihovo vrsto, v posameznikovem življenju nenehne, saj se svet spreminja v fizičnem, družbeno-socialnem in ekonomsko-gospodarskem pogledu. Na tej osnovi lahko ugotavljamo vrsto sprememb in novih lastnosti, ki kažejo, da je za sodobne družbe (postindustrijske) značilen še hitrejši družbeni razvoj kot kdajkoli prej v katerikoli družbi. Spremenilo se je tudi zaposlovanje. Širi se terciarni del ekonomije (storitvene dejavnosti, turizem, gostinstvo, kultura, šolstvo). Vedno večji pomen ima »proizvodnja idej«. Izumi, inovacije so odvisni od posameznega človeka, sposob-

nosti naroda. Širi se kvartarni sektor ekonomije (znanost, tehnika, tehnologija). Prestrukturiranje gospodarstva samodejno vodi v spreminjanje družbenih potreb po znanju. Tako postaja izobraževanje temeljna dejavnost ne le z vidika posameznika, temveč tudi družbe, v kateri je pomembno, da posameznik ve, kaj hoče doseči z določenim znanjem, in da je sposoben oblikovati in ovrednotiti lastno (individualno) izobraževalno biografijo.

Sodobna družba vrednoti posameznikove zamisli in ideje. Zahteva ustvarjalnega in omikanega človeka, ki ima razvito osebnost. R. Kidd poudarja, da se mora sodobni človek veliko in nenehno izobraževati, da sploh lahko preživi (being), da postaja nekaj, kar še ni bil, in odkriva nove razsežnosti svoje osebnosti (becoming), da nekomu pripada in oblikuje svojo osebno identifikacijo ter sistem vrednot – »belonging« (Kidd, 1973). Sodobni človek mora spoznati svojo osebno identifikacijo, odkriti, kdo je, kaj v življenju hoče in kakšne cilje ima. To pa lahko ugotovi le s svojo izobraževalno biografijo za področje izobraževanja in učenja, pri čemer ugotavlja tudi svoj osebni razvoj in osebnostne lastnosti, išče osebno identiteto oziroma možne oblike identifikacije.

Zakaj je to pomembno? Ljudje v družbi informatike in elektronike različno sprejemajo njene zahteve. Zato smo priča čedalje večji socialni diferenciaciji, vse večjim razlikam med ljudmi, kar se kaže v tem, da mnogi ujamemo korak s časom, drugi pa zaradi sprememb nazadujejo ali celo propadejo. Razlike med ljudmi, ki imajo potrebno znanje, in med tistimi, ki so brez njega, so torej očitne. Ljudje z znanjem se lažje znajdejo, so sposobni iskati nove poti in osebne načrte, ljudje z manj znanja in z manj razvitimi osebnostnimi lastnostmi pa so tega manj sposobni. V družbi informatike večina del zahteva terciarno (višjo in visoko) izobrazbo. In tu se začne diferenciacija. Posameznik se pogosto znajde v okoliščinah, ko je treba imeti znanje takoj, časa pa ni dovolj, da bi ga pridobil. Nekateri vztrajajo in se dodatno izobražujejo, drugi obupujejo in potrebujejo svetovanje – pomoč.



Ker je življenje v sodobni družbi zaradi sprememb še hitrejše, nastaja nova realnost, v kateri se mora posameznik spoprijeti z novimi navadami, stališči in vrednotami, da gre lahko v korak s časom in okoljem. V to ga sili tudi način zaposlovanja (zaposlenost je fleksibilnejša kot kdajkoli prej). Zato mora razviti take osebnostne lastnosti, da bo znal pravilno ravnati. Gre za obvladovanje psihičnega stanja, sam se mora odločati, biti samostojen, aktiven in ustvarjalen. Pripravljen mora biti na različne (nove) situacije, iz novih stališč in vrednot se mora učiti. Vseživljenjsko izobraževanje, vzgoja in osebnostni razvoj omogočajo doseči stopnjo, na kateri posameznik deluje v svojem razmerju do okolja. Zato naj bi razvijal tudi ustrezne osebnostne lastnosti. M. Knowles poudarja, da naj posameznik sodob-

nega časa čimprej razvije lastnosti, kot so samostojnost, sposobnost tveganja in sposobnost prenašanja dvoumnih položajev (Knowles, 1972).

Zato moramo razvijati takega posameznika, ki bo sposoben sprejeti spremembe. To pomeni, da se mora intelektualno in tudi čustveno razvijati, da bo lahko presegel svoj dosedanji referenčni okvir – sprejel novo strukturo vrednot in stališč, da bo postal bolj kritičen in da bo lahko ocenjeval. K temu lahko prav gotovo pripomore izobraževalna biografija kot metoda, v okviru katere mora odgovoriti na različna vprašanja o svojem učenju in izobraževanju ter osebnostnem razvoju. Posameznik mora načrtovati svojo izobraževalno pot tako, da bo lahko zadostil osebni varnosti, zdravju, da bo socialno mobilen in da se bo

lahko vsestransko globaliziral. Pri izobraževalni biografiji je pomembno, da posameznik spozna, da mora odgovornost za svoj izobraževalni načrt prevzeti sam. Pomembno je, da se zave, da sta pomembnejša kakovost njegovega dela in njegovo znanje, kajti znanje postaja iz dneva v dan vse izrazitejši dejavnik preživetja, saj je po znanju vse več potreb, znanje pa pri tem hitro zastara.

Formalna in neformalna pot izobraževanja

Pri izobraževalni biografiji, na katero vpliva vrsta družbenih sprememb in novosti, moramo upoštevati, da se sodobni človek že zdavnaj več ne izobražuje samo v šoli, ampak tudi na podlagi različnih vplivov iz okolja, v katerem živi. Z novo tehnologijo in globalizacijo komunikacij naraščajo tudi možnosti za učenje in dostop do informacij. Poti do znanja postajajo nenavadne in od posameznika do posameznika različne. Zato moramo pri izobraževalni biografiji posebej razlikovati šolsko izobraževanje in druge institucionalne oblike izobraževanja (formalno izobraževanje) ter nešolske, neinstitucionalne oblike izobraževanja (neformalno izobraževanje).

S formalnim izobraževanjem analiziramo, kako se je posameznik izobraževal v vrtcu, seveda, če ga je obiskoval, v osnovni šoli, srednji šoli, na fakulteti, kot narekuje šolski sistem. Pomembno je tudi izobraževanje v drugih institucijah: v glasbeni, plesni šoli, na seminarjih itd. V zvezi z omenjenimi formalnimi oblikami izobraževanja se na splošno ugotavlja, kako je posameznik doživljal izobraževanje in učenje v posamezni instituciji, česa se je naučil, kaj ga je najbolj zanimalo, česa se ni maral učiti, kdo ga je spodbujal k novim znanjem, interesom in razvijanju želja po novih znanjih, katera doživetja so mu ostala v najlepšem ali v najbolj neprijetnem spominu. To je pomembno za ovrednotenje vplivov v okviru posamezne institucije na posameznikovo osebnostni razvoj ter izobraževanje in je tudi osnova za povezovanje z neformalnim izobraževanjem.

meznikov osebnostni razvoj ter izobraževanje in je tudi osnova za povezovanje z neformalnim izobraževanjem.

Analiziramo, katero stopnjo izobrazbe je posameznik dosegel, kakšna znanja je pridobil in za kaj se danes čuti kompetenten, ali je pripravljen na delo pod vodstvom ali samostojno delo, morda celo vodilno delo. Ugotavljamo, kako najraje dela: samostojno, v timu ali z ljudmi sploh. Posameznik s formalnim izobraževanjem na koncu izobraževalne biografije oceni, s čim dejansko v sedanosti razpolaga: kakšni so njegovi interesi, vrednote, stališča in katera je že spremenil oziroma kateri so zanj pomembnejši. Posameznik bi moral čim realneje oceniti tudi svoje osebne lastnosti, ki jih je pridobil med formalnim izobraževanjem v instituciji, ovrednotiti svojo natančnost in površnost, doslednost in nedoslednost, veliko ali slabo motivacijo za določeno obliko izobraževanja, samostojnost in nesamostojnost pri odločanju, samoiniciativnost, ustvarjalnost, prodornost, nepotrpežljivost, tolerantnost idr. Glede na svoje osebne lastnosti lahko realno oceni, v čem se lahko najbolj izkaže, kakšna znanja zna najbolj uporabljati. Prav gotovo pa lahko oceni tudi to, ali se je še pripravljen učiti v določeni instituciji, kako in katera znanja potrebuje. Pomembna je torej sinteza znanja, ki ga posameznik pridobi po formalni poti izobraževanja.

Neformalno izobraževanje zajema vse oblike izobraževanja, ki jih posameznik pridobi zunaj izobraževalnih institucij, široke izobraževalne vplive, v številni njegovo izobraževanje v osebnih situacijah. Pomembna je tudi analiza tovrstnega izobraževanja glede na posamezna obdobja njegovega življenja. Najprej se analizirajo predšolsko obdobje, to je čas do

S formalnim izobraževanjem ugotavljamo legalizacijo znanja in pridobitev dokumentov.

vstopa v šolo. Nato se ugotavlja izobraževanje in osebni razvoj v šolskem obdobju (čas osnovne in srednje šole), obdobju študija (če je študiral na fakulteti) in obdobje, ko si ustvari lastno družino, in obdobje zaposlitve. Obdobja, ko ima posameznik družino in/ali je zaposlen, razdelimo podrobneje še na tri podobdobja: mlajši odrasli (od konca študija do 40. leta starosti), odrasli srednje starosti (od 40. do 60. leta starosti) in obdobje starejših odraslih (60 let in več).

Pri pregledu neformalnega izobraževanja posameznik posebej premisli, kdo je najbolj pospeševal njegov razvoj osebnosti in izobraževanja (starši, bratje, sestre, sorodniki, prijatelji, drugi ljudje, na primer sosedje, sostanovanci, mentorji ...). Za predšolsko obdobje je pomembno, kako in kje se je posameznik

igral ter s kom, ali je nanj vplivala kulturna dejavnost (obiski predstav, gledališč, razstav, morda že osebni kulturni nastopi (igrice) v njegove

okolju). Kulturna dejavnost se mora podrobneje analizirati tudi v naslednjih obdobjih, poleg tega pa se ugotavlja pridobitev znanj tudi prek raznovrstne literature (določenih knjig, časopisov, revij idr.). Znanja posameznik pridobi tudi na različnih potovanjih. Nanj pomembno vplivajo tudi športni dosežki, različna priznanja in nagrade. Vse večji vpliv pa imajo prav gotovo mediji, internet itd. Pri tovrstnem ugotavljanju mora posameznik v okviru izobraževalne biografije po neformalni poti analizirati tudi osebe in stvari, ki so ga v posameznem obdobju ovirale pri osebnem razvoju in pri pridobivanju znanja. Zelo zanimivo je ugotavljanje, kateri dogodki in doživetja pomembno oblikujejo človekovo učenje ter izobraževanje in vplivajo nanju. Posameznik tudi ugotavlja, česa se je največ naučil v posameznem obdobju in kako. Najpomembnejše je torej ugotavljanje širših izobraževalnih možnosti v okolju (kraju), kjer posameznik živi.

Vse več ljudi se samoizobražuje.

Analiza neformalnega izobraževanja v okviru izobraževalne biografije se konča z izobraževalno diagnostiko, pri čemer se podobno kot pri formalni poti ovrednotijo najpomembnejši vplivi na izobraževanje in osebni razvoj, ocenjujejo se pridobljena stališča, vrednote, interesi, pa tudi osebne lastnosti. Posameznik lahko sam spozna, po kateri metodi se je največ naučil, kakšna znanja in osebne lastnosti je razvil ter pod kakšnimi vplivi. S tem se identificira s seboj. Pri tem se pričakuje kritična realna ocena podobe posameznika, ki naredi izobraževalno biografijo.

Če bi bili priča večjemu številu ovrednotenih osebnih izobraževalnih biografij, ki so nam jih posamezniki opisali, v različnih krajih, morda v različnih državah, bi lahko sklepali, da nam opis poti izobraževalne biografije na splošno pokaže, da so izobraževalne biografije posameznika izraz kraja in družbe, v katerem živi. Če bi primerjali formalno izobraževalno pot posameznikov različne starosti, bi ugotovili, koliko so nanje vplivali tudi širši družbeni dejavniki, ki so v določenem času oblikovali šolske vsebine, cilje, določeno znanje, sposobnosti, osebne lastnosti, norme, ki jih je narekovala družba. Prek neformalne poti izobraževalne biografije bi prav gotovo spoznali, da so ljudje danes vse bolj pod vplivom številnih sprememb družbe in okolja, pri tem pa imajo za pridobivanje znanja zunaj šole boljše možnosti kot kdajkoli v človeški zgodovini. Vse več ljudi si pridobiva znanje tudi drugače, zlasti pa s samoizobraževanjem.

Iz tega lahko sklepamo, da spremembe, ki nastajajo v okolju, kjer posameznik živi, in v družbi na splošno, pomembneje vplivajo na osebnost, njen razvoj, učenje in znanje. Lahko trdimo, da sprememb v družbi enostavno ne moremo ustaviti. Obvladujemo jih lahko le tako, da se naučimo hitreje reševati nove situacije, sprejemati nova znanja, tudi na novo nastale ovire in probleme, ki jih te spremem-

be prinašajo. To pomeni, da se moramo tudi sami spreminjati. To spoznanje izhaja iz overnotenega dotedanega izobraževanja in učenja, dela, uspešnosti oziroma na splošno iz izobraževalne biografije. Za obvladovanje sprememb je še posebej pomembna tudi socialna komunikacija, ki je prav tako odvisna od razvitosti vseh, ki živijo v določenem okolju, in od tega, kako določeno okolje, lokalna skupnost ter družba vrednotijo znanje in svojo kulturo.

Osebnostna izobraževalna biografija in vrednotenje v posameznem življenjskem obdobju

Izobraževalna biografija posamezniku pokaže razvojno pot učenja in izobraževanja, pokaže, da se je oseba celo spremenila zaradi izobraževalnih vplivov, bodisi zaradi institucij, posameznih oseb bodisi drugih vplivov. Za resnično spremembo gre, kadar posameznik v določenih okoliščinah drugače zaznava in se zave, da se drugače vede (De Shazer, 1982). To spremembo lahko prepozna v interakcijskem procesu med dvema ali več osebami. De Shazer meni, da so resnične spremembe spontane, v določenem pogledu so pričakovane, povezane s sedanostjo in prihodno-

Z analizo sprememb izobraževanja in učenja ter osebnostnih lastnosti ljudi lahko v izobraževalni biografiji na splošno ugotovljamo, da ljudje prehajajo iz enega v drugo obdobje. Z izobraževalno biografijo naredimo zelo podroben posnetek posameznikovega učenja in izobraževanja glede na posamezno obdobje (predšolsko, šolsko, študijsko, ko ima lastno družino in ko je zaposlen: mlajši odrasli, odrasli srednje starosti in starejši odrasli). Tako lahko naredimo tudi ločnico med njimi, saj lahko ugotovimo pomembne razlike med njimi.

stjo ter vedno neizogibne (prav tam). Večina sprememb, novosti, novih znanj in s tem tudi novih problemov nastane zaradi sprememb v okolju, zaradi določenih okoliščin. Takšnih sprememb je vse več in je nemogoče, da bi jih posameznik v celoti obvladal.

Na splošno govorimo o treh življenjskih obdobjih (prvem – otroštvu in mladostništvu, drugem – odrasli srednje starosti in tretjem – starejši). Menimo, da lahko za vsako obdobje posameznik sam sestavi svojo izobraževalno biografijo: mladi sestavijo svojo izobraževalno biografijo, od te se razlikujejo biografija odraslega, zaposlenega človeka in biografija starejše osebe. Med njimi je največ očitnih razlik. Zanimiva pa je njihova primerjava.

Pomen izobraževalne biografije v prvem življenjskem obdobju

Otroke in mladino lahko uvrščamo v eno skupino, ki jo označimo kot prvo življenjsko obdobje: otroštvo in mladostništvo. Obdobje otroštva zaznamuje čas pred vstopom v šolo in čas redne osnovne šole, drugih oblik dejavnosti in spontanega ali bolj ali manj načrtnega učenja otrok. Zelo pomembna je pot do otrokovega razvoja med puberteto in adolescenco, ko govorimo že o mladostniku. Mlad človek ima že formalna znanja, ki jih je pridobil v osnovni in srednji šoli. Ima tudi že določene osebnostne lastnosti, ki jih je oblikovalo ne le formalno šolsko okolje, temveč predvsem okolje družine, domačega kraja, vrstnikov, dejavnosti v kraju, kjer prebiva. Mladi se v tem obdobju srečujejo tudi s prvimi življenjskimi načrti, povezanimi z nadaljnjimi potmi izobraževanja in pridobivanja znanj. Vse bolj se tudi srečujejo z neformalnimi oblikami učenja in izobraževanja, kar jim omogoča doseganje znanj, ki jih v redni šoli ne dobijo ali so premalo podrob-

Mladim je treba ponuditi socialno bogato okolje s čim več možnostmi za pridobivanje znanja.

no obravnavana. Še posebej, če si postavijo cilj, kaj želijo spoznati, kaj se želijo naučiti, kaj želijo obvladati z določenimi sposobnostmi, je zelo pomembno, da imajo možnost priti do znanj in sposobnosti ter zastavljenega cilja. Starši in družba naj bi mladim zagotovili čim več izbire in možnosti za pridobivanje znanj, za kakovostno učenje in tudi zdravo osebnostno rast ter razvoj. Mlade naj bi čimprej seznanili, kako pomembni so znanje, vseživljenjsko učenje ter izobraževanje, in jim omogočili kakovosten razvoj osebnostnih lastnosti na nadaljnji življenjski poti. Tako naj bi mladi spoznali tudi pomen izobraževalne biografije kot vodila za nadaljnje življenje.

Pomen izobraževalne biografije v drugem življenjskem obdobju

Prav gotovo nastanejo pomembne spremembe v izobraževalni biografiji na prehodu iz prvega v drugo obdobje, v obdobje odraslosti. Drugo obdobje označujejo zaposlitev, določen socialni status, dodatno izobraževanje in učenje, socialne vloge, družina, obveznosti in odgovornosti, prevladujoče materialne vrednote. V sodobni družbi je največja človekova vrednota delo. Po drugi strani pa je delo največji vir stresov in osebnega nezadovoljstva, ki vodijo k degradaciji in nazadovanju osebnosti. Zato je za uspešno obvladovanje sprememb v zasebnem in delovnem življenju v tem obdobju pomembna nenehna skrb za osebnostni razvoj. Pri tem sta odločilna predvsem način in pristop k učenju. Nekateri posamezniki se upirajo spremembam, se jim izogibajo, dokler jih okolje samo ne prisili, da se jim vsaj malo prilagodijo. Drugi pa uživajo ob nenehnih spremembah in jih celo sami vnašajo v svoje življenje. Pri tem je pomembno to, kako dobro posameznik obvlada različnost v sebi in kako sprejema razlike med ljudmi. Le s sprejemanjem drugačnosti, različnosti in spoštovanjem sebe in drugih oblikujemo svojo osebnost in se spreminjamo. Z izo-

braževalno biografijo lahko ugotovimo pomembne spremembe, vplive in potrebe po znanjih, ki so nastale pod vplivi okolja ter drugih ljudi in oblikovale posameznika, njegovo znanje, vedenje in osebnost. Posameznik tako razvija svojo identiteto in bogati svoje delo.

Pomen izobraževalne biografije v tretjem življenjskem obdobju

Pomembne spremembe nastanejo ob prehodu iz drugega v tretje življenjsko obdobje, pri čemer gre za zamenjavo socialnega statusa. Da se odrasli posamezniki tega zavejo, morajo spoznati svojo pot in načrtovati svoje delo vnaprej, kljub velikim spremembam ob upokojitvi. Zavedati se morajo, da ni več poklicnega socialnega statusa, ki je zagotavljal varnost, da ni več možnosti zadovoljevanja osnovnih človekovih potreb po varnosti, socialni pripadnosti in samopotrjevanju. Slabša je socialna komunikacija, ne dobivajo več povratnih informacij o lastnem delovanju. Večja je osebna svoboda, manjše pa so odgovornosti. Če posameznik le jemlje in družbi nič ne daje, postaja odvisnejš in preide v podrejen položaj, izgubi možnost sooblikovanja družbenega oko-

Starejši imajo šele v tretjem življenjskem obdobju priložnost, da se izpopolnjujejo v znanjih, ki so jih že prej v življenju zanimala, vendar zanje niso imeli časa. Marsikdo si oblikuje novo, boljšo osebno identiteto, nov način življenja in dela, ki je izraz njihovega bogatejšega duhovnega doživljanja in življenja, značilnega za tretje življenjsko obdobje. Zagotovo ima pomembno mesto izobraževalna biografija, predvsem kadar posameznik analizira svoje preteklosti in vrednoti smisel življenja ter dela. Ko se zave svojega dosedanjega življenja, izobraževanja in učenja, oblikuje nov intencionalni načrt izobraževalnega dela.



lja ter postaja socialno zapostavljen. Da se temu izognemo, je pomemben osebni razvoj. Bistveno je, da se odrasla oseba že v srednjih letih pripravi na tretje življenjsko obdobje in s tem povezane spremembe ter na reševanje problemov. Velik pomen ima že prej načrtovana življenjska pot, še posebej pa začrtana pot izobraževanja tudi v tretjem življenjskem obdobju. Marsikdo bi rekel, kaj naj sploh še načrtujem, saj sem star in me ne potrebuje nihče več. Vseživljenjsko izobraževanje bi moralo starejšim odraslim ponuditi socialno bogate aktivnosti, pri katerih bi razvijali svoje potenciale, ki jih v življenjskem in delovnem okolju ne morejo. Čim manj bi morali biti starejših, ki bi se podcenjevali, in čim več takih, ki bi bili samostojni, ustvarjalni ter odločni pri svojem delu in ki bi se aktivneje vključevali v kraju, kjer živijo, seveda, če so zdravi.

Posameznik lahko izdela svojo izobraževalno

biografijo ne glede na to, v katerem življenjskem obdobju je. Če bi primerjali izobraževalne biografije različno starih posameznikov (iz različnih življenjskih obdobji), bi najprej ugotovili kvantitativno razliko, saj so mladi šele na začetku poti, starejši odrasli pa na koncu. Večje razlike pa so prav gotovo kvalitativne, glede na znanje, učenje, izobraževanje, izkušnje, osebni razvoj in nadaljnji izobraževalni načrt. Vsakdo bi si moral čimprej narediti svojo izobraževalno biografijo, ker mu ta olajša načrtovanje izobraževanja. Prav gotovo je smiselno izdelati izobraževalno biografijo že v obdobju mladostništva, če je oseba za to dovolj zrela, pripravljena in odločna. Še zlasti pa je priporočljivo ovrednotiti izobraževalni načrt v obdobju odraslosti, saj v tem času lahko mislimo tudi že na naslednje, zadnje obdobje človekovega življenja.

Omenjena obdobja posameznikovega razvoja

kažejo na kontinuiran stopenjski razvoj posameznika in njegove osebnosti. E. Erikson (1983, 1994) je bil eden prvih strokovnjakov, ki je začel razmišljati o kontinuiranem stopenjskem razvoju odraslih. To je treba zlasti upoštevati pri analizi izobraževalne in podrobneje življenjske biografije. Temeljna značilnost stopenjskega razvoja osebnosti je sukcesivnost vsakega obdobja. To je kakovostno drugačno, saj se vsebinsko razlikuje od predhodne stopnje oziroma obdobja. Ločnica med posameznimi obdobji, kot meni E. Erikson, je kriza, kritično odločanje o nadaljnjem življenju, ki je lahko bolj ali manj zahtevno in lahko

traja nekaj mesecev ali več let. Posamezne stopnje oziroma obdobja so med seboj povezane glede na način reševanja kriz. Glede na to, kako je bila rešena kriza predhodnega obdobja, se manifestira sposobnost reševanja konfliktov v naslednjem obdobju.

Vsako novo obdobje pomeni povsem novo raven strukturalne integracije osebnosti (prav tam). To lahko še posebej upoštevamo pri analizi izobraževanja v izobraževalni biografiji, pri čemer se ugotavljajo osebnostne lastnosti, motivacija, sposobnosti, zgledi, vrednote, stališča idr. Pri reševanju kriz in prehodu v novo obdobje imajo velik vpliv tudi družba, družbene institucije in družbene norme (to smo že omenili) kot poglobitve instance na prehodu iz adolescence v odraslo obdobje in kasnejše obdobje odraslosti. Tako z izobraževalno biografijo odkrivamo, kakšno vedenje oziroma kakšne spremembe v posameznikovem vedenju za vsako obdobje ali vlogo pričakujejo.

E. Erikson meni, da so življenjske krize in prelomna obdobja v posameznikovem življenju povezana z opravljanjem in izpopolnjevanjem različnih življenjskih nalog, ki jih družba nalaga vsakemu posamezniku. Prehod od

ene k drugi življenjski nalogi velikokrat povzroči krizo. Na določanje nalog, osebnih načrtov in poti izobraževanja zelo vplivata družba in ožje socialno okolje. Z določenimi nalogami se v življenju sreča vsakdo izmed nas, vendar pa ima posameznik v življenju opravka z različnimi nalogami. Izpolnjevanje nalog ni vezano toliko na kronološko starost. Za današnjo družbo postaja značilno, da je vse bolj irelevantna in neobčutljiva za starost. Kronološka starost ne more biti več merilo za izpolnjevanje pričakovanih življenjskih nalog in pričakovanega vedenja.

Izobraževalne biografije ljudi so dejansko odsev družbe, načina življenja, socialnih razmer, bogastva in spoštovanja do učenja in pridobivanja novih znanj. Pomembno je, koliko je določena družba pripravljena vložiti v znanje ljudi in jih podpreti v osebnih izobraževalnih načrtih. S tem namreč posamezniku omogoča nenehno učenje, brez katerega si ne moremo zamisliti procesa osebnostnega razvoja. Tako tudi procesov učenja ne moremo ločiti od procesa osebnostne rasti. V svojem okolju posameznik pridobiva, selekcioniira in interpretira informacije, ki mu pomagajo razumeti svet ter samega sebe in uvrstiti v ta svet tudi sebe.

Zato lahko poudarimo, da sta od načina posameznikovega zaznavanja sveta in razumevanja njegove vloge v svetu odvisna smer in intenzivnost njegovega delovanja ter načini vedenja v različnih situacijah in življenjskih okoljih. Osebnostni razvoj odraslih se kaže v načinu interpretiranja informacij, ki posamezniku omogočajo prepoznati, razumeti in izpolnjevati pričakovanja različnih socialnih okolij, v katere se vključuje (Brečko, 1998). Nastane pa vprašanje, koliko današnja družba zaradi vse bolj obsežnega množičnega komuniciranja in brezosebnih računalniških povezav še dopušča prostora in časa za neposredno interpersonalno komuniciranje, ki je za posameznikov osebnostni razvoj

Izobraževalna biografija odraslih je bogatejša.

najbolj zdrava in učinkovita oblika komunikacije.

Sodobna družba informatike zahteva unikatnega človeka, posameznika, ki splošno znanje, informacije in faktografsko znanje vse pogosteje pridobiva prek elektronskih medijev. Mc Luhen (1967) meni, da so mediji podaljški naših čutil. To gotovo vpliva na spremembo posameznikovih vzgojnih ciljev. Ti so zastavljeni široko, naravnani na usposabljanje za različne življenjske položaje. Človek se mora naučiti, kako bo preživel, skrbel za svojo varnost, za svoj smisel življenja, zadovoljeval svoje osnovne potrebe, branil svojo kulturo, deloval med ljudmi, poleg tega pa tudi načrtoval svoje delo ter učenje in znanje za opravljanje določenih dejavnosti.

Spreminjajo se tudi cilji izobraževanja, izobraževalni proces se iz formalnih institucij seli v posameznikov intimni svet in se odziva na najosebnejše vzgibe (Krajnc, 1996). Tako postaja vse pomembnejše, da si posameznik sam sestavi svoj načrt izobraževanja in si določi cilje ter metode izobraževanja. Med metodami izobraževanja lahko izbere izobraževalno biografijo, s katero pretehta svojo dotedanje in načrtuje svojo prihodnjo izobraževalno pot. Pri tem je zelo pomembna zavest o sebi, poznavanje sebe, osebnih lastnosti in sposobnosti, znati se mora sam odločati, saj lahko le tako v življenju uspešno deluje, se razvija in samostojno načrtuje svoje delo in učenje. To pomeni, da je sposoben sam narediti svoj izobraževalni načrt v določenem času in ga tudi realizirati.

POMEN SAMOZAVEDANJA (JAZA) IN IDENTITETE PRI IZOBRAŽEVALNI BIOGRAFIJI

Najpomembnejše merilo osebnega obstoja in identitete je prav v tem, koliko se zavedamo sebe. To je tudi eden od pogojev, da je posameznik sposoben narediti osebno izobraže-

valno biografijo. Pri tem moramo upoštevati, da je nekaj za nekoga pomembnejše kot za drugega. Prav osebni jaz in samozavedanje določata, kaj je za posameznika pomembno in kaj ne. Od tega je tudi odvisno, kako vrednoti svoje preteklo, sedanje in prihodnje izobraževanje ter učenje in kako ugotavlja širše izobraževalne možnosti v okolju.

Pri izobraževalni biografiji moramo upoštevati, da je samozavedanje zelo pomembno za razumevanje učenja, učnih interesov, učnih potreb in motivacije. Samozavedanje si oblikujemo tudi na podlagi izobraževalne biografije, ki nam omogoča vpogled v določen čas našega učenja ter izobraževanja in nam pomaga pri nadaljnjih odločitvah glede dela ter učnega načrta. Izobraževalna biografija nam pomaga pri razvoju samozavedanja, ki je zelo kompleksno in ga ne moremo razumeti, če ga ne spremljamo že od otroštva. Z izobraževalno biografijo skušamo torej doseči ločevanje med seboj in zunanjim svetom, kar je steber kasnejšega življenja in delovanja.

S socialnimi modeli posameznik razvije tudi razumevanje sebe in predstavo o sebi. V procesih socialne integracije in socialne komunikacije pridobi celoto predstav o sebi. Glede tega se je v strokovni literaturi uveljavilo več pojmov, najpogosteje se uporabljata »jaz« in »sebstvo«(self), čeprav velikokrat govorimo o samopodobi, samozavedanju, socialnem jazu (Musek, 1982). Ti pojmi vključujejo psihološke strukture posameznika, ki se upoštevajo pri izobraževalni biografiji, kajti pri načrtovanju osebne izobraževalne biografije je najpomembnejša zavest o sebi, zavedati se je treba svojega jaza ali sebstva, ker posamezniku omogočata, da se prepozna kot individuum nasproti različnim socialnim okoljem. Pomembno je, da je v sistemu jaza zajeto vse tisto, kar posameznik sprejme kot oznako sebe, to namreč omogoča pri izobraževalni biografiji realno oceno izobraževanja, učenja, znanja in osebnostnih lastnosti ter sposobnosti.

G. V. Allport meni, da je jaz nekaj, česar se vsi neposredno zavedamo in je središče vsa-

ke osebnosti. Lahko je tako močan, da prevzema oblast nad vso osebnostjo in zavestjo, drugač se spet izgubi, da se ne zavedamo sebe (Allport, 1991). Če imamo o sebi pozitivno predstavo, smo ponavadi v življenju, učenju in izobraževanju uspešnejši. Ljudje, ki so nezadovoljni s svojo samopodobo, se srečujejo pogosteje s hudimi zdravstvenimi težavami ali celo zbolijo. Zdi se, meni G.V. Allport, kot da se ne bi zavedali, kaj povzroča njihov nemir, kaj ruši njihovo notranje psihično ravnotežje. Kadar se bolj zavedamo sami sebe, znamo tudi sami odkriti vzroke nezadovoljstva in jih odpraviti (prav tam). Sistem jaza se torej razvije pod vplivom socialnega učenja oziroma pod vplivom omejevanja človekove biološke narave, ki je nujno za njegovo socialno rojstvo in akulturacijo. Shema jaza je predvsem kognitivna struktura, v kateri so integrirane naše izkušnje, sestavljajo jo afektivne komponente (občutki, čustva in odnos do sebe).

Pomembno je, da se jaz razvija in nadgrajuje celo življenje, tako kot se kopiči bogastvo izkušenj. Vseživljenjski razvoj jaza in kopičenje izkušenj sta skupaj trdna osnova za vseživljenjsko izobraževanje in vzgojo ljudi (prav tam).

Pozitivna predstava o sebi zelo vpliva na uspešnost izobraževanja.

S tem se neposredno povezuje posameznikova identiteta. Najpomembnejši dejavnik pri razvoju identitete, brez katerega ne moremo govoriti o razviti identiteti, je sprejetje samega sebe z vsemi omejitvami, prednostmi in pomanjkljivostmi. Te sposobnosti in spretnosti se lahko pridobijo le pri komuniciranju v socialnem okolju in niso nič drugega kot odsev naših komunikacijskih aktivnosti v interakcijskih razmerjih. Čeprav razvijamo identiteto vse življenje, kot meni E. H. Erikson (1994), moramo obvladovati nekatere osnovne življenjske spretnosti: dajanje, sprejemanje, osvobajanje, delo, sodelovanje in sprejemanje samega sebe.

Kako razvoj samozavedanja (jaza) in identitete vpliva na razvoj posameznika in njegove izobraževalne biografije?

G. H. Mead (1934) je prepričan, da prvotno zavedanje sebe nastane predvsem na osnovi stališč, besed, akcij drugih oseb, ki jih človek že kot otrok opazuje in se nanje odziva. Gre za posnemanje staršev in drugih ljudi. S spoznavanjem vlog se že pri otroku razvija zavedanje kontinuitete in identitete. Sebe vidi v slikah, ki jih imajo drugi o njem. Torej je jaz povsem družbeni proizvod. V otroštvu se učimo vsega, kar drugi želijo, da se naučimo. Z osebno izobraževalno biografijo lahko ugotovimo, kdo je oblikoval našo osebnost, naše zavedanje samega sebe, kateri dogodki so zaznamovali naše vedenje in ravnanje, kaj nas je spodbudilo, da smo se začeli zanimati za to ali ono. Podrobna analiza je potrebna torej že za obdobje otroštva.

Obdobje otroštva in mladostništva

V obdobju adolescence je iskanje jaza najbolj očiten in tudi naporen proces. E. H. Erikson (1983) trdi, da je temeljna značilnost adolescence prav v ponovnem iskanju identitete svojega jaza. Kdo sem pravzaprav jaz, sem otrok ali odrasla oseba? Predstava, ki jo imajo mladi o sebi, je še vedno odvisna od drugih. Predstava o sebi in zavedanje identitete še nista tako trdna, da bi se mlad človek uprl skupini sovrstnikov. Znano je uporništvo mladih v zahodni civilizaciji, ki je povezano z iskanjem jaza in identitete. Mladi se učijo to, na kar naletijo po naključju ali kar jim jih kdo vsili. Izobražujejo se v šolah, drugih institucijah, pa tudi zunaj njih, v vsakdanjem okolju. Danes redko najdemo med mladimi posameznike, ki se poglobijo v svoj življenjski načrt, si postavijo svoj življenjski cilj že med adolescenco in ga kasneje tudi uresničijo. Mladi se odločajo o življenju, razmišljajo glede na tre-

Izobraževalna biografija nam tako pomaga odkriti prav tiste notranje vzgibe, osebne želje oziroma vse, kar nam pomaga k boljšemu poznavanju samega sebe in k doseganju boljšega položaja v družbi. Mladim pomaga izobraževalna biografija k večjemu osebnemu zadovoljstvu. Trdimo lahko, da je izobraževalna biografija primerna že za mlade, adolescente, še posebej zato, ker načrtujejo svojo pot izobraževanja in se odločajo o tem, kaj bodo delali, ko bodo končali srednjo šolo, in si izbirajo nadaljnjo smer izobraževanja.

nutne okoliščine in potrebe, ki jih prinašajo življenje in zahteva osebno napredovanje. Če bi mladi v času adolescence zavestno načrtovali svoj življenjski cilj in na podlagi izobraževalne biografije spoznali več osebnih lastnosti in sposobnosti, bi imeli več samozavesti. Kljub spremembam ali celo problemom bi se veliko lažje znašli, saj bi vedeli, katere cilje želijo doseči. Izbirali bi prav gotovo lahko različne poti, ki vodijo do njih. Seveda lahko izobraževalna biografija mladim pomeni tudi pot, motivacijo za učenje, delo, nadaljnji osebni razvoj in boljše življenje. Za to se mora posameznik potruditi sam. Da mu bo uspelo, mora razviti vrsto osebnih lastnosti, vrednot, ki ga vodijo po poti, ki si jo je določil.

Ker zahteva družba zelo izrazito in jasno osebno identifikacijo, se oblikovanje jaza nadaljuje tudi po obdobju adolescence in traja skoraj vse življenje (Erikson, 1983). Za svoj obstoj in osebni razvoj nujno potrebujemo sodelovanje drugih ljudi. Zavest o sebi gradimo s tem, da postanejo medsebojni odnosi, v katere vstopamo, sestavina naših notranjih struktur, torej jih ponotranjimo. Posameznik stalno oblikuje svoj model socialnega sveta in vlogo sebe v tem modelu. Sestavlja ga splet kognitivnih, afektivno-emocionalnih in motivacijskih dejavnikov. To je

treba upoštevati, ker je vsak človek celota zase oziroma splet teh dejavnikov, kar pomeni, da je toliko modelov socialnega sveta, kolikor je ljudi. Vsakdo svet sprejema drugače, po svoje, odvisno od spleta osebnostnih dejavnikov in njihove notranje strukture. Vsakdo ima svoj splet socialnih izkušenj, osebnih doživetij in svojo osebno zgodovino ter možnosti za prihodnost.

Obdobje odraslosti

Mladostnik (adolescent) je v primerjavi z odraslo, zrelo osebo vendarle na začetku poti oblikovanja svojega jaza in identitete, značilnosti odraslega jaza pa se kažejo v kritičnem vrednotenju posamezne osebne lastnosti. Odrasla oseba se že bolje pozna, ve, po čem se razlikuje od drugih, kako in koliko ve, da drugi morda o njej ne mislijo tako, kot misli sama o sebi, predvsem pa sprejema drugačno mnenje ljudi, ki ne ruši njene lastne podobe. Odraslim omogočajo ustvariti osebno identiteto vrsta socialnih vlog in prehajanje med njimi, njihovo delo in neposredni vpliv okolja. Vse to oblikuje njihovo lastno podobo in občutek njihove lastne vrednosti. Glede na to lahko sklepamo, da odrasla oseba uporabi veliko smiselnejše in kakovostnejše osebno izobraževalno biografijo kot metodo, saj jo lahko izpelje najbolj racionalno, ker se zaveda sebe, svojih vlog in svojega položaja, saj ima vse možnosti za nadaljnje načrtovanje svojega dela, nadaljnje izobraževanje, učenje in pridobivanje novih osebnostnih lastnosti ter sposobnosti.

V obdobju odraslosti posamezniki prav tako težijo k oblikovanju in preoblikovanju svoje identitete, k oblikovanju samega sebe. Z nenehnim učenjem in izobraževanjem pridobivajo nove razsežnosti, zato je koncept vseživljenjskega učenja in izobraževanja še posebej povezan z razvojem odrasle osebe. Pri tem je

Izobraževalna biografija je hkrati tudi analiza težav izobraževanja.



za vsako načrtovanje prihodnosti pomembna tudi analiza preteklosti, preteklega življenja, učenja ter izobraževanja in dosežkov, ki jih posameznik (ne) doseže in (ne) uresniči. Prav tako je izobraževalna biografija pomembna za analizo ovir in težav, ki jih je imel posameznik pri formalnem kot neformalnem izobraževanju. To je pomembno za nadaljnje odločanje na osnovi izkušenj in doživetij. Zlasti pa so pomembne tiste osebne lastnosti, znanja, neznanja, želje, nemoči, cilje, ki so ostali nerealizirani. Na podlagi izobraževalne biografije posameznik analizira vzroke za to, da osmisli svoje ravnanje ter delo in se na osnovi tega odloči za novo načrtovanje.

Identiteta odraslega je res trdneje oblikovana, vendar si mora nenehno zagotavljati občutek in zavest kontinuitete zaradi sprememb v lastnem življenjskem okolju in zaradi sprot-

nih sprememb. V informacijskem času je osebna identiteta neprimerno bolj ogrožena. Nenehne spremembe in menjava socialnega okolja hitro povzročijo težave, saj se posameznik znajde v različnih okoliščinah, ki jih mora sprejeti, obvladovati in se jim prilagoditi. Posebej bi lahko poudarili pomen poklicne identitete, ki se vse hitreje spreminja.

Poklicna identiteta

Razvoj identitete ne poteka vedno po vnaprej začrtani poti, tudi taki, ki je nastala na osnovi izobraževalne biografije. Za odrasle je, kot smo omenili, značilna razmeroma trdna identiteta, ki se veliko počasneje spreminja kot pri otrocih in mladini. V zahodni kulturi se večina odraslih identificira s poklicno vlogo.

Prihodnost prinaša vedno večje spremembe

pri razvrščanju poklicev, zato bomo večkrat kot doslej zamenjali ne le delovno mesto, ampak tudi delovno okolje, in vstopali v nova interakcijska razmerja. Vsaka menjava delovnega okolja povzroči pri posamezniku krizo identitete. Ohrani sicer svojo identiteto, predstavo o sebi in najde oporiščno točko za ravnotežje v sebi, vendar je to značilno za osebe z močnim jazom (Brečko, 1998). Še nikoli doslej ni bil posameznik tolikokrat v stresnih situacijah kot v zvezi z delom in stiki v današnjem času, do katerih pri tem delu prihaja. Posamezniki, ki imajo velike ambicije, gradijo poklicno kariero, vsak dan doživljajo stresne situacije in strah zaradi vse večjih zahtev poklicnega okolja ter lastne želje po uspehu. Spreminjajoče se okolje tako postaja ključno mesto oblikovanja in rekonstrukcije osebne identitete, ki pa je le en vidik osebne razvoja odraslih.

Vse večje zahteve v zvezi z delom in povzdigovanje delovnih vrednot so tako rekoč grožnje osebnostruknemu razvoju odraslih, ki pre-

Zaposlitev je danes ena ključnih postavk za oblikovanje posameznikove identitete. To nam dokazujejo tudi nezaposleni, ki zaradi spremenjene identitete preživljajo hude osebne krize. Posameznik, ki gradi samozaupanje in samospoštovanje na delovnih uspehih, postane že ob najmanjšem delovnem neuspehu depresiven in izgubi zaupanje vase. Ni večje nesreče, kot če izgubi službo ali se upokoji. S tem je povezana tudi materialna varnost. Tako prihaja proces oblikovanja in nenehne rekonstrukcije poklicne identitete pri zahodnem človeku v ospredje. Ljudi v zrelih letih sili v strokovno izpopolnjevanje in usposabljanje. Pogosto se pojavlja kot izvor vedoželjnosti in (zunanje) motivacije, ki pa se kaže kot notranja motivacija, saj jo posameznik skupaj z identifikacijo ponotranji (Brečko, 1997).

prosto nimajo več časa, da bi informacije o sebi pridobivali še v drugih, nedelovnih okoljih. Čeprav prihaja do menjavanja delovnega okolja, lahko to povzroči zelo kratkotrajne medosebne odnose. Ko zaposleni zamenja delovno okolje, ponavadi zamenja tudi krog ljudi, s katerimi pogosteje prihaja v stik. Celo trdna prijateljstva hitro minejo z odhodom v drugo okolje. Za sodobnega človeka so danes značilna kratkotrajna prijateljstva in znanstva. V zvezi s tem nastaja vprašanje, kako hitreje ustvariti zaupanja vredno komunikacijsko razmerje in odnose, iz katerih se lahko učimo in osebnostrukno zorimo. Večji pomen dobivata prijateljstvo in druženje v društvi in lokalnih skupnostih, žarišče socialnih odnosov niso več tovarna, podjetje, temveč soseska, lokalna skupnost in občina.

Za sodobnega človeka so značilna kratkotrajna prijateljstva.

Kriza identitete pri odraslih (starejših odraslih)

Mnenje, da je identiteta pri odraslih za vedno oblikovana in da odrasli ne doživljajo krize identitete, je torej napačno. Kriza srednjih let se kaže v koreniti spremembi vedenja, ki so jo zaradi nekaterih podobnih znakov, kot jih opažamo v adolescenci, nekateri imenovali tudi obdobje druge pubertete (Brečko, 1998). To je obdobje iskanja nove identitete. Pomeni, da identifikacija s prejšnjim življenjskim obdobjem ni več veljavna, ker se bliža upokojitev in s tem korenita sprememba dosedanjega življenjskega vzorca. To je za odraslo osebo vse pomembnejše, saj mora spremeniti svoje življenje, ko stopi v novo, tretje življenjsko obdobje. Očitno je postalo, da odraslost ni zgolj kontinuiran proces fizičnega dozorevanja in staranja, temveč je za odraslo obdobje značilno več psihološko različnih obdobji, faz ali stopenj, skozi katera gre posameznik v svojem življenju, ki se manifestirajo v njegovem vedenju.

Pri ljudeh iz tretjega življenjskega obdobja se prav tako pojavi kriza identitete, ker si morajo zaradi sprememb v lastnem življenjskem okolju kar naprej zagotavljati občutek in zavest kontinuitete. Ti starostniki imajo najdaljšo in najbolj vsebinsko bogato analizo osebne izobraževalne biografije. Pri tem analizirajo celotno življenjsko izobraževalno pot in jo ovrednotijo kot bolj ali manj uspešno ali neuspešno. To neposredno vpliva na njihovo osebnost, identiteto, psihično stanje, zdravje in življenjski slog življenja. Nenehno vpliva tudi na posameznikovo identiteto, ki jo mora znova in znova dograjevati. Brez identitete si človek močno oteži usklajevanje različnih perspektiv, s katerimi opazuje svet in samega sebe (Brečko, 1998). Otežuje pa si tudi učenje in izobraževanje.

Učenje je vedno pot v neznano. Če ima posameznik močno identifikacijo, ve, da se bo vračal na svoje področje delovanja in tako ne bo ogrozil svojega notranjega ravnotežja. Z nenehnim učenjem, vzgojo in izobraževanjem pa dodaja svoji osebnosti nove razsežnosti. Ker obvladujejo novodobno družbo predvsem različne komunikacije, moramo upoštevati tudi komunikacijske procese. Komunikacije obvladujejo svet

Življenje, ki ga ne preučimo, ni vredno, da ga živimo (Platon).

in če želi posameznik obvladovati sebe in najti svoje mesto v informacijskem svetu, mora obvladovati komunikacije (Brečko, 1998). Strokovnjaki – futurologi (A. Toffler, D. Bell, J. Naisbitt idr.) so že

napovedali vrsto sprememb, ki bodo prav gotovo zelo vplivale na posameznika in njegovo osebnost. Zato mnogi menijo, da bo manj negotovosti, če bodo ljudje videli pot pred seboj, kam jih pelje življenje, če bodo vedeli, kaj so njihovi cilji, smisel življenja in osnovne vrednote za osebno in družbeno usmeritev, pa tudi življenje bo lažje in uspešnejše. Da bi to lahko realizirali, se moramo poglobiti v lastno zgodovino, sedanost in prihodnost. Ljudje se pogosto vračajo v preteklost, se zanimajo za lastne »korenine«, kulturo, zgodovino, tradicijo, izobraževanje, učenje in znanja,

v tem iščejo svojo identiteto in se pri tem spoznavajo. To omogoča posamezniku, da ugotovi širšo (družbeno) ali ožjo (osebno) pot, pa tudi boljše možnosti za ovrednotenje trenutnega položaja in oblikovanje osebnega izobraževalnega načrta za lastno prihodnost in prihodnost kraja (družbe). M. Knowles (1972) pričakuje, da bodo morali ljudje sodobne informacijske družbe doživeti osebne spremembe: postati samostojnejši, aktivnejši, bolj objektivni, razgledani in poučeni, razvijati bodo morali osebne sposobnosti, sprejemati nove odgovornosti, razvijati interese, postati bolj sociabilni in manj egocentrični, sprejemati bodo morali sebe takšne kot so in izoblikovati jasno samoidentifikacijo. To posameznik doseže tudi z izobraževalno biografijo.

SKLEPNE MISLI

Spreminjanje osebnostnih lastnosti v novi postindustrijski družbi ali informacijski družbi kaže, da vzgoja in izobraževanje nista dokončen proces. Ni dovolj, da nas uči samo življenje, človek se mora veliko hitreje učiti, ne le na osnovi lastnih izkušenj, temveč načrtno in intencionalno. Zato je zelo pomembno, da si človek sam postavi svoj življenjski načrt ter cilje in sestavi tudi izobraževalno biografijo. Vseživljenjsko izobraževanje se prepleta z drugimi aktivnostmi in postaja življenjski način. Pri nas še vedno šole usmerjajo človeka v poklicno izobraževanje, izobraževanje odraslih pa hitro usposablja ljudi še za druge vloge in jim ponuja večjo svobodo pri pridobivanju znanja, sposobnosti in pri razvoju osebnostnih lastnosti.

Šola je bila dolgo edini vir informacij, podatkov in splošnega znanja. Znanje se je prenašalo načrtno, od učitelja k učencem. To pomeni, da se je hkrati informiralo, učilo več ljudi, množica ljudi, ki je morala obvladati

Družba informatike potrebuje unikatnega človeka, zato pravimo, da je za prehod v novo družbo informatike značilno tudi prehajanje od množične identifikacije ljudi k individualni identifikaciji. Individualna identifikacija pomeni, da je posameznik odgovoren za svoje znanje sam, s svojo ustvarjalnostjo, sposobnostjo odločanja, izbiranja, pripadanja, in ne več njegov učitelj v redni šoli. Primer: prehod k individualni identifikaciji se kaže tudi v tem, da je šolski uspeh vse bolj odvisen od spodbud staršev, od spodbud in stopnje kulture ter razvitosti okolja. Že pri otroku dopolnjuje znanje neformalno učenje, ki največkrat nima nič skupnega z množičnim poukom v šolah. Posameznik oblikuje osebne lastnosti že od svojega rojstva. Zato je njegovo napredovanje odvisno od stopnje razvitosti osebnosti. Vrednotenje posamezne osebnosti bo osredotočeno, kot omenja A. Krajnc (1996), na stanje osebnosti, stopnjo njene razvitosti, njeno učljivost, pomembne osebne lastnosti (samostojnost, iniciativnost, motiviranost, prodornost, ustvarjalnost). Iz takih osebnostnih lastnosti bodo izhajale tudi druge oblike učenja. Osebna učljivost celoviteje in bolj kompleksno zajame osebno rast.

natančno določeno znanje za določen poklic. Ljudje so se v šolah množično identificirali z znanjem, bodočim poklicem in službo. V sodobni informacijski družbi ne potrebujemo več množične identifikacije ljudi z znanjem na taki stopnji in v taki obliki, kot je bilo značilno za industrijsko obdobje.

Današnja sodobna tehnologija in svetovne računalniške mreže omogočajo dostop do znanja na vsakem koraku, čeprav računalniki ponujajo zgolj faktografsko znanje. Vsak posameznik ima neizmerne možnosti, da obogati sebe in svoje življenje. Sposoben je načrtno

in usmerjeno spremljati sebe in svoje življenje. Pri tem lahko doseže pomembne spremembe in cilje, vendar le, če je dovolj odločen, vztrajen, ustvarjalen in uspešen. Zato naj vsak človek odkrije, kdo je, kaj v življenju hoče, preučuje svoje življenje in si oblikuje prihodnost. Spoznaj samega sebe je eno najstarejših gesel zahodne kulture. Danes se s tem strinja vrsta svetovno znanih strokovnjakov, med njimi tudi A. Tough, ki meni, da čim bolje se človek pozna, tem bolj bo usposobljen za odločanje o pomembnih stvareh ..., bolj bo povezan z dogajanjem v svoji notranjosti, bolj bo poznal svoje potrebe, bolj bo srečen, zdrav in sproščen (Tough, 1980). Cilje svojega življenja, kot meni A. Tough, svojega učenja in izobraževanja naj vsak izbira sam, ker so namenjeni le njemu, ne pa temu, da bi naredili večji vtis na druge.

Zato je v sodobnih družbah vse pomembnejša izobraževalna biografija, ki jo ljudje uporabljajo kot metodo samostojnega individualnega osebnega dela. Z njo ugotavljajo lasten razvoj glede znanja, spretnosti, sposobnosti, izkušenj, analizirajo osebne lastnosti v različnih obdobjih svojega življenja in v razmerju do drugih ljudi ter širšega okolja, dejansko odkrivajo svojo identiteto, moč svojega jaza in sposobnost za nadaljnji osebni razvoj. S formalno potjo izobraževanja ugotavljajo kakovost izobraževanja v različnih institucijah, sintetizirajo pridobljeno znanje, analizirajo legalizacijo znanja in potrebnih dokumentov. Z analizo neformalne poti izobraževanja ugotavljajo možne oblike izobraževanja, ki jih pridobijo zunaj izobraževalnih institucij, pod vplivom okolja in v osebnih situacijah.

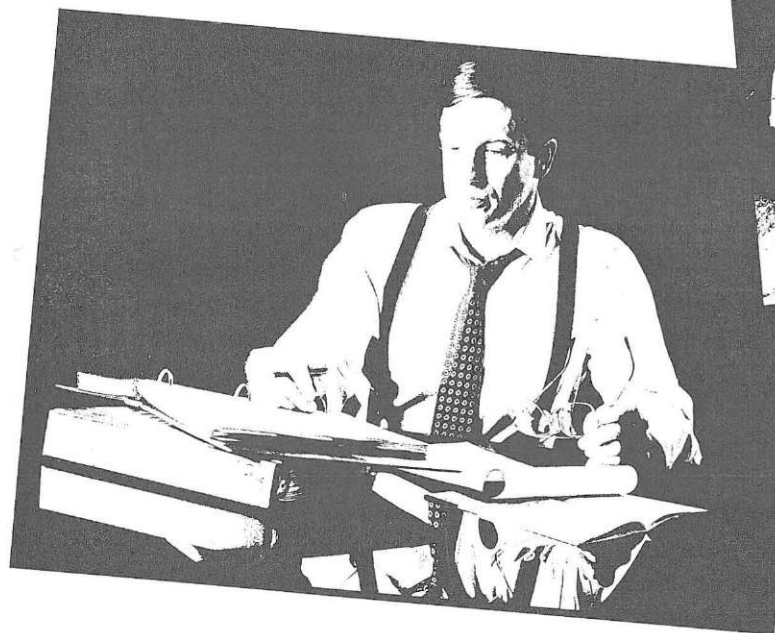
LITERATURA

- Allport, G. V. (1991): Sklop i razvoj ličnosti. Katarina Bugojno.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

- Brečko, D. (1997): Prihodnost ustvarjamo ljudje. Andragoška spoznanja, št. 1, str. 1.
- Brečko, D. (1998): Kako se odrasli spreminjamo. Didakta. Radovljica.
- Buschmeyer, H. (1990): Begriff des biographischen Lerners. V: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen. Soest, str. 7–10.
- Dausien, B. (1991): Biographie und Geschlecht. Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven (roko-pis, ki bo kmalu objavljen kot disertacija). Bremen.
- De Shazer, S. (1982): Brief Family Therapy. An Ecosystemic Approach. The Guilford Press. New York.
- Erikson, E. H. (1983): Identity: Youth and Crisis. Faber and Faber. London-Boston.
- Erikson, E. H. (1994): Identity and the life cycle. W. W. Norton & Company. New York-London.
- Kidd, R. (1973): Education for Being-becoming-belonging. Syracuse University. Syracuse (Publications in Continuing Education).
- Knowles, M. (1972): The Modern Practice of Adult Education. Association Press. London.
- Krajnc, A. (1996): Kakšno znanje potrebuje sodobni človek. Andragoška spoznanja, št. 3, str. 5.
- Mc Luhen, M. in Q. Fiore (1967): The Medium is the Message. Bantam Books. New York.
- Mead, G. H. (1934): Mind, self and society. University of Chicago Press. Chicago.
- Musek, J. (1982): Osebnost. Dopolna delavska univerza Univerzum. Ljubljana.
- Tough, A. (1980): Expand your Life. College Entrance Examination Board, 888 Seventh Avenue. New York.



KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH



SODOBNI RAZVOJ KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH NA FINSKEM

Javni interesi in zasebne pobude

Sredi 80. let so si na Finskem začeli odločno prizadevati za spremembe v javni upravi. S tem je prišlo do premika od staromodnega modela upravljanja, temelječega na postavljanju norm, k novemu modelu upravljanja, zasnovanemu na informacijah. Različne veje javne uprave so se odpovedale inšpekcijam in drugim vrstam nadzornih ukrepov. Po drugi strani pa so vsi zainteresirani za izobraževanje, na primer financerji, organizatorji, udeleženci in drugi, izražali nenehne potrebe po informacijah o izobraževanju, zato so evalvacija, nadzor in zagotavljanje kakovosti postali pomembnejši kot kadarkoli prej.

ZAKAJ SE JE PROBLEMATIKA KAKOVOSTI IZOBRAŽEVANJA V 90. LETIH PRERINILA V OSPREDJE?

Resnična sprememba upravne kulture ne bi bila možna brez prenove, ki je zadevala duha in vsebino celotnega zakonodajnega aparata za potrebe izobraževanja. Ta vsesplošna prenova se je začela 1. januarja 1999. Pred tem je bilo za urejanje izobraževanja potrebnih več kot petdeset različnih zakonov, po prenovi pa jih je ostalo le osem. Bistvena značilnost nove zakonodaje je, da posamezni zakon predpisuje javni upravi in izvajalcu izobraževanja obvezo, da izpeljeta evalvacijo izobraževanja.¹

Industrijsko razvite in manj razvite države so se bile prisiljene spoprijeti s posledicami gospodarske recesije, ki se je začela sredi 80. let. Te posledice so bile še posebej resne na Finskem. Eden od pokazateljev njihove resnosti je bilo to, da je sredi najhujšega obdobja stopnja nezaposlenosti presegala 20 odstotkov. V teh okoliščinah se nobena veja javne uprave ni mogla izogniti zmanjšanju svojih proračunskih sredstev, to pa je le še povečalo potrebo po ovrednotenju izobraževanja. Aktivnosti je bilo treba nadaljevati z dano kvoto, še pogosteje pa so bila sredstva še nižja, kar je zelo povečalo zahtevo po drugačnem obravnavanju vprašanj kakovosti.²

Ena najpomembnejših posledic recesije je bila, da je izobraževanje odraslih postalo delno odvisno od trga. To je velikokrat pomenilo, da je bilo javnih sredstev, ki so prihajala iz enega vira, manj in da je javna podpora na splošno postala bolj decentralizirana ter jo je bilo treba iskati pri različnih virih. Ker je bil pogosto nižji tudi celotni znesek javne podpore, je bilo treba iskati sredstva tudi iz drugih virov. Ponavadi je to pomenilo tudi potrebo po zvišanju šolnin. Vprašanja kakovosti izobraževanja so torej vzbudila novo zanimanje, države, izvajalcev izobraževanja in udeležencev.³

Za Finsko so pozna 80. in vsa 90. leta pomenila obdobje pospešene internacionalizacije v izobraževanju. Tudi to je povečalo pozornost, namenjeno vprašanju kakovosti v izobraževanju, saj so ta vprašanja poudarjale mnoge mednarodne organizacije, bila pa so tudi v središču znanstvenega raziskovanja.⁴ Razlogi za večjo mednarodno pozornost, namenjeno vprašanju kakovosti, so bili deloma enaki kot na Finskem: spremembe v upravni ter izobraževalni kulturi in gospodarska recesija.

ČEMU POTREBA PO EVALVACIJI?

Sočasno z razvojem sistema zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti so se uveljavili trije argumenti, ki utemeljujejo potrebo po uvajanju ugotavljanja kakovosti kot bistvenega sestavnega dela izobraževanja:

- a) Zagotavljanje kakovosti in druge oblike evalvacije zagotavljajo informacije za odločanje. V tem pogledu je odločanje opredeljeno kot kompleksen proces, ki ne vključuje le ljudi, ki odločajo o javnih političnih usmeritvah, temveč tudi izvajalce izobraževanja, učitelje in udeležence.
- b) Recesija, ki smo jo doživljali v zadnjem desetletju, je povečala pritisk na zmanjšanje javnih sredstev za potrebe izobraževanja. Evalvacija zagotavlja argumente za najustreznejšo razdelitev zmanjšanih sredstev. Čeprav se razpoložljiva sredstva ne bi zmanjševala, bi evalvacija zagotovila možnosti, potrebne za alokacijo javnih sredstev.
- c) Odgovornost je – ne glede na vir sredstev – zelo pomembna. Za doseganje smiselno zastavljene odgovornosti je potrebna evalvacija.

V nadaljevanju je na kratko predstavljenih nekaj strateških ciljev evalvacije, ki jih je priporočila OECD.⁵

MODEL UGOTAVLJANJA KAKOVOSTI IZOBRAŽEVALNIH UČINKOV

V letu 1994 je finska nacionalna komisija za izobraževanje (National Board of Education – NBE) začela načrtno razvijati zdajšnjo obliko ugotavljanja kakovosti izobraževanja. Leta 1998 je ta institucija za pedagoški razvoj objavila rezultate štiriletnega dela v priročniku Model ugotavljanja kakovosti izobraževalnih učinkov (A Framework for Evaluating Educational Outcomes).⁶ Ključni pojem v tej publikaciji je izobraževalni učinek, ki ga lahko opredelimo s tremi kategorijami, to so:

- učinkovitost,
- uspešnost (v ožjem smislu) in
- gospodarnost.

Treba je omeniti, da je bila v prejšnjih evalvacijah izobraževalnih učinkov pozornost omejena le na učinkovitost. Ker sta zdaj v evalvaciji upoštevani tudi uspešnost in gospodarnost, je postopek težavnejši, vendar daje tudi koristnejše informacije. Oglejmo si kratke definicije ključnih pojmov izobraževalnih učinkov – učinkovitosti, uspešnosti (v ožjem smislu) in gospodarnosti –, kot so uporabljeni v tem modelu:

- a) Izobraževanje je uspešno v širšem smislu (succesful), če so bili doseženi cilji, določeni na nacionalni in mednarodni ravni za vse vrste organizacij, izobraževalne institucije in posamezne učne aktivnosti.
- b) Izobraževanje je učinkovito (efficient), če so delovanje, prilagodljivost in časovno usklajevanje izobraževalnega sistema, izobraževalne uprave in organiziranega izobraževanja čim ustreznejši in če je kakovost izobraževanja zadovoljiva.
- c) Izobraževanje je v ožjem smislu uspešno (effective), če veščine in kvalifikacije, ki jih zagotavlja, količinsko in kakovostno pospešujejo intelektualno rast posameznika ter razvoj družbe, kulture in delovne sfere.

Izobraževanje opredeljujejo, učinkovitost, uspešnost in gospodarnost

d) Izobraževanje je gospodarno (economical), če so bila sredstva zanj optimalno razporejena glede na cilje izobraževanja in če so bili zneski primerni glede na količino zagotovljenih storitev, strukturo in organizacijo zagotavljanja storitev.

Poleg ugotavljanja uspešnosti izobraževalnih učinkov po omenjenih kategorijah so v modelu predvideni tudi drugi dejavniki. Za evalvacijo je namreč treba opredeliti tudi cilje, kazalce in merila, tako da ima model obliko prikazano v tabeli.

Ugotavljanje uspešnosti izobraževalnih učinkov			
Razsežnosti	Učinkovitost	Uspešnost (v ožjem smislu)	Gospodarnost
	na primer	na primer	na primer
Cilji	trajanje izobraževanja	učne veščine	vir v razmerju do učinka
Kazalci	trajanje izobraževanja v dneh ali letih	samopodoba udeleženca izobraževanja	stroški izobraževalnega tedna v FIM (finskih markah)
Merila	zmerno trajanje izobraževanja, individualiziran izobraževalni program	pozitivna samopodoba udeleženca izobraževanja	lanska raven stroškov/ 10-odstotno znižanje stroškov

Da bi bolje razumeli razmeroma dvoumne ključne pojme, si oglejmo nekaj primerov:

Uspešnost izobraževalnih učinkov		
Učinkovitost	Uspešnost (v ožjem smislu)	Gospodarnost
Izobraževalna ponudba	razmerje med izobraževalnimi potrebami in ponudbo	alternativni načini izvajanja izobraževanja
Aktualnost in sposobnost hitrega odzivanja	doseganje učnih ciljev	količina izobraževalnih sredstev, razporeditev in učinkovitost njihove porabe
Pedagoški aranžmani, kvaliteta poučevanja in partnerji	učne veščine	sistem in viri financiranja izobraževanja
Trajanje tečajev	kommunikacijske veščine	
Osip/uspešno končano šolanje	vseživljenjsko učenje	
Različne vrste izobraževanja in priznavanje predhodno pridobljenega znanja ter veščin		
Kadri kot vir		
Stavbe in oprema		
Statuti in pogodbe		
Upravljalna kultura izobraževalne organizacije		

IZVAJALCI EVALVACIJE IN NJIHOVI DOZDAJŠNJI REZULTATI

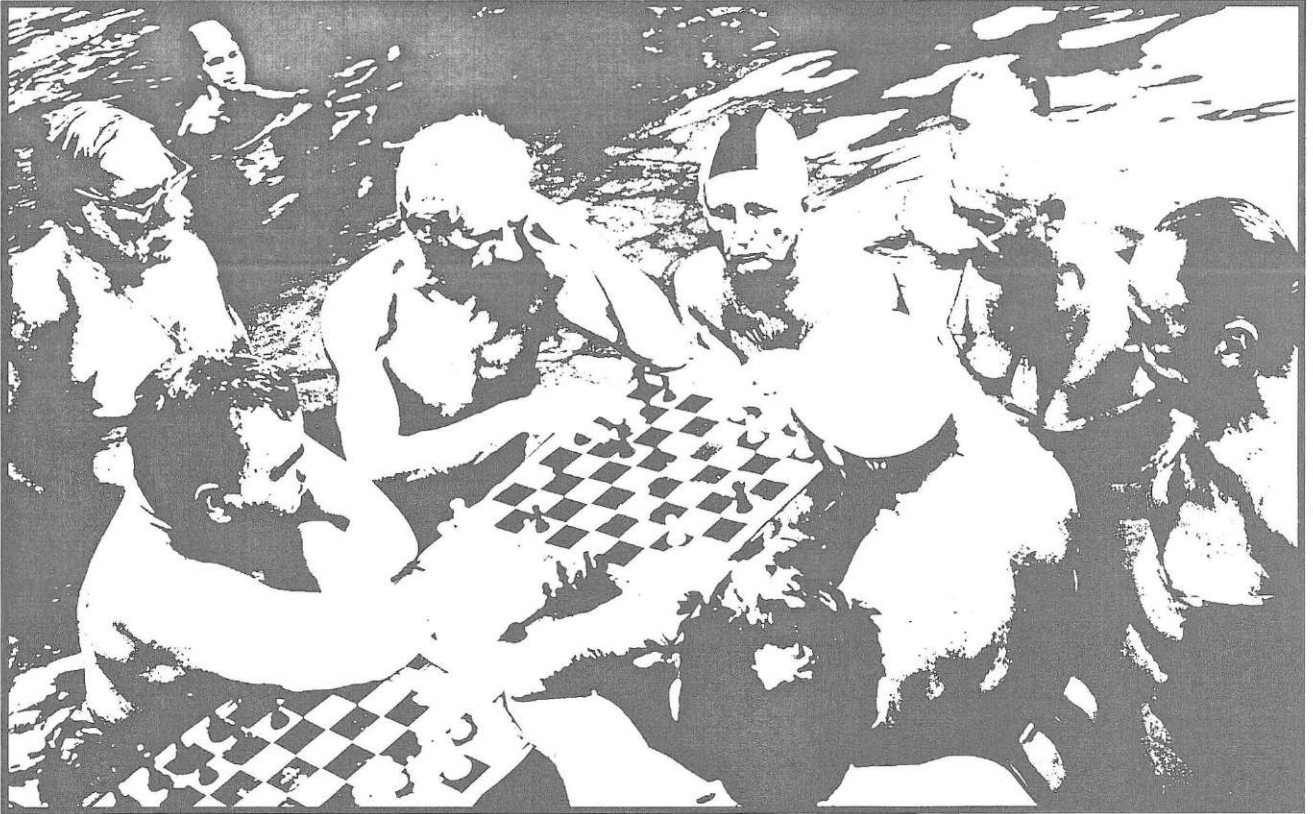
Odgovorni za razvoj izobraževanja odraslih na Finskem se niso omejili zgolj na teorije, ki sem jih pravkar predstavil. Nasprotno, že več let se upravni organi in tudi posamezniki na odgovornih mestih v stroki ukvarjajo z različnimi načini ugotavljanja kakovosti ali pa so vsaj sprožili prizadevanja za razvoj sistematične evalvacije.

a) Osrednji organ za ugotavljanje kakovosti: nacionalna komisija za izobraževanje (NBE)

Naloga nacionalne komisije za izobraževanje je pedagoški razvoj izobraževalnega sektorja. Vprašanja kakovosti in druge teme, ki zadevajo evalvacijo, spadajo zato v pristojnost te komisije. V nadaljevanju bom na kratko predstavil tri evalvacije nacionalnega dometa, ki jih je komisija doslej izpeljala.

Prvo poročilo v tej seriji je bilo objavljeno leta 1996 z naslovom Organizacije za izobraževanje odraslih v letu 1995⁷. V poročilu je prikazano, kako je 270 finskih središč za izobraževanje odraslih preživelo zakonodajne spremembe in posledice gospodarske recesije, s katerimi so se morali spoprijemati v zadnjih nekaj letih. Študija je bila izpeljana na vzorcu 33 središč za izobraževanje odraslih. Izbranih in analiziranih je bilo dvaintrideset kazalcev iz vsakega središča. Najpomembnejši sklepi:

- Organizacije za izobraževanje odraslih (Adult Education Centres – AEC) so ohranile vlogo najbolj razširjene oblike izobraževanja odraslih na Finskem. Njihovo omrežje, ki pokriva vse upravne enote, je mogoče razumeti kot temeljno storitev, ki je na voljo vsem državljanom. Ker pa je prišlo do porasta poklicnega izobraževanja odraslih, se je pomen središč (katerih glavna naloga je zagotavljanje splošnega, nepoklicnega izobraževanja) zmanjšal.
- Ekonomske in kurikularne razlike med or-



ganizacijami so se polarizirale. Za mnoge se z ekonomskega vidika ni nič spremenilo, nekatere pa so bile pred očitno gospodarsko in operativno krizo. Številne organizacije uživajo spoštovanje v svojih lokalnih skupnostih in jih pri vsakoletnem načrtovanju upoštevajo, še vedno pa je preveč takih, ki so zunaj glavnih tokov sedanjega časa in zdajšnjega razvoja.

- Večina izobraževalnih organizacij za odrasle je zmanjšanje vladne podpore nadomestila s povišanjem šolnin. V poročilu je čutiti skrb zaradi tega: če se bodo obračale zgolj na stranke, ki bodo sposobne plačati visoke pristojbine, bodo pripomogle k naraščanju neenakosti v izobraževanju, to pa je v protislovju z njihovim zgodovinskim poslanstvom.

Evalvacija, ki ne ovrednoti lastne kakovosti, je delno zavajajoča in je lahko celo nevarna. Pisci omenjenega poročila so se dobro zave-

dali te nevarnosti. V sklepnem delu avtorji skromno in z znatno mero intelektualne integritete menijo: »V poročilu je mogoče najti poglobljena dejstva in eno od možnih interpretacij, **toda hkrati s tem ko je naše pisanje napredovalo, se je zdela resnica vse bolj oddaljena.**« (poudaril avtor članka)

Centri za študijske krožke so druga temeljna oblika izobraževanja v splošnem izobraževanju odraslih na Finskem. V temeljno evalvacijsko raziskavo, ki je zajela 11 centrov v letu 1997, so bili vključeni tudi študijski krožki. Rezultati so bili objavljeni v poročilu z naslovom Evalvacija centrov za študijske krožke za leto 1997.⁸ Rezultati te raziskave so bili bistveno zanimivejši in bolj polemični kot ugotovitve razmeroma medlega poročila o organizacijah za izobraževanje odraslih. Razprave v finskih izobraževalnih krogih so med drugim spodbudili ti sklepi:

- Vladna podpora centrom za študijske krožke se je zmanjšala, toda na presenečenje vseh, se je njihova dejavnost povečala. Evalvacija ni mogla ugotoviti negativnih učinkov zmanjšanja vladnih sredstev na kakovost njihovega dela. Zdi se, da je treba ponovno razmisliti o pomenu denarja z drugih vidikov.
- Zakonodajne in druge spremembe norm so zmanjšale vlogo birokracije, ki je posredovala med centri za študijske krožke in vlado. Razvila so se v centre virov za njihova organizacijska področja, novo operativno okolje pa jim je ponudilo boljše možnosti za predstavitev njihove izobraževalne ekspertize. Ker spadajo centri za študijske krožke v terciarni sektor, so s to spremembo dosegli, da je postala avtonomija, ki so jo zahtevali v razmerju do vlade, jasneje opredeljena.

bo dosegli, da je postala avtonomija, ki so jo zahtevali v razmerju do vlade, jasneje opredeljena.

- Financiranje centrov za študijske krožke, odvisno od učinkovitosti njihovega delovanja,

se je pokazalo kot slabo posnemanje prakse v šolskem sistemu.

- V poročilu je ostra kritika na račun nekaterih problemov, ki zadevajo centre za študijske krožke. Predvsem naj bi bili premalo na očeh javnosti. Avtorji tudi trdijo, da so organizacije – članice in druge stranke centrov večinoma soodgovorne za njihovo delovanje in da je precej manevrskega prostora za izboljšave. Najostrejša obtožba pa se nanaša na družbeno ter politično vlogo centrov za študijske krožke in izraža dvom o njihovi pomembnosti. Če pomislimo, da so prav študijski krožki tisti, ki se imajo za predstavnike finske civilne družbe, lahko razumemo, da so ti dvomi zelo resni in da so sklepi poročila spodbudili upravičeno kritiko.

Omenjeni poročili se nanašata na institucije, ki se ukvarjajo s splošnim izobraževanjem

odraslih, ovrednoteno pa je bilo tudi poklicno izobraževanje odraslih.

Poročilo, ki je izšlo leta 1998 z naslovom Pedagoška evalvacija nadaljnega poklicnega izobraževanja,⁹ pa je ponudilo osupljive ugotovitve:

- Za različna področja poklicnega izobraževanja so bili načrtovani novi izobraževalni programi, vendar se je izkazalo, da je njihova kakovost zelo različna in da so bili oblikovani pretogo. Posebej presenetljivo je, da izobraževalni programi niso usmerjali izpeljave izobraževanja, čeprav je to predpisano z zakonom. Prav tako naj bi imel vsak udeleženec individualni izobraževalni načrt, izkazalo pa se je, da je tako le v 30 odstotkih primerov.
- Sprejeti so bili udeleženci, ki niso izpolnjevali temeljnih pogojev za izobraževanje. Tudi pedagoške sposobnosti učiteljev bi bile lahko boljše. To je seveda pomenilo, da je bilo poučevanje na splošno slabo.
- Poklicno izobraževanje naj bi omogočalo pridobivanje veščin za delo. Vendar so se avtorji poročila čutili prisiljeni skleniti, da »je bilo težko najti tesno povezavo med delom ter načrtovanjem in izpeljavo tega izobraževanja«.

Avtorji zaokrožujejo svoja temeljna spoznanja razmeroma kritično: »Na temelju evalvacijskih podatkov obstaja razlog za dvom o tem, ali se je nadaljnje poklicno izobraževanje za odrasle uresničevalo v skladu z določili statutov in z razpoložljivimi viri.«

b) Svet za izobraževanje odraslih (Adult Education Council – AEC)

Na Finskem usmerja to področje svet za izobraževanje odraslih kot podporni organ ministrstva za izobraževanje. Svet se je dejavno vključeval tudi v problematiko ugotavljanja kakovosti.

Ta dokument je podrobneje predstavljen v prilogi na koncu prispevka.

Evalvacija je zelo učinkovita metoda za razdelitev javnih sredstev.

Decembra 1998 je svet objavil dokument Strategija ugotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih, ki obravnava pet tem:

- Kateri so razlogi za ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih?
- Kaj naj bo predmet ugotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih?
- Kako ugotavljati kakovost v izobraževanju odraslih?
- Kdo naj ugotavlja kakovost v izobraževanju odraslih?
- Priznanja za veliko kakovost v izobraževanju odraslih.

c) Izvajalci

1. Organizacije za izobraževanje odraslih

Kot sem opozoril na začetku, zdajšnja zakonodaja zahteva od izvajalcev, da ugotavljajo kakovost njihove dejavnosti. Vendar izvajalci niso čakali križem rok, da bi določila zakona začela veljati, temveč so začeli razvijati evalvacijsko prakso že pred mnogimi leti. Zato je lahko nacionalna komisija za izobraževanje v sodelovanju z organizacijami za izobraževanje odraslih že v letu 1997 pregledala vrsto samoevalvacijskih projektov, ki so že potekali.¹⁰ Njihova krovna organizacija je leta 1999 objavila načrt poizkusov in evalvacij Samoevalvacijski kriteriji delovanja organizacij za izobraževanje odraslih, 1999.¹¹ Publikacija je rezultat pilotnega projekta Kakovost dejavnosti organizacij za izobraževanje odraslih, ki ga je financirala nacionalna komisija za izobraževanje.

Po letu 1997 so bili v približno 100 od 274 organizacij za izobraževanje odraslih izpeljani različni projekti za razvoj poučevanja. Zanimivo je, da sta evalvacija in problematika kakovosti spodbudili nastanek različnih pogledov na tem področju, ki se včasih med seboj zelo razlikujejo. Dokument, omenjen v opombi 11, je prav tako le en pristop od mno-

gih. Gledano z vidika celote, je približno tretjina izobraževalnih organizacij dokaj učinkovito vključenih v projekte razvoja kakovosti, druga tretjina pa svoje sodelovanje šele načrtuje. Preostala tretjina za to še ni pokazala pretiranega navdušenja. Verjeten problem bo tudi, ta da bo odgovornost za izpeljavo evalvacije prepuščena majhni skupini navdušencev, večina osebja pa bo ostala pasivna.¹²

2. Rezidenčne visoke ljudske šole

Za rezidenčne visoke ljudske šole bo evalvacija na državni ravni izpeljana v letošnjem letu. Vendar ima ta sektor pionirsko vlogo na področju splošnega izobraževanja odraslih. Že leta 1993 je nacionalna komisija za izobraževanje objavila poročilo Samoevalvacija rezidenčnih visokih ljudskih šol.¹³ Poročilo je bilo zelo kakovostno, toda njegovi učinki so bili omejeni, saj je očitno nastalo prezgodaj.

Iz raziskave, ki zajema 93 rezidenčnih visokih ljudskih šol, izhaja, da jih je 33 odstotkov že izpeljalo projekte, ki zadevajo razvoj kakovosti, trenutno pa taki projekti potekajo v 40 odstotkih rezidenčnih visokih ljudskih šol. Le nekaj šol dela prve korake na tem področju. V posameznih rezidenčnih visokih ljudskih šolah se je pokazalo, da je težko pritegniti celotno osebje in v njem vzbuditi pristno zanimanje za vprašanja kakovosti. Problem pa je tudi, da ljudje menijo, da za evalvacijo ni niti na voljo dovolj časa niti drugih virov.¹⁴

V proces uvajanja kakovosti je treba vključiti vse zaposlene.

3. Centri za študijske krožke

Udeleženci študijskih krožkov večinoma prihajajo iz jasno opredeljenih ciljnih skupin. Da bi raziskali potrebe svojih strank in ocenili uspešnost svojega delovanja, so razvili različne sisteme samoevalvacije. Ker so študijski krožki izrazito svojevrstno področje splošnega izobraževanja, so se oblasti odloči-

le, da se ne bodo pretirano ukvarjali z vprašanji kakovosti. Študijski krožki zato na tem področju napredujejo tako, kot ustreza njim in njihovim udeležencem. Zdi pa se, da se bliža čas, ko bodo potrebna skupna prizadevanja. Konec septembra 1999 so se njihovi predstavniki zbrali na skupni prireditvi. Razpravljali so o problematiki ugotavljanja kakovosti in se dogovorili o skupnih ukrepih, ki so jih študijski krožki sposobni izpeljati.

4. Poklicno usposabljanje odraslih

Leta 1994 je bil na Finskem vpeljan nov sistem kvalifikacij za poklicno izobraževanje odraslih, ki temeljijo na usposobljenosti.¹⁵ Ta sistem obsega strokovne kvalifikacije za tri različne ravni usposobljenosti in teste za merjenje praktičnih ter teoretičnih strokovnih veščin. Te kvalifikacije urejata zakon (631/1998) in odlok (812/1998) o poklicnem izobraževanju odraslih. Če vas ta novi sistem zanima, aktualen je celo z vidika mednarodnih standardov, se lahko z njim seznanite v publikaciji nacionalne komisije za izobraževanje Kvalifikacije usposobljenosti, 1. januar 1999 (v angleščini).¹⁶ Hkrati s kvalitativno

prenovo poklicnega izobraževanja odraslih izpeljuje nacionalna komisija za izobraževanje tudi evalvacijo tega področja. Ugotavljanje kakovosti in razvoj izobraževanja odraslih na Finskem napredujeta torej sočasno.

Mnogim institucijam poklicnega izobraževanja vlada pokriva le majhen delež njihovega proračuna. Njihova uspešnost torej temelji na visokih šolninah za kakovostne storitve in na dobrem slovesu, ki iz tega izhaja. Da bi si to zagotovile, so institucije poklicnega izobraževanja odraslih razvile zelo premišljene metode ugotavljanja kakovosti svojega dela. Uporabljajo jih za zbiranje informacij o izkušnjah udeležencev v izobraževanju.

Kot vemo, Finska predseduje Evropski uniji, zato je bila od 19. do 21. septembra 1999 v Turkuju organizirana konferenca Vseživljenjsko učenje, splošno izobraževanje odraslih in civilna družba. Za ta seminar je ministrstvo za izobraževanje pripravilo novo publikacijo, ki analizira finski sistem izobraževanja odraslih.¹⁷ V njej so predstavljeni najnovejši podatki in upoštevane vse spremembe, ki so se zgodile v zadnjem času.

PRILOGA

Publikacija sveta za izobraževanje odraslih »STRATEGIJA UGOTAVLJANJA KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH«¹⁸

1. Razlogi za ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih

Ugotavljanje kakovosti ima dva glavna namena:

- daje informacije za potrebe odločanja in
- izpolnjuje načelo odgovornosti.

Prvi namen ugotavljanja kakovosti, tj. za potrebe odločanja, temelji na tem, da so spoznanja, ki izhajajo iz ugotavljanja kakovosti, pomemben dejavnik na področju družbenega odločanja in upravljanja. V sistemu krmiljenja glede na ciljne rezultate ministrstvo za izobraževanje ter ministrstvo za delo v svojih re-

sorjih postavljata cilje in spremljata njihovo uresničevanje. Politiki in vlada namreč potrebujejo informacije tudi o tem, kaj se dogaja na področju izobraževanja odraslih in kako so porabljena javna sredstva, namenjena temu področju. Organizacije – ustanoviteljice izvajalcev izobraževanja odraslih imajo podobne potrebe po informacijah.

Izobraževalne oblasti potrebujejo zanesljive informacije o finskem sistemu izobraževanja odraslih za mednarodne primerjave in mednarodno sodelovanje.

Organizacije za izobraževanje odraslih za potrebe upravljanja in za svoj razvoj potrebujejo informacije

o lastni dejavnosti, dejavnostih drugih ter o celotnem sistemu. Evalvacijske podatke potrebujejo tudi, kadar želijo nagraditi svoje zaposlene ali uvesti tečaje in programe za pridobivanje priznanj. Odrasli udeleženci pa po drugi strani potrebujejo primerljive informacije o izobraževalni ponudbi in organiziranosti pouka, zato da lahko sprejemajo ustrezne odločitve. Delodajalci potrebujejo rezultate evalvacije za potrebe zaposlovanja in za razvojno usposabljanje svojih kadrov. Kakovost delovanja sistema izobraževanja odraslih prav tako zanima medije in najširšo javnost.

Odgovornost se nanaša na vprašanja legalnosti, donosnosti in stroškovne uspešnosti pri porabi javnih sredstev. Zakonodaja določa, kdo je odgovoren in katere so njegove obveznosti. Nova zakonodaja, ki zadeva poklicno usposabljanje odraslih, poklicno izobraževanje in splošno izobraževanje, je začela veljati 1. januarja 1999. Po teh zakonih so izvajalci usposabljanja (poklicno usposabljanje) in izobraževalne institucije (splošno izobraževanje odraslih) obvezani ugotavljati kakovost svojih storitev in njihove učinke, sodelovati pa morajo tudi pri evalvacijah, ki jih opravljajo zunanje institucije za ugotavljanje kakovosti. Po omenjenih zakonih je nacionalna komisija za izobraževanje odgovorna za razvoj ugotavljanja kakovosti in za vključevanje spoznanj zunanjih evalvacij v izobraževanje odraslih v skladu z usmeritvami, ki jih je izdalo pristojno ministrstvo. Ministrstvo lahko imenuje za izvedbo evalvacije poleg nacionalne komisije za izobraževanje tudi druge partnerje. Temeljna spoznanja vsake evalvacije morajo biti objavljena.

Politehniške šole morajo po zakonu o politehniških šolah zagotoviti kakovost svoje izobraževalne ponudbe in drugih dejavnosti, občasno pa se morajo udeleževati tudi zunanjih evalvacij.

Univerze morajo po zakonu o univerzitemem izobraževanju ugotavljati kakovost svoje izobraževalne ponudbe, znanstvene ali unemiške dejavnosti in njihovih učinkov. Prav tako morajo sodelovati pri zunanjih evalvacijah. Ker omogočajo tudi nadaljnje strokovno izobraževanje in učenje na daljavo, se določila glede ugotavljanja kakovosti nanašajo tudi na te oblike.

Po veljavni zakonodaji mora svet za evalvacijo višjega izobraževanja pomagati institucijam višjega izobraževanja pri nalogah, ki zadevajo ugotavljanje kakovosti: pregleduje prijave politehnikov za potrjevanje predznanja; organizira evalvacije, ki zadevajo dejavnosti in načrtovanje institucij višjega izobraževanja; daje pobude za ugotavljanje kakovosti; pospe-

Sosvet za izobraževanje odraslih povzema temeljne razloge za ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih s temi vprašanji:

- Ali je odrasli udeleženki/udeležencu omogočeno uresničevanje njegovega/njegovega študijskega projekta in ali so ji/mu zagotovljeni zadovoljiva kakovost storitev in primerno vodenje ter izobraževanje?
- Ali lahko izobraževanje odraslih zadovolji potrebe družbe in trga delovne sile, ki se stalno spreminjajo?
- Ali so javna sredstva, namenjena izobraževanju odraslih, uporabljena stroškovno učinkovito in v skladu z zakonodajo?

šuje raziskave na področju ugotavljanja kakovosti; skrbi za mednarodno sodelovanje na tem področju; ocenjuje specialistične programe, ki jih institucije višjega izobraževanja ponujajo za potrebe ugotavljanja in potrjevanja predznanja.

Zakonodaja, ki zadeva usposabljanje za trg delovne sile, ne omenja ugotavljanja kakovosti kot takega, vendar pa se določilo, ki zadeva učinkovitost tega usposabljanja, nanaša na evalvacijske podatke in s tem na evalvacijo.

2. Predmet ugotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih

Uredbe in navodila oblasti zadevajo dva različna pristopa k ugotavljanju kakovosti v izobraževanju odraslih: cilje ter pričakovanja, ki zadevajo izobraževanje odraslih, in dejavnike, določene posebej za evalvacijo. To so:

- ustreznost in učinkovitost sistema izobraževanja odraslih glede na spremembe na trgu delovne sile (do leta 2000);
- pismenost odraslih (OECD);
- sprotni postopki in običaji, ki zadevajo načela trajnostnega razvoja v vseh izobraževalnih ustanovah (za leto 1999);
- nadaljnje strokovno izobraževanje učiteljev;
- ugotavljanje kakovosti vseh organizacij na področju izobraževanja odraslih (do konca leta 2000);
- ugotavljanje kakovosti usposabljanja, ki ga financirajo deželni vladni uradi;
- regionalno ugotavljanje kakovosti storitev izobraževanja odraslih, ki so na voljo državljanom.

Da se ne bi osredinili zgolj na sedanjo ponudbo izobraževanja odraslih, naj bi ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih vključevalo tudi tiste vidike, ki zadevajo izvajalčevo usmerjenost in predvidevanja za prihodnost, kot so akcijski načrti, sistemi povratnih informacij in upravljanje.

Po mnenju sosveta bi bilo smiselno evalvacijske cilje unestiti v dve skupini: v prvi skupini so zadeve, ki zagotavljajo stalno spremljanje kakovosti – o njih naj bi se informacije zbirale v rednih intervalih. Gre za:

- izvajanje izobraževanja odraslih (uspešnost, stroškovna učinkovitost in vplivi);
- kakovost izobraževanja odraslih;
- zagotovitev načela enakosti v izobraževanju odraslih: regionalna distribucija in dostopnost (na primer glede starosti, spola, družbeno-ekonomskega ozadja, zaposleni/nezaposleni).

Druga skupina vključuje cilje, katerih uresničevanje je treba ocenjevati, kadar je to potrebno. Po mnenju sosveta je treba nemudoma odgovoriti na ta vprašanja:

- kako sistem izobraževanja odraslih podpira vseživljenjsko učenje;
- kako sistem izobraževanja odraslih podpira različne vidike osebnega razvoja, družbeno participacijo, pluralnost in pooblašanje;
- kako so oblikovani individualni izobraževalni načrti in kako delujejo;
- kakšni sta uspešnost in učinkovitost sistema poklicnih kvalifikacij in kako deluje;
- kako deluje sistem finančne podpore odraslim udeležencem;
- kako deluje zdajšnji sistem financiranja izobraževanja odraslih in kako izpolnjuje svoj namen;
- kakšna je ponudba izobraževanja za odrasle s posebnimi potrebami;
- kako delujejo podperne storitve v izobraževanju odraslih;
- kako se izobraževanje odraslih odziva na potrebo po usposobljeni delovni sili?

3. Način ugotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih

Ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih je mogoče klasificirati glede na to, kdo ga izvaja:

- **evalvacija znotraj določenega upravnega področja:** nadrejena ustanova ocenjuje podrejeno ustanovo – izobraževalno institucijo ali organizacijo, za katero je odgovorna;
- **zunanja evalvacija:** upravno neodvisna agencija izpelje nepristransko evalvacijo;
- **samoevalvacija:** izvajalec ali druga ustanova, na primer izobraževalna institucija, ocenjuje lastno dejavnost.

Najboljše rezultate daje primerna kombinacija vseh treh oblik. Na informacijah, ki jih je mogoče zbrati s samoevalvacijo, še posebej temeljijo zunanje evalvacije.

Ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih pa lahko klasificiramo tudi glede na končni namen evalvacije:

- **razvojno-usmerjena evalvacija:** opisna analiza de-

lovanja, kakovosti in stopnje doseganja ciljev izobraževanja odraslih; cilji so lahko povezani z družbenim in kulturnim razvojem, individualnimi aspiracijami po razvoju in s potrebami poslovnega sveta, industrije in trga delovne sile;

- **evalvacija prenove:** ocena uspešnosti prenove izobraževanja odraslih ali uspešnosti razvojnega projekta; razlog za tako evalvacijo je ponavadi politično-upravne narave.

Da bi bil zagotovljen dostop do izčrpnih, vsestranskih in zanesljivih informacij, je treba pri pripravi gradiva za ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih upoštevati različne uporabne metode. Viri za to so lahko: raziskave, mnenja strokovnjakov, kvantitativne in kvalitativne »monitoring« raziskave ali kombinacija omenjenih metod.

Glavni viri podatkov, potrebnih za ugotavljanje kakovosti, so statistika, vzorčenje in vnaprejšnje meritve. Vsi razvojni načrti in pilotni projekti morajo vedno vključevati ugotavljanje kakovosti.

Sosvet navaja nepogrešljiva merila dobre evalvacije:

1. evalvacijska spoznanja so zanesljiva, informativna, aktualna in razvojno naravnana;
2. evalvacija ustreza razmeram, stroški so razumni;
3. evalvacijski postopki so v skladu z interesi vseh vključenih strank;
4. evalvacija je izpeljana podrobno in natančno, njen namen je zagotoviti korektne, trajne in razumljive informacije;
5. evalvacijska spoznanja so objavljena in s tem dostopna vsem zainteresiranim.

Namen ugotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih mora biti nenehni razvoj. Pri vodenju in upravljanju morajo biti uporabljena spoznanja evalvacije. To spodbuja številne stranke, ki so vključene, da zavzamejo pozitiven odnos do evalvacije in da dejavno sodelujejo pri evalvacijskem procesu.

Evalvacija mora biti izčrpna, osrediniti se mora na razpoložljive vire in na druge možnosti ponudbe, procese, neposredne rezultate in dolgoročne učinke. Merila, uporabljena v evalvaciji, izhajajo iz postavljenih ciljev izobraževalnih storitev, dejavnosti in vrednot, na katerih temeljijo, ali pa iz standardov, ki so bili določeni posebej v ta namen.

Po mnenju sosveta kazalci učinkovitosti niso primerne za ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih



na Finskem, zato niso vključeni v strategijo. Sosvet pa vendarle poudarja, da je treba še naprej razvijati količinske in kakovostne kazalce za izobraževanje odraslih.

4. Kdo naj ugotavlja kakovost v izobraževanju odraslih?

Najpomembnejši partnerji pri ugotavljanju kakovosti v izobraževanju odraslih so:

- udeleženci izobraževanja,
- izobraževalne institucije,
- različne civilne skupine,
- delodajalci in
- javna uprava (državna/lokalna).

Nova izobraževalna zakonodaja zahteva, da lokalne oblasti in drugi, ki zagotavljajo izobraževanje in usposabljanje, ovrednotijo lastno izobraževalno ponudbo ter njeno učinkovitost in da sodelujejo v zunanji evalvaciji lastne dejavnosti. Poskrbeti morajo za to, da izobraževalne institucije in organizacije, ki jih

upravljajo, izvajajo samoevalvacijo in objavljajo ugotovitve, prav tako pa morajo biti njihove dejavnosti predmet zunanjih evalvacij, ki jih izvajajo neodvisni ocenjevalci.

Zakon izobraževalni instituciji, ki se ukvarja s splošnim izobraževanjem odraslih, nalaga dolžnost, da ugotavlja kakovost svoje izobraževalne ponudbe in da se udeležuje zunanjih evalvacij. Te institucije morajo torej izpeljati samoevalvacije in objaviti njihove ugotovitve. Poleg tega morajo njihove storitve ovrednotiti neodvisni ocenjevalci.

Sosvet poudarja, da bi mu morale dajati izobraževalne institucije in organizacije za sistematično uporabo povratne informacije, ki jih dobijo od udeležencev. Te institucije in organizacije morajo oblikovati učinkovit sistem zbiranja povratnih informacij, ki omogoča udeležencem, da ocenijo, koliko so jim celotna izobraževalna oskrba, poučevanje, vodenje, usmerjanje in lastno delo pomagali doseči cilje, ki so si jih zastavili. Ta sistem je sestavni del institucionalne samoevalvacije, seveda pa je uporaben tudi za zunanje evalvacije.

Učinkovito in primerno oceno kakovosti zagotavlja le nepristransko ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih. Sosvet se v zvezi s tem strinja z mnenjem, izraženim v parlamentu: »Ugotavljanje kakovosti mora organizirati nacionalna komisija za izobraževanje, tako da bo neodvisno od drugih struktur; uspešnost evalvacijske strukture je treba ponovno preveriti čez dve leti.«

Mediji, prostovoljske organizacije in posamezniki različno ocenjujejo kakovost v izobraževanju odraslih: v televizijskih in radijskih oddajah, časopisnih člankih, javnih razpravah, pismih uredništvom ali s pozivi oblastem. Odgovorni za izobraževanje odraslih bi morali spremljati javno mnenje in ga upoštevati pri svojem razvojnem delu.

Socialni partnerji preučujejo potrebe po delovni sili in po razvojnem usposabljanju kadrov. Objavljajo kratkoročne napovedi o omenjenih potrebah in ocenjujejo uspešnost sistema izobraževanja odraslih pri zagotavljanju usposobljene delovne sile.

Interne evalvacije izobraževalnega sektorja izvajajo nacionalna komisija za izobraževanje in deželni vladni uradi. Ocenjujejo dejavnost in uspešnost institucij za izobraževanje odraslih glede na postavljene cilje, porabo javnih sredstev in obravnavajo vprašanja, povezana z zakonsko zaščito udeležencev. Po novi zakonodaji je za to pristojno predvsem ministrstvo za izobraževanje, ki določa razvojna načela za ugotavljanje kakovosti in zunanje evalvacije. Postopek evalvacije razvija nacionalna komisija in tudi izvaja zunanje evalvacije. Ministrstvo lahko evalvacijo zaupa tudi drugim partnerjem, ne samo nacionalni komisiji. Slednja je le eden od partnerjev, ki pomagajo uresničevati načela ministrstva.

Sosvet meni, da morajo oblasti ugotavljati kakovost izobraževanja in usposabljanja, ki ga financirajo. Za evalvacijo izobraževanja odraslih ni potreben specifičen organ, na primer svet za evalvacijo višjega šolstva. Evalvacijo lahko primerno izpelje pristojno ministrstvo in nacionalna komisija. Sosvet za izobraževanje odraslih, ki je neodvisen od upravnih oblasti, lahko deluje kot zunanji organ, ki da mnenje, predlaga evalvacijske cilje in obravnava evalvacijske ugotovitve.

Svet za evalvacijo višjega izobraževanja ugotavlja kakovost dejavnosti institucij višjega izobraževanja, pregleduje prijave politehnikov za potrjevanje predznanja in ocenjuje specialistične programe, ki jih ponujajo institucije višjega izobraževanja.

Ministrstvo za delo ugotavlja kakovost usposabljanja odraslih v svojem sektorju. To vključuje usposabljanje za trg delovne sile in usposabljanje, ki ga financirajo središča za zaposlovanje in gospodarski razvoj. Čeprav zakonodaja ne obvezuje ministrstva za delo,

da izvaja evalvacije, je ministrstvo samo ocenilo, da je primerno za izvajanje evalvacij za njihove dejavnosti. Večino usposabljanja za trg delovne sile izvajajo izobraževalne institucije, ki so podrejene izobraževalnim oblastem. Sosvet ugotavlja, da morajo upravni organi za delo in za izobraževanje okrepiti medsebojno sodelovanje pri ugotavljanju kakovosti v izobraževanju odraslih.

Na zahtevo ministrstva za notranje zadeve ugotavljajo kakovost izobraževalnih storitev, ki so na voljo prebivalcem, v številni izobraževanje odraslih, deželni vladni uradi. Gre za ocene z vidika posameznika, osredinjajo se na razpoložljivost in na kakovost storitev. Deželni vladni uradi ocenjujejo tudi tiste izobraževalne storitve, ki jih financirajo.

Komisija Evropske unije zahteva, da je v vsakem programu Evropske unije poskrbljeno za ugotavljanje kakovosti. Za to je odgovorna nacionalna »monitoring« skupina, posebej imenovana za ta namen.

5. Priznanja za izjemno kakovost v izobraževanju odraslih

V skladu z razvojnim načrtom izobraževanja in univerzitetnega raziskovanja naj bi bilo financiranje izobraževanja odraslih zastavljeno tako, da je – tam, kjer je potrebno – možno delno prilagajanje, odvisno od uspešnosti izvajalca. Tak sistem je težko vpeljati

Sosvet ugotavlja, da je eno od možnih meril za nagrajevanje učinkovitega delovanja na področju izobraževanja odraslih izjemna kakovost. V ta namen lahko izobraževalne institucije in organizacije predlagajo določeno izobraževalno storitev ali izdelek (določeno rešitev v okviru izobraževalne ponudbe, tečaj, izobraževalni program, podporno storitev ipd.), za katero menijo, da zasluži priznanje. Čeprav je pojem izjemne kakovosti v izobraževanju odraslih zelo obširen, je bistveno, da je predlagana rešitev izraz poslanstva in strategije institucije ali organizacije. Predlagana storitev ali izdelek mora biti konkretna in že uveljavljena, tako da je z njo možno dokazati sposobnost institucije ali organizacije, da uresničuje svojo politiko in strategijo. Sistem, ki nagrajuje izjemno kakovost, dopušča, da za priznanje kandidira celoten sistem izobraževanja odraslih. Možni sta dve enakovredni nagradi v minimalnem znesku 300.000 FIM. Po mnenju sosveta naj bi bilo na voljo dovolj sredstev tudi za to, da se zagotovi ugotavljanje kakovosti vseh predlogov in da vsi kandidati dobijo povratno informacijo.

za financiranje institucij in organizacij izobraževanja odraslih, saj temelji to financiranje večinoma na enotnih stroških ali pa je odvisno od prihodkov od izobraževalnih storitev. Zato je le malo možnosti za povezovanje rezultatov izobraževalne evalvacije s financiranjem izobraževalnih institucij in organizacij. Sosvet se zavzema za ukrepe, ki bi omogočili to povezovanje, s tem da se upošteva razvoj struktur, ki podpirajo in pospešujejo akcije, ki sledijo evalvacijskim ugotovitvam.

Institucije in organizacije izobraževanja odraslih je možno nagraditi s spodbudami. Tovrstna shema nagrajevanja se ujema s politiko ministrstva za izobraževanje, namenjeno nagrajevanju institucij višjega izobraževanja, skupaj z izobraževanjem odraslih, za kakovostne izobraževalne storitve.

¹ Če vas zanima finska zakonodaja, obiščite spletne strani (<http://finlex.om.fi>). Drugo gradivo, ki zadeva izobraževanje odraslih, lahko najdete na spletni strani ministrstva za izobraževanje (www.minedu.fi).

² Posledica recesije je bila, da je splošno izobraževanje odraslih na Finskem (tj. središča za izobraževanje odraslih, rezidenčne visoke ljudske šole in študijski krožki) v letih 1992–1995 izgubilo približno 26 odstotkov državne podpore.

³ Risto Rinne in Markku Vanttaja sta spremembe, ki so se v zadnjih dveh desetletjih zgodile v finskem izobraževanju odraslih, ovrednotila v študiji *Politika izobraževanja odraslih na Finskem: spremembe in razhajanja*, Helsinki, 1999, 154 strani. Študijo je naročil svet za izobraževanje odraslih, ki jo je med drugim želel uporabiti za ovrednotenje vladne politike izobraževanja.

⁴ Glej na primer publikaciji OECD *Izobraževanje na prvi pogled: analiza (Education at a Glance: Analysis)* Pariz, 1996, in *Kako izboljšati prakso ugotavljanja kakovosti: najboljši praktični napotki za evalvacijo (Improving Evaluation Practices: Best Practice Guidelines for Evaluation)* in (njen) temeljni članek na internetu (<http://www.oecd.org/puma/>) ali Nabrusimo naša orodja: kako izboljšati ugotavljanje kakovosti v izobraževanju odraslih in v neformalnem izobraževanju (*Sharpening our Tools: Improving Evaluation in Adult and Non-formal Education*), zbral in uredil Peter A. Easton, objavil Unescov inštitut za izobraževanje v: *UIE Studies 4*, Hamburg, 1996.

⁵ Glej publikacijo OECD »Improving Evaluation Practices«, omenjeno v opombi 4.

⁶ Nova, revidirana izdaja knjige »A Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland« je prišla na trg oktobra 1999.

⁷ Poročilo, ki obsega 158 strani, je na voljo le v finskem jeziku.

⁸ Poročilo, ki obsega 134 strani, je na voljo le v finskem jeziku.

⁹ Poročilo, ki obsega 167 strani, je na voljo le v finskem jeziku.

¹⁰ Rezultati so bili objavljeni v poročilu Anne Rosenius z naslovom *Samoevalvacijski projekti delovanja organizacij za izobraževanje odraslih v letu 1997*, nacionalna komisija za izobraževanje, Helsinki, 1999, 51 strani.

¹¹ Zveza organizacij za izobraževanje odraslih, Helsinki, 45 strani: študija *Samoevalvacijski kriteriji za delovanje organizacij za izobraževanje odraslih*, 1999, kot rezultat pilotnega projekta *Kakovost dejavnosti organizacij za izobraževanje odraslih*, Nacionalna komisija za izobraževanje.

¹² Memorandum, naslovljen na ministrstvo za izobraževanje dne 17. 8. 1999, avtorica Eeva-Inkeri Sirelius z naslovom *Razvijanje samoevalvacijskega sistema organizacij za izobraževanje odraslih*.

¹³ Nacionalna komisija za izobraževanje. *Samoevalvacija rezidenčnih visokih ljudskih šol: prvi del memoranduma delovne skupine, ki jo je imenovala nacionalna komisija za izobraževanje za potrebe ugotavljanja kakovosti delovanja rezidenčnih visokih ljudskih šol*, Helsinki, 1993, 65 strani s prilogami.

¹⁴ Memorandum, ki ga je Timo Tuomisto naslovil na Ministrstvo za izobraževanje dne 17. 8. 1999: *Evalvacija izobraževanja v rezidenčnih visokih ljudskih šolah*.

¹⁵ Kratek opis tega sistema je na voljo v publikaciji, izdani v angleškem jeziku *Kvalifikacije. Informacija izpitnim komisijam in institucijam, ki organizirajo izpite*. Nacionalna komisija za izobraževanje, Helsinki, 1994.

¹⁶ 179 strani (*Competence-based Qualifications 1st January 1999*).

¹⁷ Naslov publikacije je *Izobraževanje na Finskem. Izobraževanje odraslih (Education in Finland Adult Education)*.

¹⁸ Helsinki, 1998 (ISBN 952-442-990-X).

IZBOLJŠEVANJE POSLOVANJA V IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH

Spremembe v poslovanju zahtevajo spremembe ravnanja

Na hitre spremembe se odzivajo tudi izobraževalne organizacije, ki se delno ali zmeraj bolj financirajo s prodajo izobraževalnih storitev. Zaradi tega je treba uvajati novosti na področju poslovnih procesov, storitev, organizacijske ureditve, marketinga, informacijske podpore poslovanju in tudi na področju odločanja o razvoju zaposlenih, motiviranja ljudi in navsezadnje pri nagrajevanju ljudi. V takšnih razmerah smo zaradi tesne povezanosti z evropskim gospodarstvom tudi v Sloveniji zelo odvisni

od dogajanja v Evropi. Zaradi obstoja in razvoja se moramo čim hitreje prilagoditi zahtevnim razmeram poslovanja v turbulentnih razmerah. Največje spremembe so potrebne v miselnosti, torej »v glavah ljudi« (vodij, njihovih najožjih sodelavcev in zaposlenih, ki jih le-ti vodijo). Proces uspešnega obvladovanja sprememb sestavljajo tri stopnje. Zelo pomembno je, da se začne mišljenje spreminjati najprej na vseh ravneh vodenja in tudi med strokovnjaki izobraževalnih organizacij.

ANALIZA POSLOVANJA PODJETJA

Razmišljanje managerjev in strokovnjakov je treba usmeriti k odjemalcem izobraževalnih

storitev in temu primerno oblikovati vizijo, strategije in poslanstvo, na tej podlagi pa zasnovati ali posodobiti sisteme delovanja. In kdaj uporabiti te sisteme?

Premiki v sedanosti in zamrznitev primernejših vrednot na višji ravni potrebujejo čas. Da bi ugotovili, kaj zaposleni menijo o prednostih in slabostih delovanja organizacije, in s tem preverili ustreznost diagnoz, postavljenih na ravni vrhnjega in srednjega managementa, je priporočljiva izvedba ankete o zadovoljstvu zaposlenih, ki lahko v nekoliko razširjeni obliki da pravo sliko o delovanju podjetja v širšem smislu (**krepitev zelene kulture**).

Pri anketiranju zaposlenih:

- moramo definirati zelene skupne vrednote zaposlenih;
- je treba ugotoviti razlike med prevladujočimi in zelenimi vrednotami zaposlenih v oddelkih in v podjetju kot celoti;
- moramo okrepiti področja, kjer bodo ugotovljena največja neskladja (konkretni ukrepi);
- je treba oceniti, koliko so zaposleni dejansko sprejeli cilje kakovosti poslovanja;
- je smiselno predlagati ukrepe za izboljšanje podpore ljudi pri poslovanju podjetja;
- je smiselno opredeliti kriterije, ki bodo na strateški, taktični in operativni ravni podlaga za povezovanje delovanja ljudi in ugo-

*Najprej je treba
doseči spremembe
pri ljudeh.*

tavljanje njihove uspešnosti dela pri doseganju ključnih poslovnih ciljev.

Zaposleni naj bi torej imeli tudi možnost izraziti svoje mnenje o pomembnih področjih poslovanja in se vključiti v proces »odmrznitve« neustreznih navad, postavljanja ustreznih navad in krepitev zelenih navad v podjetju (odmrznitev, premiki, zamrznitev ...). Opraviti je treba tudi nabor najvplivnejših vrednot – te naj bi ponazorile dejanski pomen nekaterih vrednot v podjetju. V tovrstnih projektih je smiselno najprej ugotoviti identiteto skupnega delovanja ljudi, nato pa predlagati ukrepe, ki bodo na posameznike in skupine zaposlenih vplivali kot krepitev podobnega (zelenega) delovanja. Hkrati s tem skušamo vplivati na pozitiven, čustven odnos do obvladovanja sprememb in procesa izboljševanja kakovosti poslovanja (pozitivne izkušnje podjetij, ki so uvedla programe izboljšav na podlagi poslovne odličnosti). Zaradi močnega vpliva procesov učenja na krepitev zelene kulture podjetja je s sprotnim obveščanjem in seznanjanjem zaposlenih smiselno doseči njihovo neposredno vpletenost in preprečiti strah pred spremembami, ki jih prinaša sodobno poslovanje. S takšno krepitevijo kulture bomo ustvarili podlago, ki bo zaposlenim omogočala interakcijo in nadaljnje skupno delovanje v pogledu povezovanja podjetniških in osebnih ciljev.

Tudi kultura skupnega delovanja lahko zelo vpliva na učinkovitost in uspešnost poslovanja. Pri tem imajo odločilno vlogo vedenje in odločitve zaposlenih – predvsem vodij in strokovnih delavcev. V sodobnih razmerah poslovanja so oči uprte v:

- učinkovito vodenje,
- usmerjenost k tržišču in strankam,
- iskanje novih tržnih priložnosti,
- pooblaščenje in napredek zaposlenih,
- usmerjenost k procesom.

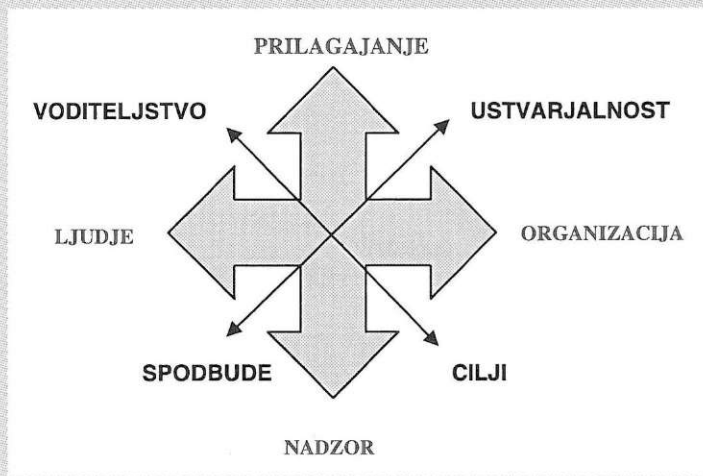
Sicer pa so po opravljenih raziskavah (Price Waterhouse, 1997) v ospredju voditeljstvo, vključenost zaposlenih in informiranost. To poudarja 59 odstotkov od 400 mednarodnih korporacij, 18 odstotkov daje poudarek delu z ljudmi, sledijo pa usmeritve k programu, obvladovanju nasprotij in spodbujanju ljudi z nagrajevanjem za uspehe. Uradno sprejeta kultura (to so vrednote in prepričanja vrhnjega managementa, izražena v strateških načrtih) je pogosto drugačna od dejanske kulture med zaposlenimi. Vemo, da lahko v podjetju obstaja tudi vrsta »subkultur«, ki se prekrivajo ali se med seboj celo izključujejo. Zato je smiselno z integracijo dejanske in zelene kulture sčasoma doseči:

- zavezovanje in motiviranje posameznikov ter skupin,
- izboljševanje koordinacije in nadzora,
- zmanjševanje možnosti za razdiralna nasprotja,
- opogumljanje zaposlenih za samozaupanje in uspeh,
- omogočanje tekmovalne prednosti.

Med najpomembnejšimi dosežki krepitev zelene kulture bi bila lahko ohranitev stabilne tekmovalne prednosti (SCA = »sustainable competitive advantage«), ki je pravzaprav stalna postavka konkurenčne kakovosti, ki je konkurenti ne morejo doseči. SCA ni možno pridobiti le z ustreznimi poslovnimi odločitvami, ampak tudi s sistemom prepričanj, vrednot in oblikovanjem zmagovitega vedenja. To kasneje podpremo s kriteriji za ugotavljanje uspešnosti na ravni celotne organizacije, posameznih organizacijskih enot, skupin, projektov in na osebni ravni.

Oblikovanje kriterijev za ugotavljanje uspešnosti naj temelji na dejanskih potrebah, ne zgolj na ocenah vodstva.

Model za krepitev zelene organizacijske kulture »Harmony«



Slika 1: Osem vidikov ugotavljanja organizacijske kulture podjetja (PQM)

Vprašalnik modela »Harmony« za ANKETIRANJE ZADOVOLJSTVA ZAPOSLENIH in ugotavljanje uravnoveženosti poslovanja na 18 naštetih področjih vsebuje vprašanja o dejanski in zeleni kulturi podjetja. Vprašanja so zastavljena tako, da sta iz odgovorov razvidna pristop (načini in metode zasnove) in razširjenost (uporaba v celotnem podjetju in poznavanje) na naslednjih področjih:

- vizija, poslanstvo,
- strategija, letni poslovni načrt,
- splošno mnenje o podjetju,
- kakovost procesov, izdelkov, povezav,
- organizacija poslovanja,
- mnenje o naravi dela,
- nagrajevanje in priznanja,
- vodstveni stil, lastnosti vodij,
- timsko in projektno delo,
- zagnano izvajanje,
- pooblaščenje in sodelovanje zaposlenih,
- znanje, razvoj in usposabljanje zaposlenih,
- lastnosti zaposlenih,
- vrednote, medsebojni odnosi,
- informiranost in komuniciranje,
- spodbudni motivi za uspešno delo,
- ovire za uspešno delo,
- normalna in razdiralna nasprotja.

NOVI TIP MANAGEMENTA

Obdobje globalizacije ponuja nove priložnosti. Praksa managementa se mora spremeniti. Odjemalci iščejo najboljšo vrednost (povezano s kakovostjo). Ne zanimajo jih makroekonomski učinki njihove odločitve o nakupu storitve, čeprav v končni fazi seštevek individualnih odločitev vpliva na to. Vsi se ne moremo spremeniti in postati boljši čez noč. Vendar lahko začnemo ta proces, ki so ga v razvitih državah začeli že nekaj let pred nami. Vsaka organizacija, ki samostojno sprejema odločitve, se lahko korenito izboljša. TQM kot pogosto uporabljen pojem pravzaprav opisuje tip h kakovosti usmerjenega managementa in pokriva veliko managerskih tehnik.

Program TQM mora obsegati štiri kriterije, če hoče biti uspešen:

- ves čas mora temeljiti na usmeritvi h kakovosti pri vseh aktivnostih – v vsakem procesu in pri vsakem delu;
- biti mora humanistično naravnano, v medčloveške odnose pa mora prinesiti kakovost (vodenje, motiviranje in vključevanje ljudi);
- temeljiti mora na decentralizaciji, ki zagotavlja izboljšave na vseh ravneh, še posebej izpostavljenih, tako da realnost predstavlja ta navdušenje in skupen namen, ne slogani;
- TQM mora biti uporabljen »holistično« – tako da principi politike in postopki dosežejo vsak kotiček organizacije.

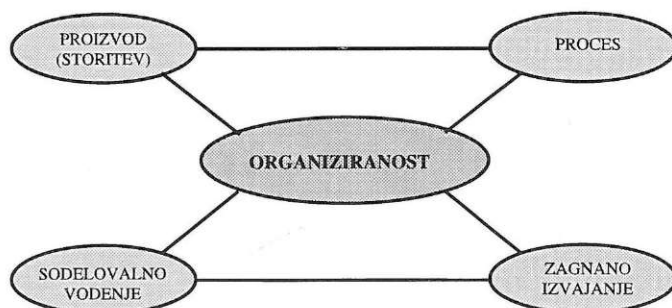
Pristop TQM mora oblikovati vse dele managerskega sistema, struktur in stila – ne le nekatere. Vsega ni treba narediti hkrati. Ta pristop lahko deluje uspešno v katerikoli državi, katerikoli organizaciji ne glede na velikost, panogo ali tržno nišo. Da bi bil program TQM uspešen, bi moral sistem kakovosti temeljiti na petih stebrih TQM, ki bi zagotavljali trdno podlago sistema. Creech meni, da je za uspešno obvladovanje pomembnih vseh pet stebrov. Izdelki (proizvodi in storitve) so osrednja točka podjetniškega cilja in uspeha.



Kakovost izdelkov (storitev) ni mogoče doseči brez kakovosti procesov, kakovosti procesov pa ni mogoče doseči brez prave organiziranosti. Organiziranost je nepomembna, če je ne podpira primerno vodenje. Trden sistem odgovornosti (od spodaj navzgor) je podpirajoči steber drugih štirih stebrov. Vsi so med seboj tesno povezani in če je slaboten eden, so slabotni vsi.

Creech je pri praktičnem delu ugotovil, da obstajajo štiri skupine (načini) odzivanja managerjev na TQM:

- niso pokazali zanimanja (ne vidijo potrebe – se motijo);
- so pokazali interes, vendar so zmedeni (ne vedo, kako začeti in stvari uporabiti v praksi);
- so le delno uporabili principe TQM v posameznih delih podjetja;
- (popolnoma) razumejo principe TQM in se



Slika 2: Pet stebrov TQM (Creech, B., 1994)

zavedajo, da mora uporaba teh principov vključiti celoten managementski sistem, ne samo delov; čeprav so uspešni, so se pripravljene učiti od drugih in tako doseči še več uspeha; ključna lastnost za njihovo uspešnost je inovativnost; ta skupina je v manjšini.

Dolgoletna organiziranost po poslovnih funkcijah z navpično centralizirano strukturo, ki se je razvila v novejšo matrično strukturo (v šest-

Za uspeh TQM je zelo pomembno timsko delo.

desetih in sedemdesetih letih), se je v sedanjih razmerah globalizacije izkazala za neustrezno. Centralizem negativno vpliva na sistem, strukturo in stil (psiha in duh vseh zaposlenih). Naj-

pomembnejši sistem je »človeški sistem«, ki ga ima vsaka organizacija oziroma podjetje. Ta podpira (ali pa ne) vse druge sisteme. **Organiziranost** je osrednji steber od petih ste-

brov TQM. Je ogrodje, na katerem temelji učinkovitost popolnega managerskega sistema. V času globalizacije so nujne organizacijske spremembe in najučinkovitejša pot za organizacijske spremembe je timsko delo (stalni timi v organizacijski strukturi).

MOBILIZIRANJE LJUDI

Ena od ključnih vlog voditeljev je mobiliziranje ljudi v celotni organizaciji, da bi spremenili delo. Voditelji morajo najprej odpraviti dolgoletni vzorec, ko so vsi pričakovali od njih ključne rešitve. Vprašajmo se, kako ureničujemo načelo 5K? Ali smo ljudem povedali, čemu izvajamo naše naloge? Ali vemo, da imamo na vprašalnice: kaj, kdo, kje, kdaj največ odgovorov mi, na vprašalnico kako pa jih pričakujemo od naših sodelavk in sodelavcev? Ti so namreč strokovnjaki na svojem področju, zaradi tega tudi opravljajo delo na zahtevnih delovnih področjih. Pritegnimo tudi njih. Možnosti za spremembe so namreč v kolektivni sposobnosti zaposlenih na vseh ravneh, ki morajo uporabiti drug drugega kot vir (pomoč) pri reševanju skupnih problemov. Voditelji morajo oblikovati nove vloge, nove pristope k delu, nove vrednote, nove navade in nove običaje pri delu. Mnogo zaposlenih še zmeraj pričakuje, da bodo najvišji vodje probleme prevzeli na svoja ramena.

Vsakdo ima svoj pogled na zadeve, ki izhajajo iz njegovega razumevanja stvari. Ljudje prepogosto pričakujejo, da bodo vodje opravili to, za kar so sami odgovorni. Raje so pasivni,

ker odločilne akcije izvajajo tako imenovani reševalci problemov – vodje. To ljudi ščiti pred odgovornostjo, bolečino in potrebo po spremembi. Dati ljudem več odgovornosti ni lahka naloga. Mnogo zaposlenih na najnižjih ravneh si raje pusti povedati, kaj morajo narediti, mnogo vodij pa si podrejenost razlaga kot »stroj za nadziranje«. Dovoliti ljudem, da prevzamejo pobudo in da rešujejo probleme, pomeni, da se mora management naučiti podpirati namesto samo nadzirati.

Zaposleni naj bi se naučili sprejemati odgovornost ... Ključ do tega je, da se v podjetju uvede dinamična delitev dela, zaposleni pa na tej podlagi sami odkrijejo probleme in njihovo rešitev. Treba je tudi spodbujati samospoštovanje, ki prihaja iz uspeha, izkušenj in organizacijskega okolja. Tudi ko pride do napak, je treba ponovno ustvariti samozaupanje. Priporočljivo je, da usmeritev k funkcijam in inputom v podjetjih spremenimo v orientacijo k procesom in outputom. Prave učinke, ki jih vidi odjemalec, ugotovimo, kadar so na voljo oziroma kadar jih ugotovimo in ocenimo. Izboljšanje učinkov je možno s povečanjem skupne odgovornosti, ki se kaže v boljših povezavah med delnimi procesi, boljšem sporazumevanju in boljšem upravljanju procesov.

Kadar govorimo o obvladovanju sprememb in o preurejanju vloge vodenja, se nujno dotaknemo pooblaščenja zaposlenih in nasprotno – sistemi vodenja in nagrajevanja naj bi zagotavljali povečanje odgovornosti in s tem sodelovalnosti čim večjega števila zaposlenih. Preurejanje vloge vodenja je posledica zahteve po preureditvi organiziranosti (tradicionalni funkcijski pogled na organiziranost je smiselno z dopolnitvami preusmeriti v procesni pogled). Pooblaščenje zaposlenih je pravi odgovor na premajhno učinkovitost togih in razraščanih organizacijskih piramid, ki so nastale v obdobju, ko je bilo povpraševanje nad ponudbo. Podobni procesi potekajo tudi pri nas. Ali bomo lahko to dosegli brez preureditve vodenja in brez pooblaščenja zaposlenih? »Kako-

vost so ljudje« je izjavil edini evropski »guru« kakovosti Klaus Moeller. Ali to velja v podjetjih s prevladujočimi hierarhičnimi odnosi med vpletenimi? Menim, da je treba najprej preveriti znanje tistih, ki najbolj vplivajo na nadaljevanje omenjenih procesov v podjetju – znanje srednjega in operativnega managementa in znanje strokovnjakov.

POVEZOVANJE DINAMIČNE DELITVE DELA IN SISTEMIZACIJE DELA

Na začetku prispevka je bilo omenjeno, da je spodbujanje ljudi z nagrajevanjem za uspehe izvedljivo le z integracijo dejanske in zelene kulture podjetja. Sistemi motiviranja v slovenskih organizacijah morajo tako kot v mednarodnih korporacijah podpirati zavezovanje in motiviranje posameznikov ter skupin, izboljševanje koordinacije in nadzora, zmanjševanje možnosti za razdiralna nasprotja, opogumljanje zaposlenih za samozaupanje in uspeh, omogočanje tekmovalne prednosti.

Rekli bi lahko, da je pri tem veliko možnosti za napačno ravnanje. Zato se pred odločitvijo za posodobitev plačnega sistema opredelimo o posameznih metodah dela, ki bodo po uspešnem diagnosticiranju pripravljene, preden bomo začeli projekt posodabljanja sistema nagrajevanja.

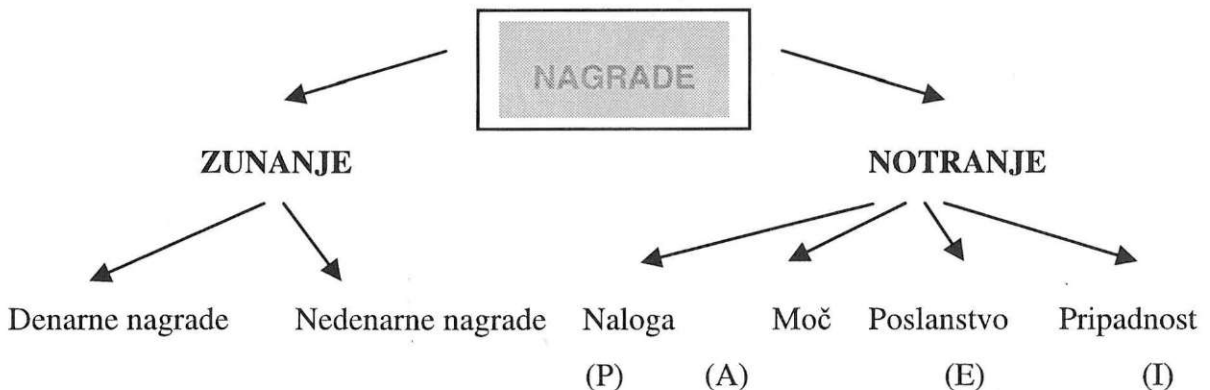
Drugič – zelo pomembna je tudi odločitev, da bomo organiziranost poslovanja, delitev dela in sistemizacijo dela dinamično povežali. Hkrati s tem v organiziranost poslovanja uvedemo sodobne principe izboljševanja kakovosti poslovanja.

Za izrabo ustvarjalnega potenciala zaposlenih, še posebej pri timskega načina dela, je zelo pomembno upoštevanje vseh razsežnosti motiviranja. Morda dajemo premalo poudarka notranjim spodbudam, ki so kljub velikemu pomenu materialnih spodbud odločilne za uspešno delo posameznikov in timov. V času, ko je na vseh področjih vse pomembnejša potreba po kakovosti izdelkov in storitev, je motiviranje zaposlenih s kakovostjo eden od vzvodov, ki bo krepil njihove notranje spodbude.

V večini slovenskih podjetij (kljub nekaterim izjemam) še ni opredeljene prave procesne organiziranosti (večinoma se nekoliko aktualizirana funkcijska organiziranost terminološko opredeljuje kot procesna organiziranost), vendar jo je možno v prehodnem obdobju krepiti z ustanavljanjem stalnih medfunkcijskih ali drugih timov. Ti imajo zelo jasno opredeljene strukturo, cilje, udeležence, naloge in sistem povezav s funkcijskimi organizacijskimi enotami. Tudi nagrajevanje članov teh timov je prilagojeno procesnim nalogam.

Najpomembnejše predhodno dejanje pri tem je opredelitev managementa do ključnih poslovnih procesov v pogledu verige »notranji

Prvič - ponovimo že znano Adizesovo razdelitev nagrad na zunanje in notranje:



dobavitelj – odjemalec«. Utvara bi bila, če bi pričakovali, da bo procesna organiziranost v pravem pomenu začela delovati takoj, zaradi različnih vzrokov. Čeprav je pri tem lahko mnogo dilem, vsako odlašanje povečuje razliko med razvitostjo našega poslovanja nasproti najuspešnejšim. Vendar je treba omeniti tudi to, da je krepitev procesne organiziranosti v marsičem odvisna od dejavnosti organizacije in od organizacijske strukture, zato je v nekaterih organizacijah dinamično delitev dela možno izvesti na podlagi nalog. Vsekakor ni potrebe po odlašanju z uvajanjem nagrajevanja uspešnosti.

Povezovanje organiziranosti poslovanja, delitve dela in sistemizacije dela je možno učinkovito podpreti z računalniškim programom, ki zagotavlja, da so hierarhične povezave in procesne povezave aktualne in brez velike »papirnatih vojne« pregledne ter znane vsem zaposlenim. To je tudi odlična priložnost za vključitev zaposlenih pri opredeljevanju (ne)potrebnih nalog, ki sestavljajo opis dela za posamezno delovno področje (po veljavni zakonodaji: delovno mesto).

Sodobni principi izboljševanja kakovosti poslovanja se kažejo v vsebini pravilnika o organizaciji poslovanja (praktični primer, ki vključuje načela sistemizacije dela):

- skupni principi izboljševanja kakovosti poslovanja,
- shema povezav organizacijskih področij,
- organizacijska zgradba (delitev dela),
- vloga vodij,
- vloga timskega dela pri vodenju (stalne in občasne koordinacije),
- projektno timsko delo,
- vključenost zaposlenih v timsko delo,
- razmejevanje pristojnosti,
- načela in cilji sistemizacije delovnih mest,

- oblikovanje delovnih mest in razporejanje delavcev,
- podatki in dokumentacija o delovnih mestih,
- seznam delovnih mest po organizacijskih enotah,
- urejanje poslovanja z organizacijskimi predpisi,
- principi nadaljnega razvoja organizacije.

Tretjič – pri opredeljevanju koristnih in izločanju nekoristnih nalog je na podlagi vnaprej znane metode treba pritegniti vse zaposlene, vodje, strokovnjake in deloma tudi izvajalce, ki aktivno sodelujejo pri posameznih procesih.

Širina vključitve osebja je odvisna od ciljev urejanja nalog in ocene managementa, v kolikšnem obsegu je treba urejanje izvesti. Pravzaprav gre za prenavljanje delitve dela, ki je v marsikateri organizaciji zastarela in statična (opisi dela so zastareli, vsebujejo zastarele naloge). Ponekod opisi dela vsebujejo tudi aktivnosti in delovne operacije, ki ne spadajo v opise, ampak v navodila za delovno mesto (lokacija izvedbe delovnih operacij). Posodobitev delitve dela je torej odlična priložnost, da s sodelovanjem izvajalcev optimiramo mikroorganiziranost dela in izločimo naloge, ki nimajo dodane vrednosti oziroma so same sebi namen. Gre torej za optimiranje delovnih postopkov in vnovičen premislek o dodani vrednosti vseh nalog, ki jim hkrati s tem začnemo opredeljevati tudi cilje. Odgovor je na dlani: kadar se sprašujemo zakaj, kdo, kaj, kje in kako v zvezi s posamezno nalogo, ugotovimo tudi prejemnika rezultata in cilj, ki naj bi ga dosegli z izvedbo posamezne naloge.

SISTEM ZA UGOTAVLJANJE USPEŠNOSTI DELA

Plačevanje uspešnosti dela v organizaciji je neposredno povezano z realnimi poslovnimi cilji, načrtovanimi na letni in mesečni ravni.

Dinamična delitev dela pripomore k izboljšanju kakovosti.

Pri predpostavki, da so vnaprej določeni mesečni, četrtni ali letni cilji, temelji plačevanje uspešnosti na uresničitvi postavljenih ciljev v posameznem obdobju. Sistem ocenjevanja uspešnosti dela je sestavljen iz:

- skupin uspešnosti organizacije kot celote, organizacijskih enot, projektov ali »ad hoc«;
- delovne uspešnosti posameznikov;
- nagrad in bonusov.

Že v uvodu smo omenili, da je nagrajevanje ljudi del motivacijskega sistema, s katerim želijo organizacije vplivati na delovanje zaposlenih pri doseganju poslovnih ciljev. Pri tem se nujno srečamo s sistemom načrtovanja in s sistemom motiviranja ljudi v širšem smislu.

a) Sistem načrtovanja

V obdobju, ko ponudba presega povpraševanje (odjemalci oziroma kupci so vir, ki ga primanjkuje), je treba vse podjetniške vire preusmeriti na odjemalce in večino blizu odjemalca. Tudi z ugotavljanjem uspešnosti in njenim nagrajevanjem je smiselno podpreti tovrstne usmeritve. Pomemben je prehod od filozofije »iz izdelka« na filozofijo »v tržišče«. Hkrati gre za prehod od standardizacije k individualizaciji in tekmovanju s kakovostjo s stroškovno ter časovno učinkovitostjo. Maksimizacija dodane vrednosti je torej dosegljiva z maksimizacijo pozitivne kakovosti (prepoznavanje večje vrednosti za enak denar).

Pri povezovanju načrtovanja in določanja kri-

Že pred leti je Conti zapisal, da je kakovost ciljev vsaj tako pomembna kot kakovost izvedbe. Kakovost ciljev je torej nujna za kakovostno določanje kriterijev, kot podlage za merjenje naših dosežkov na skupni, oddelčni in osebni ravni. Brez tega ne more biti učinkovitega ugotavljanja uspešnosti in nagrajevanja ljudi za preseganje pričakovanih ciljev.

terijev za ugotavljanje uspešnosti ne gre samo za izboljševanje rezultatov kakovosti, ampak tudi za izboljševanje ciljev kakovosti. Poglavitni cilj razširitve kakovosti na podsisteme kakovosti naj bi bili povečevanje zadovoljstva odjemalcev, zniževanje stroškov in povečevanje prilagodljivosti podjetja. Ljudi moramo motivirati za prave cilje. Načrtovanje poslovanja naj zajema vse dele sistema kakovosti poslovanja, katerih namen je povečati zadovoljstvo odjemalcev in povečati dobiček.

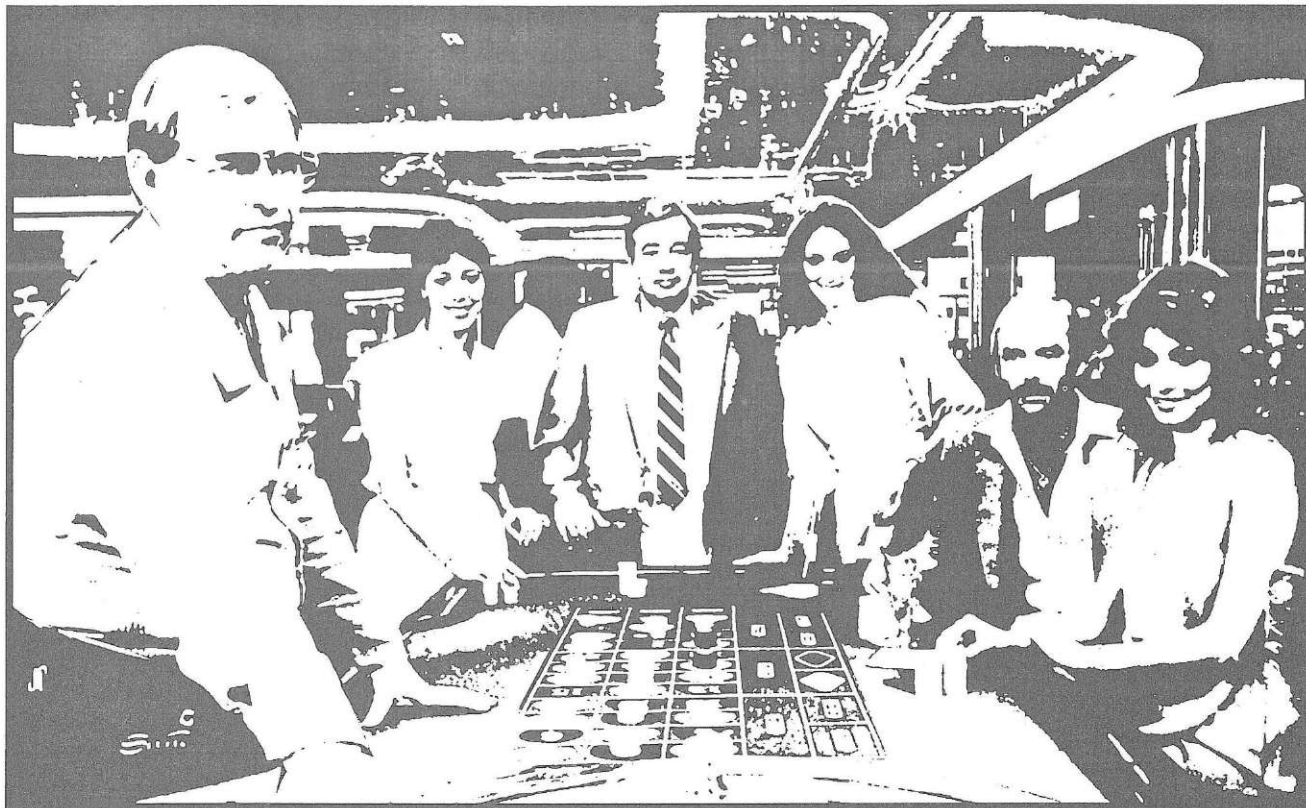
b) Sistem merjenja učinkov

Poleg tega pa moramo upoštevati tudi mnenje Kaplana in Nortona, ki zagovarjata uvajanje uravnoteženih kazalnikov za merjenje učinkov. Bistveno pri tem je, kako ustvarjamo in izboljšujemo dodano vrednost. Izhajajoč iz vizije, poslanstva in strategije, naj bi organizacije upoštevale štiri vidike:

- vidik kupcev (odjemalcev),
- finančni vidik,
- notranji in poslovni vidik (procesi),
- vidik inovacij in učenja.

Kaplan in Norton menita, da je za vsako področje mogoče in treba izdelati cilje, kazalnike in ukrepe. Z metodo prenašanja strategije podjetja med ljudi je mogoče doseči povezovanje dolgoročnih in kratkoročnih ciljev podjetja. Kadar na osnovi računalniško podprte dinamične delitve dela izdelamo takšen sistem kazalnikov, ki upošteva vse štiri stopnje Demingovega kroga PDCA (načrtuj, izdelaj, meri, ukrepaj), lahko povežemo delitev dela s cilji in z merjenjem učinkov. Managerji, ki imajo letne pogovore z zaposlenimi brez ustreznega sistema ciljev in kazalnikov, imajo vsekakor zelo zahtevno nalogo, ki jo je mogoče precej olajšati s povezovanjem dinamične delitve dela, na tej temelječimi cilji v skladu s krogom PDCA in s tem povezanimi kazalniki ter ukrepi za doseganje

Ljudje so motivirani, kadar opravljajo koristno delo.



ciljev. To je tudi dovolj dobra podlaga za naslednji korak – ugotavljanje in vrednotenje različnih vrst uspešnosti.

Motiviranje zaposlenih je torej smiselno obravnavati v zvezi z delovanjem sistema kakovosti v podjetju, ki povezuje različne podsisteme (povezane z izdelkom, okoljem, zaposlenimi, partnerji in upravnim aparatom). Gre za vidike motiviranja ljudi s perspektivo (rast podjetja in osebna rast), s prijetnim in ustvarjalno-inovativnim razpoloženjem pri delu, z razumljivim in spodbudnim sistemom plačevanja dela ter dosežkov in z mnogimi drugimi sestavinami, ki izhajajo iz kooperativnega (partnerskega) sodelovanja med organizacijo in ljudmi.

Procesno preurejanje vpliva tudi na (ne)koristnost dela. Ljudje so motivirani le, kadar opravljajo koristno delo (zase, za organizacijo ...). Vloge se zamenjajo – pooblastila preidejo na ljudi, s tem na njih preide tudi odgo-

vornost za odločitve in vpliv na rezultate lastnega dela. Učinki dela se obravnavajo drugače. Namesto plačila za čas, ki ga ljudje »prebijejo v službi« (v funkcijski delitvi dela), je pri procesni delitvi dela v ospredju plačilo na podlagi ustvarjene vrednosti. Sodobni avtorji trdijo (Hammer, Champy), da so osnovne plače v podjetjih s preurejenimi procesi nizke, dodatne nagrade za velike dosežke pa se izplačujejo kot bonusi, ne kot povišanje plač. V preurejenih podjetjih je podlaga za nagrajevanje prispevek in učinek posameznika, ki se meri po ustvarjeni dodani vrednosti. Hammer in Champy navajata, da je bonus nagrada za ustrezno opravljeno delo, ne pa napredovanje na novi položaj. Jasno je torej treba razmejiti napredovanje in učinek. »Posameznik napreduje znotraj organizacije zaradi svojih sposobnosti, ne učinka,« menita. Napredovanje je sprememba, ne pa nagrada.

Plačevanje po učinku in napredovanje po sposobnostih zagovarjajo tudi nekateri domači strokovnjaki s področja vrednotenja dela. Pri vrednotenju uspešnosti je možno izbirati med splošnimi, specifičnimi in drugimi kriteriji. Izbor je odvisen od predmeta poslovanja organizacije, od obdobja v življenjskem ciklu, od postavljenih ciljev in opredelitve kazalnikov. V praksi je možno precej rezultatov izmeriti, druge pa je možno oceniti. Bistveno je, da so kriteriji postavljeni vnaprej in da so namenjeni realnemu merjenju/ocenjevanju rezultatov.

c) Sistem za ugotavljanje in vrednotenje uspešnosti

Omenili smo že, da omogoča računalniško podprti sistem za ugotavljanje in vrednotenje uspešnosti ocenjevanje pričakovanega učinka, kadar so cilji načrtovani in s strateške ravni preneseni na osebne cilje. Ocenjevanje osebne uspešnosti na primer temelji na razlikah med pričakovanim učinkom (načrtovani cilji) in dejansko doseženimi rezultati.

Ocenjevanje različnih vrst uspešnosti poteka z ugotavljanjem odstopanja od ciljev na več področjih. Kriterije izberemo iz nabora kriterijev. Dosežen učinek je enak načrtovanemu pri oceni 3, ko je odstopanje od cilja ničodstotno. Računalniški program PQM-EFFECT, ki podpira sistem ugotavljanja in vrednotenja delovne uspešnosti, omogoča hitro in učinkovito izračunavanje skupnega odstotka uspešnosti na več ravneh:

- za organizacijo kot celoto,
- za posamezne organizacijske enote,
- za skupine,
- za projekte,
- osebno uspešnost,
- nagrade (koristni predlogi, bonusi),
- inovacije,
- drugo.

0 = ni niti zadovoljivega rezultata (obvezen pogovor, ugotavljanje osebne odgovornosti) = popolnoma neustrezno
1 = rezultat je zelo slab in sploh ne zadošča (obvezen razgovor, nujne korekcije) = neustrezno
2 = rezultat je pod pričakovanim in komaj zadošča (nujno usklajevanje) = zadovoljivo
3 = rezultat je enak načrtovanemu ($F_u = 1,00$) = pričakovano
4 = rezultat je večji od načrtovanega ($F_u > 1,00$) = nad pričakovanji (pohvala)
5 = rezultat je precej večji od načrtovanega ($F_u > 1,00$, možno oblikovanje rezerve za izplačilo plače posamezniku) = zelo uspešno (pohvala, zgled drugim)

Poleg tega omogoča simuliranje ocenitve uspešnosti (razdeljevanje mase sredstev z upoštevanjem plač zaposlenih), akontiranje, obračunavanje in poračunavanje posameznih vrst uspešnosti. Evidence za posameznike, enote in organizacijo kot celoto so pomemben zbir podatkov, ki ga lahko uporabljamo pri kadrovske politiki organizacije, načrtovanju razvoja zaposlenih itd. Program PQM-EFFECT je obogaten tudi s kadrovske evidencami, kar omogoča hitro in enostavno spremljanje razvoja zaposlenih. Pravzaprav je bil namen snovanja tega programa podpirati partnerstvo med podjetjem in zaposlenimi in tako omogočiti učinkovito uporabo orodij, ki jih sicer v praksi uporablja že precej slovenskih organizacij (na primer letni pogovori z zaposlenimi ...). Sistem za ugotavljanje in vrednotenje uspešnosti je tisti vzvod, ki ga poleg drugih (tudi nedenarnih načinov motiviranja ljudi za doseganje podjetniških ciljev) slovenske organizacije vse pogosteje uvajajo.

LITERATURA

- Adizes, I.: Životni ciklusi poduzeća, Prometej, Novi Sad, 1994.
- Brajša, P.: Sedem skrivnosti uspešnega managementa, Gospodarski vestnik, Ljubljana, 1996 (zbirka Manager).
- Conti, T.: Building Total Quality – A guide for management, Chapman & Hall, London, 1993 (izvirnik Costruire La Qualita Totale, Milan, 1992).
- Creech, B.: The Five Pillars of TQM – How to Make Total Quality Management Work for You, Truman Talley Books/Dutton, New York, 1994.
- De Raad, G.: Celovito obvladovanje kakovosti, referat na Konferenci zmagovalcev, Ljubljana, december 1997.
- Drucker, P. F.: Praksa rukovodzenja, Privreda, Zagreb, 1961.

Gilgeous, V.: Operations and the Management of Change, Pitman Publishing, London, 1997.

Hammer, M., Champy, J.: Preurejanje podjetja (Manifest revolucije o poslovanju), Gospodarski vestnik, Ljubljana, 1995.

Kaplan, R. S., Norton D. P.: The Balanced Scorecard, Translating Strategy into Action, Harvard Business School Press, Massachusetts, 1996.

Mlakar, P.: Možnosti inovativnega obvladovanja kakovosti poslovanja podjetja, magistrsko delo, Ekonomsko-poslovna fakulteta, Maribor, 1997.

Mlakar, P.: Modra knjiga Plače v Sloveniji, poglavje: Pomen organizacije dela pri gradnji sistema plač, Moderna organizacija, Kranj, 1995 (založilo Društvo za vrednotenje dela).

Mlakar, P.: Upravljanje s človeškimi viri, Seminar at Center Parcs – Belgija, Svetovalec, Gospodarski vestnik, št. 3, Ljubljana, 1997.

Mlakar, P.: Delavnica za vrhni management storitvenega podjetja Ali smo res najboljši? (Radenci, oktober 1997).

Moeller, C.: Ko vodilni zapirajo vrata, Gospodarski vestnik, št. 36, Ljubljana, september 1996.

Mulej, M.: Plačevanje inovacij, Modra knjiga – Plače v Sloveniji, Moderna organizacija, Kranj, 1995.

Rus, M.: Zapiski s predavanj, Price Waterhouse, Pariz, oktober 1993.

Rus: Korporativna kultura ... in kompleksne spremembe, Price Waterhouse (Moskva), Posvetovanje Društva za vrednotenje dela, organizacijski in kadrovski razvoj, Bled, 1998.

Soin, S. S.: Total Quality Control Essentials – Key elements, Methodologies and Managing for Success, McGraw-Hill, Inc., New York, 1992.

MANAGEMENT V IZOBRAŽEVALNIH USTANOVAH

mag. Karin
Jurše
Mestna občina
Maribor

Doseganje sistemske kakovosti

Management je pojem, ki ima veliko opredelitev (Možina et al., 1994), zlasti pa z njim označujemo aktivnosti planiranja, organiziranja, vodenja in kontroliranja. Gre za usklajevanje nalog in dejavnosti za doseganje postavljenih ciljev organizacije. V izbranem primeru nas ne zanima kot oznaka za vodilno osebje niti kot oznaka za stil vodenja, ampak kot dejavnost, katere naloga je nenehna skrb za čim popolnejšo, gospodarnejšo in donosnejšo izrabo danih zmogljivosti (Mulej, Jurše, 1996). Zanima nas tudi kot dejavnost ocenjevanja ključnih problemov organizacije z razvojnega vidika in kot dejavnost ugotavljanja poslovnih priložnosti. Izbrani vidik upošteva dejstvo, da se nalog managementa ne da uresničevati, če se ne dosega čim popolnejša kakovost ponujenih proizvodov in storitev, v tem primeru izobraževalnih storitev. Tako se v izobraževalni dejavnosti management ne tiče samo vodilnih, ampak se v skladu s širino odgovornosti in močjo vpliva tiče tako rekoč vseh, saj je v stiku s svojimi odjemalci – uporabniki skoraj vsak zaposleni, ne le vodstvo organizacije.

SPREMEMBE OKOLJA IN PARADIGEM

Približno vsakih 70 let lahko opazujemo bistveno spreminjanje družb zahodne civilizacije. V nekaj desetletjih se popolnoma spremeni pogled na svet, spremenijo se temeljne vrednote, socialne in politične struk-

ture, umetnost, znanost, ključne institucije – spremeni se celotna paradigma kot veljavni miselni vzorec. Tudi danes živimo v obdobju takšne transformacije. Ne gre le za tranzicijo – prehod (spremembo v eni dimenziji), temveč predvsem za transformacijo – preoblikovanje (spreminjanje v več dimenzijah). Govorimo predvsem o teh spremembah v paradigmah:

Naloga managementa je skrb za gospodarno rabo virov.

Stare paradigme	Novе paradigme
Kratkoročni cilji	Individualne vizije podjetij
Rigidna kultura	Flexibilna kultura
Usmerjenost k izdelku	Usmerjenost k tržišču
Osvredotočenost na podjetje	Osvredotočenost na okolje
Regionalni poudarki	Globalni poudarki
Direktive managementa	Paoblaščenje zaposlenih
Analiziranje	Kreativnost, analiza in intuicija
Tekmovanje	Sodelovanje in prispevanje
Agresivne vrednote	Harmonija, zaupanje, poštenost, pripadnost

Spreminjanje prakse in paradigem zahteva prilagoditev novim okoliščinam in možnostim, hkrati pa je njihov tvorec. Nova realnost zahteva popolnoma nov pogled na svet, kajti hitre spremembe se ne dajo upravljati s stariimi metodami. Kot je nekje zapisal Einstein: problemov, ki so posledica določene ravni razmišljanja, ne moremo reševati z enakim razmišljanjem. To velja za proizvodna in tudi za storitvena podjetja, med katera spadajo tudi izobraževalne ustanove.

NEKAJ MISLI O MANAGEMENTU

Management je bil v zadnjih 300 letih pod vplivom različnih konceptov, kot so racionalizem, taylorizem, dialektika, sistemsko razmišljanje itd. Na splošno lahko definiramo management kot usmerjanje virov za izpolnjevanje vnaprej določenih ciljev in izrabo virov za to. Management je bil torej definiran predvsem v okviru svoje izvedbene usmerjevalne in nadzorne funkcije. Ta kontrolna funkcija je smiselna, če enačimo stroje in organizacije. V okviru mehanicistične paradigme je bil definiran kot upravljanje organizacije z delitvijo le-te na strukture in dele, z organiziranostjo odgovornosti v posameznih funkcijah, z opredeljevanjem ljudi glede na vloge in z znanjem, organiziranim v posameznih disciplinah.

Danes se vedno bolj zavedamo, da so organizacije živi, odprti sistemi, ki so v nenehni interakciji s svojim okoljem. Uspešen in učinkovit management je v takšnih okoliščinah najprej in predvsem rezultat učinkovitega ustvarjanja, alokacije in izrabe virov. Vendar je optimiranje izrabe in uporabe klasičnih produkcijskih faktorjev tako rekoč že doseglo svoj vrh. Preostane nam le še optimiranje človeškega faktorja – ustvarjalnosti ljudi. Gre torej za »soft-management«, ki je povezan z aktiviranjem ustvarjalnih, invencijskih in inovacijskih potencialov podrejenih in vodij. Sodelovalnost postaja čedalje pomebnejši pogoj za poslovni obstoj, razvoj in konkurenčnost (Jurše, 2000).

Organizacije, v katerih delamo, jih vodimo, smo pasivni ali ustvarjalni, so odprti živi sistemi, ki imajo značilnosti svojih članov. V njih se srečujejo različne interesne skupine in posamezniki, ki si prizadevajo za moč in omejene vire. Hkrati so organizacije združbe ljudi, ki imajo potrebe, občutja, predsodke, znanja, sposobnosti in omejitve. Različne sile, ki delujejo in med seboj vplivajo znotraj in zunaj organizacije, ustvarjajo nove možnosti poslovanja, v katerih lahko bolje od drugih poslujejo organizacije, ki imajo te značilnosti:

- večje število avtonomnih enot (manj centralizirane, več lokalne svobode pri odločitvah);
- usmerjenost v razlikovanje, proizvodnja kakovostnih proizvodov in storitev, ustvarjanje tržnih niš;
- zavedanje o pomembnosti kakovosti izdelkov, storitev in procesov poslovanja;
- dovzetnost za novosti in nove zamisli ter potrebe uporabnikov;
- hitrost pri inoviranju;
- vključevanje visoko izobraženih, fleksibilnih ljudi,
- skrb za okolje.

PRILAGAJANJE PRIHODNOSTI ALI NJENO USTVARJANJE?

Ali bo organizacija svojo prihodnost samo sprejemala kot dano dejstvo ali pa jo bo tudi aktivno soustvarjala, je odvisno od odnosa do sprememb in razvojnih vprašanj, s katerimi se srečuje management. Strateški pristop omogoča identifikacijo odločilnih dejavnikov, ki vplivajo na smer razvoja organizacije, prav tako pa tudi oblikovanje vizije, strategije in ciljev organizacije.

Zakaj sta vizija in strateško razmišljanje tako pomembna? Ker gre za:

- istosmernost prizadevanj, sredstev in porabe časa vseh udeležencev,
- osnovno zamisel delovanja v vseh okoliščinah,
- odpravo strahu pred spremembami,
- kažipot in stimulacijo za posamezne akcije,
- predvidevanje prihodnosti,
- dinamično in razvojno komponento,
- hitro odzivanje,
- uvajanje marketinškega delovanja ...

Namen strateškega razmišljanja je, da nam pomaga opredeliti prihodnost, ki si jo želimo

(ustvariti), in izbrati načine ter metode za njeno uresničitev. Naše strateško razmišljanje ima dolgoročno velik vpliv na kakovost življenja posameznikov ter podjetij in tudi držav (Raimond, 1996). Tradicionalni pristop, na primer strateško načrtovanje, tržna analiza, analiza organizacije, analiza konkurence, petletni plan, je samo del strateškega razmišljanja. Takšen pristop mora biti kombiniran z enako mero ustvarjalnega strateškega razmišljanja. To vključuje aktivno udeležbo vseh vpletenih (delavcev, uporabnikov, delničarjev ...) v ustvarjanje skupne vizije prihodnjega razvoja organizacije. Ta vizija pomeni novo in želeno podobo organizacije, ki mora vsebovati tudi vrednote posameznikov, da jo je moč zlahka širiti v organizaciji in zunaj nje.

Poslanstvo izobraževalne organizacije, kot ga opredeljuje Drucker (1990), niso le preživetje organizacije, zaščita interesov zaposlenih, dobiček in podobni intraorganizacijski cilji, ampak je nekaj več – je takšna funkcija organizacije, ki »dela družbo drugačno« (prav tam, str. 45) in s tem pripomore k večji kakovosti življenja v družbi. Uspešnost organizacije se tako ne meri s količino storitev, ampak s stopnjo zadovoljitve potreb uporabnika. Drucker (prav tam) opredeljuje tudi tri najznačilnejše strategije za izobraževalne ustanove: 1. trženje, 2. inovativnost, 3. razvijanje skladov. Skupne značilnosti vseh treh strategij so: povezovanje uporabnika s poslanstvom izobraževalne ustanove, da gre za storitev, in ne za proizvod, kakovost storitve se meri z zadovoljstvom uporabnika in z učinkom storitve na uporabnika. Drucker tudi ugotavlja, da je cilj vseh strategij ustvariti partnerski odnos med uporabnikom in izvajalcem storitve. Prav tako pa se v izobraževalnih ustanovah poleg opredelitve poslanstva in izdelave strategije izvajajo tudi druge univerzalne funkcije managementa (uvajanje inovacij, upravljanje človeških virov, tržne analize, merjenje uspešnosti ...).



V študiji, ki jo je med uspešnimi izobraževalnimi institucijami v ZDA izvedel National Centre for Research in Vocational Education and MPR Associates (<http://www.sreb.org/Programs>), je bilo ugotovljeno, da najuspešnejše izobraževalne ustanove družijo te značilnosti:

1. pričakovanja so jasna in velika;
2. sistem svetovanja in tutorstva deluje tako, da študentje končajo študijski program;
3. predavatelji so seznanjeni z razvojem različnih tehnik in metod pri strateškem razmišljanju (timsko delo, stalne izboljšave, projektno delo ...);
4. predavatelji sodelujejo pri iskanju in implementaciji rešitev problemov;
5. študentje imajo možnost vključitve v sistem dodatne pomoči;

6. izobraževalne institucije so horizontalno in vertikalno povezane;
 7. predavatelji čutijo, da jih okolica podpira.
- To so tudi značilnosti, ki so v središču pozornosti managementa celovite kakovosti.

NEKAJ MISLI O MANAGEMENTU CELOVITE KAKOVOSTI

V dobi nenehnih tehnoloških in drugih sprememb ter rastoče globalne konkurence je celovita kakovost, kot posledica nenehnih izboljšav, nujen in potreben pogoj konkurenčnosti tako za proizvodno kot storitveno dejavnost (Logothetis, 1992). Čeprav se je definicija kakovosti skozi čas spreminjala, pomenila je stopnjo zadovoljevanja specifikacij in tudi zanesljivost ter primernost za uporabo, pa je danes najsplošneje sprejeta definicija, da

pomeni kakovost zadovoljevanje – navduševanje uporabnikov (Jurše, 1994).

Koncept managementa celovite kakovosti (Total Quality Management – TQM) temelji prav na spoznanju o pomembnosti zadovoljitve uporabnikov, še posebej zato, ker to ne pomeni le prelomnice v razumevanju stvari, temveč tudi v ustvarjanju in uporabljanju sredstev za doseganje različnih ciljev na različnih ravneh. Ne gre več le za vprašanje tehnik in metod, ampak za interdisciplinaren pristop k razumevanju kakovosti. TQM je filozofija in skupek navodil, načel in prakse organizacij, ki sprejemajo in izvajajo stalne izboljšave. S takšnim načinom delovanja organizacija ustvarja in vzdržuje kulturo, katere cilj so stalne izboljšave in inovacije. TQM omogoča organizacijam, da z enakimi viri z izboljševanjem delovnih procesov (učinkovitost) in boljšim zadovoljevanjem notranjih ter zunanjih uporabnikov (uspešnost) ustvarijo več in boljše ob nižjih stroških.

V storitvenih dejavnostih (sem spada tudi izo-

brazevanje) kakovost niha, saj gre za najneposrednejši stik človek–človek. Opazimo lahko vsaj pet možnih razkorakov:

prvi razkorak med pričakovano storitvijo (na osnovi uporabnikovih osebnih potreb, izkušenj, komunikacij) in percepcijo managementa glede pričakovanj uporabnikov;

drugi razkorak med percepcijo managementa in specifikacijo kakovosti storitve;

tretji razkorak med specifikacijo in storitvijo (skupaj s stiki pred storitvijo in po njej);

četrti razkorak med storitvijo in zunanjo komunikacijo z uporabnikom;

peti razkorak med pričakovano in dejansko storitvijo.

Na podlagi raziskav v storitvenih organizacijah v ZDA (Zeithaml, 1990, str. 131) so ugotovili, da na posamezen razkorak vplivajo naslednji dejavniki:

prvi razkorak – marketing orientacija, vertikalna komunikacija in ravni managementa;

drugi razkorak – managementa privrženost kakovosti, postavljanje ciljev, standardiziranje opravil in zavedanje o izvedljivosti;

Osnovne značilnosti TQM (Flood, 1993; Kolarik, 1995):

– spreminjanje tradicionalnega stila vodenja: razdelitev odgovornosti, dovoljevanje avtonomnosti, podpora lokalnemu odločanju;

– motiviranje in kreativnost;

– kot uporabnike je treba upoštevati tudi sodelavce in naravo, kar pomeni, da imajo svoje pravice in zahteve (pričakovanja);

– ne gre več niti za kontrolo niti za zagotavljanje kakovosti, temveč za obvladovanje kakovosti;

– obvladovanje kakovosti je možno, če obstaja in deluje kultura stalnih izboljšav proizvodov in storitev, pa tudi vseh procesov.

Kakovost je predvsem zadovoljevanje uporabnikov.

tretji razkorak – timsko delo, skladnost delavcev in tehnologije z delovno operacijo, kontrola, konflikt, nejasnost;

četrti razkorak – horizontalna komunikacija, težnja k pretiravanju v obljubah.

Vsi ti dejavniki vplivajo na peti razkorak, na katerega pa z vidika uporabnika vplivajo tudi jasnost, zanesljivost, dovezetnost, zaupanje, izrazitost.

Da do teh razkorakov ne bi prihajalo, so ključne funkcionalne sestavine TQM opredeljene takole:

1. osredotočenost na uporabnika (zunanji in notranji uporabnik, narava);
2. stalne izboljšave (izobraževanje, izboljšave, inovacije vseh vrst);
3. vključenost vseh (uporabnikov, dobaviteljev, delavcev, managementa).

Seveda so pri uvajanju TQM tudi težave, ki izvirajo iz napačnega razumevanja konceptov kakovosti managementa in organizacije. Kakovost prav gotovo ni zastoj (kakor se glasijo številni slogani), ampak pomeni stroške za posameznika in organizacijo. Res pa je, da je cenejša kot nekakovost. Prav tako ni vloga managementa omejena na kratko obdobje uvajanja, ampak pomeni dolgoročno vključenost managementa skupaj z zaposlenimi. Za učinkovito implementacijo TQM pa mora biti prenovljena tudi organizacija, ki temelji na operacijah in funkcijah, in ne na pozicijah moči.

Gotovo ni treba posebej poudariti, da vse to velja tudi za management v izobraževalnih ustanovah. Treba pa je opozoriti, da se popolna kakovost kot novo, izboljšano stanje ne da niti doseči niti ohraniti kot nov dosežek, brez nenehnega inoviranja.

SKLEPNE MISLI

V razvoju izobraževalnih ustanov v preteklih letih v Sloveniji lahko ugotovimo vsaj tri

razvojne usmeritve: spreminjanje vodenja od ozko birokratsko-administrativnega do managersko-podjetniškega, prehajanje iz javne v zasebno iniciativo in postopno prehajanje v liberalno tržno reguliranje. Funkcija managementa v izobraževalnih ustanovah vse bolj postaja podobna funkcijam managementa v podjetniškem sektorju, vendar je okolje bolj kompleksno in vsiljuje bolj raznolike (ekonomske, družbene, politične ...) cilje. Dolžnost managementa je, da v razmerah konkuriranja ponudnikov izobraževalnih storitev dosega več od ozkega pojmovanja ekonomike, to je sistemsko kakovost, kar pomeni, da odjemalcem in kupcem zagotavlja ustrezno raven cene + kakovosti (tehnične in komercialne) + izbire + enkratnosti ponudbe. Raven systemske kakovosti kot celote mora biti po prepričanju odjemalcev, ne le ponudnikov, višja od ravni pri konkurentih. In ponudniki morajo dosegati tako raven pred konkurenti, ne šele za njimi.

LITERATURA

Drucker, P. (1990): *Management in Non-profit Organizations*, Harperbusiness.

Flood, R. L. (1993): *Beyond TQM*, Wiley & Sons.

Jurše, K. (1994): *Popolna kakovost kot pogoj družbene in poslovne eksistence v razmerah inovativne družbe*, magistrsko delo, Ekonomska fakulteta v Ljubljani.

Jurše, K. (2000): *Spreminjanje managerjev v leaderje inovativnega poslovanja*, doktorska disertacija – v pripravi.

Kolarik, W. J. (1995): *Creating Quality*, McGraw-Hill.

Logothetis, N. (1992): *Managing for Total Quality*, Prentice Hall.

Možina, S. in drugi (1994): *Management*, Radovljica, Didakta.

Mulej, M., Jurše, K. (1996): *Management športa v turizmu*, *Posvet Turizem in šport kot prvini kakovosti življenja*, Rogla.

Raimond, P. (1996): *Two Styles of Foresight: Are We Predicting the Future or Inventing It?*, LRP, Vol. 29, Pergamon.

Zeithaml, V. (1990): *Delivering Quality Service*, The Free Press.

CELOVITO OBVLADOVANJE KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH

Uvajanje različnih načinov upravljanja procesov

Prizadevanja za obvladovanje kakovosti so se v drugi polovici prejšnjega stoletja razvijala več desetletij in se kulminirala v gibanje za celovito obvladovanje kakovosti TQM (Total Quality Management). Gre za poslovno filo-

Eden izmed pionirjev pristopa TQM E. Deming (1982) je na podlagi dolgoletne prakse strnil osnovne ideje tega pristopa v 14 »zapovedi«:

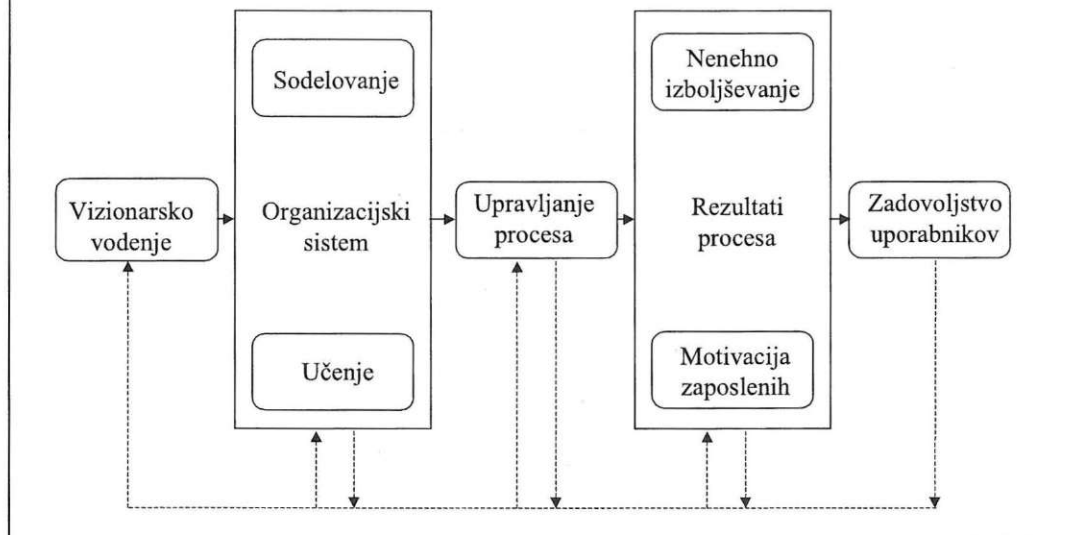
1. Ustvari cilje za izboljšanje.
2. Sprejmi novo filozofijo vodenja.
3. Ne zanašaj se na množično kontrolo.
4. Ne ocenjuj dela samo glede na cene.
5. Nenehno izboljšuj sistem proizvodnje in zmanjšuj stroške.
6. Uvajaj sodobne metode treninga pri delu.
7. Uvajaj sodobne metode vodenja.
8. Učinkovito delaj za organizacijo.
9. Odpravi ovire med oddelki.
10. Odpravi numerične cilje, posterje in slogane, ki ne zagotavljajo metode.
11. Odpravi delovne standarde, ki predpisujejo metode.
12. Odpravi ovire, ki posamezniku onemogočajo, da bil ponosen na svoje delo.
13. Uvede intenzivne programe izobraževanja in lastnega izpopolnjevanja.
14. Ustvari vodstveno strukturo, ki bo gonilo za navedenih 13 točk.

zofijo, ki prodira v vse organizacije, ki se ukvarjajo s proizvodnjo dobrin in storitvami, torej tudi v izobraževalne organizacije. TQM je sistematičen praktičen managerski pristop, ki zahteva številne spremembe v procesih organiziranja, strateških prioritetah in v prepričanju, stališčih ter vedenju posameznikov z namenom dosežati večjo kakovost. To ni natančno opredeljena metoda, temveč amorfna filozofija, ki jo sproti oblikujejo managerji, konzultanti in raziskovalci, ki se pri svojem delu opirajo na lastno razumevanje principov TQM.

Omenjene zapovedi, ki jih nekateri na kratko imenujejo tudi teorija D, zajemajo principe za izboljševanje prakse managementa za doseganje večje kakovosti. Ti principi so sicer uporabni pri delu konzultantov, vendar njihova teoretična podlaga še daleč ni dovolj jasna. Brez nje jih namreč težko prenašamo v različne situacije. Kot so pokazale analize Andersona in sodelavcev (1994) je v ozadju Demingovih principov sedem teoretičnih pojmov (prikazani so na sliki). Svoje ugotovitve so omenjeni avtorji povzeli takole: učinkovitost Demingovega pristopa izhaja iz prizadevanj vodstva ustvariti organizacijo, v kateri prevladujeta takšno sodelovanje in učenje, ki podpira uvajanje različnih načinov upravljanja procesov, ki zagotavljajo nenehno izpopol-

Slika: Teoretična podlaga Demingovega pristopa k zagotavljanju kakovosti (po: Anderson in sod., 1994)

Teoretična podlaga Demingove teorije upravljanja kakovosti



njevanje dela, procesov ter proizvodov na eni strani in motivacijo zaposlenih na drugi strani, s tem pa tudi doseganje zadovoljstva uporabnikov. Omenjeni teoretični pojmi nam omogočajo kreativnejše razmišljanje o problemih kakovosti na področju, ki se precej razlikuje od industrijske proizvodnje, v našem primeru pri izobraževanju odraslih. Ker je problem kakovosti na tem področju očitno precej zapleten, lahko v tem prispevku nakažemo le nekatere njegove vidike.

POJEM UPORABNIKA PRI IZOBRAŽEVANJU

Podobno kot na drugih področjih je treba tudi pri izobraževanju začeti z zadovoljstvom uporabnikov. V proizvodnji je uporabnik izdelkov in storitev več ali manj razviden. TQM zahteva v tem primeru večje upoštevanje uporabnikovih izkušenj in pogledov. Ta premik se sicer zdi enostaven, vendar se je izkazalo, da njegova dosledna realizacija vnaša v organizacijo

revolucionarne spremembe. Med izdelkom in uporabnikom je običajno precej dolga pot. Izkaže se, da upoštevanje uporabnikovih želja zahteva spremembe v celotni prodajni in proizvodni verigi, od načrtovanja izdelka in nabave surovin. Tako pridemo do predpostavke, da ima vsak zaposleni »uporabnika«, katerega želje moramo upoštevati, če hočemo, da bo končni uporabnik zadovoljen. To idejo so na proizvodnem področju uspešno realizirali na Japonskem (Young, 1992).

Na področju izobraževanja je pojem uporabnika še bolj zapleten. Ker se marsikomu sploh upira, da bi na tem področju razmišljal v okviru tržnih pojmov, kot je zadovoljstvo uporabnika, je v tem primeru ustrežnejši pojem interesnih strank, konstituentov ali deležnikov (stakeholderjev). Priznati je treba, da imajo na področju izobraževanja svoje interese različni deležniki: država, delovne organizacije, starši ali družine udeležencev izobraževanja, izvajalci izobraževanja in seveda navsezadnje tudi učenci ali subjekti izobraže-



vanja. Jasno je tudi, da so njihovi interesi večkrat neusklajeni ali si celo nasprotujejo. Očitno je, da v tem primeru ni mogoče enostavno odločiti, katero zadovoljstvo naj bo merilo kakovosti izobraževalnih storitev. Dogaja se in se bo še dogajalo, da bodo nekateri deležniki vsiljevali drugim svoja merila kakovosti. Vendar postaja vse jasneje, da brez upoštevanja drugih deležnikov nikomur ne bo uspelo napredovati z vidika doseganja celovite kakovosti.

Naveličani teh sporov bodo nekateri morda videli izhod v tem, da bi opredelitev merila kakovosti prepustili znanstveni ali strokovni presoji. Zgovoren primer je eksterno preverjanje znanja v šoli. Izkušnje iz industrije ka-

žejo, da tako problema kakovosti ne bomo rešili. Iz lastnih izkušenj vemo, da ljudje izdelkov, ki so bili izdelani v skladu s standardi JUS, niso prav radi kupovali, če so imeli na voljo druge možnosti. Tudi v prihodnje ni pričakovati, da bodo kupovali izdelke samo zato, ker bodo ustrezali standardom ISO. Seveda to še ne pomeni, da tehničnih standardov sploh ne potrebujemo, temveč to, da pojem kakovosti presega pojem tehničnih standardov. Ni čudno, da je Deming nenehno opozarjal, da morajo organizacije opustiti različne kvantifikacije, ki so večkrat v škodo kakovosti, in dajati več poudarka sodelovanju. Izkušnje iz industrije kažejo, da je to težje kot pa organizirati oddelke za kontrolo kakovosti (ali komisije za evalvacije).

MOTIVACIJA UDELEŽENCEV IZOBRAŽEVANJA

Posebno pozornost v izobraževalnem kontekstu zasluži problematika motivacije udeležencev. V proizvodnih razmerah o motivaciji delavcev še vedno razmišljajo z vidika plače, v izobraževalni panogi pa je očitno, da z učitelji, ki so motivirani samo z denarjem, ne bomo dosegli izobraževalnih rezultatov. Pravimo, da šola »stoji in pade« z učiteljem, pri čemer seveda mislimo sposobne in intrinzično motivirane učiteljice in učitelje. Na žalost pa je tudi res, da v praksi srečamo vrsto dejavnikov, ki rušijo intrinzično motivacijo in ne omogočajo ljudem tistega, kar Deming imenuje ponos v zvezi z uspešno opravljenim delom. To kaže, da se moramo pri zagotavljanju večje motivacije lotiti reševanja paradoksalnih problemov: vemo, da brez ustreznih plače ni mogoče zagotoviti zadovoljstva z delom, po drugi strani pa tudi to, da s samo plačo ni mogoče zagotoviti intrinzične motiviranosti za delo. Če odmislimo plačo, je vendar treba priznati, da ima vloga učitelja kljub vsemu več potencialnih dejavnikov za razvoj pozitivne motivacije kot vloga proizvodnega delavca.

Problem je tudi motivacija tako imenovanih »učencev«. Slabo motiviran učenec se ne more kakovostno učiti. Tudi v tem primeru zunanji posegi delovne organizacije, učiteljev in staršev večkrat ne dajo pričakovanih rezultatov. Staršev pregovor pravi, da konja lahko pripelješ do vode, ne moreš pa ga prisiliti, da pije. Tako pridemo do spoznanja, da je za svojo motivacijo odgovoren vsak učenec sam. Te odgovornosti se morda na določeni razvojni stopnji ne zaveda v celoti. Prizadevanja drugih lahko njegovo motivacijo povečujejo ali zavirajo, ne pa determinirajo. Ne smemo tudi pozabiti, da določene okoliščine rušijo motivacijo za učenje tudi pri intrinzično motiviranih učencih (na primer preobremenjeni urniki, slabe prostorske in ekološke razmere) ali

delavcih. Povečati motivacijo za učenje, ne samo v šoli, temveč tudi po končani šoli, je pravzaprav eden pomembnih izobraževalnih ciljev.

IZBOLJŠEVANJE PROCESOV IZOBRAŽEVANJA

Pri izboljševanju upravljanja procesov TQM zahteva uvajanje postopkov, ki zadevajo različne kombinacije tehničnih in človeških vidikov dela z namenom izboljšanja proizvodnih rezultatov. Na primer: uvajanje statistične kontrole kakovosti temelji na podatkih o inputih in outputih določenega tehnološkega procesa, ki mora biti podprto z znanjem delavca o statističnih indikatorjih in njihovi interpretaciji. Na področju izobraževanja gre seveda za postopke, s katerimi je mogoče povečati kakovost znanja udeležencev izobraževanja. Inoviranje izobraževalnih metod je sicer ena izmed pomembnih nalog učitelja. Pri tem se učitelji opirajo na znanstvena spoznanja s pedagoškega področja. Te inovativne procese bi nedvomno prispevala tudi spoznanja, ki se oblikujejo v proizvodnih organizacijah kot pojem management znanja (knowledge management). Težišče proizvodnega dela se namreč premika k procesom, ki so povezani z znanjem. Management znanja pa je usmerjen k procesom, ki so povezani s kreiranjem, diseminacijo in izrabo znanja.

Temeljno vprašanje, ki ga je sprožil pristop management znanja in ki je pomembno tudi za področje izobraževanja, je, kaj je pravzaprav znanje. Vprašanje je sicer filozofsko naravnano, vendar je treba nanj odgovoriti tako, da je odgovor uporaben v praksi. Ena izmed mnogih takšnih opredelitev je opredelitev Freda Kofmana: znanje je zmožnost za učinkovito delovanje na področjih, kjer učinkovitost presoja skupina praktikov ali stro-

*Pravo znanje se
pokaže šele v
praksi.*

kovnjakov. Na področju izobraževanja sicer že dolgo vemo, da golo »šolsko znanje« ni tisto, k čemur stremimo, in da se pravo znanje učencev izkaže šele v praksi. Vsekakor je treba inovirati šolski proces tako, da bo ta prenos čim učinkovitejši. Po analogiji s proizvodnjo bi kazalo tudi več razmišljati o tem, kako meriti učinkovitost znanja v praksi. Problem je precej zapleten, če upoštevamo, da ima znanje več ravni, ki se med seboj prepletajo: podatki, informacije, znanje v ožjem pomenu in modrost. Pomembne posledice ima tudi razlikovanje med eksplicitnim in tacitnim znanjem. Šole so nagnjene k poudarjanju eksplicitnega znanja, v praksi pa ima pomembnejšo vlogo tacitno znanje. V izobraževalnem procesu bi morali posvetiti več pozornosti procesom prehajanja iz ene v drugo obliko znanja (Nonaka & Takeuchi, 1995).

POJEM KAKOVOST UČENJA

Naslednje vprašanje, ki ga je sprožil pristop managementa znanja in ki je pomembno za področje izobraževanja, zadeva naravo učenja. Probleme učenja obravnavajo različne psihološke teorije. Management znanja s praktičnega vidika opredeljuje učenje kot povečevanje ali razširitev znanja, kar pomeni

V izobraževalnih organizacijah se ne učijo samo učenci, temveč tudi učitelji. Ena izmed pomembnih idej TMQ je nenehno osebno izpopolnjevanje in motiviranost delavcev za povečevanje kakovosti izobraževanja. Pogoj za to je ustrezna sistemska organiziranost, ki te procese spodbuja. Ta organiziranost se razlikuje od doslej prevladujočega hierarhičnega sistema po tem, da bolj poudarja tiste principe učeče se organizacije (Senge, 1990), ki zadevajo medsebojno sodelovanje in timsko delo.

možnosti za učinkovito akcijo. Učenje je torej nekaj, kar proizvaja vrednost. Psihološke teorije učenja so večinoma usmerjene k procesom, ki potekajo pri posamezniku. V proizvodnji so se oblikovali pojmi, ki prenašajo procese učenja na skupino ali organizacijo: organizacijsko učenje in učeča se organizacija. Očitno je, da se s tem spreminja klasično pozitivistično pojmovanje učenja kot osvajanja mentalnih reprezentacij, ki jih uporabimo pri delu. Vse bolj se poudarjajo tisti vidiki znanja in učenja, ki omogočajo sprotno reševanje proizvodnih problemov – tako imenovani pristop »just in time« – z medsebojnim sodelovanjem zainteresiranih.

VODENJE V IZOBRAŽEVALNIH ORGANIZACIJAH

Treba se je zavedati, da omenjeni procesi zagotavljanja večje kakovosti v organizacijah ne potekajo avtomatično, temveč potrebujejo določen zagon. Ta zagon pa je ustrezno vodenje. Izkušnje so pokazale, da ne more priti do večjih premikov na področju kakovosti, če kakovost ni sestavni del vizije ali poslanstva managementa. Izhajajoč iz te vizije, lahko management uvaja različne organizacijske strukture in procese, s katerimi se lahko ta vizija uresničuje. Deming večkrat poudarja, da povečanja kakovosti ni mogoče pričakovati le z mehansko uporabo sodobnejših metod, temveč z izboljšanjem načina vodenja. Opozarja tudi, da so nekatere metode managementa kontraproduktivne in v škodo kakovosti. V zvezi z načini vodenja bi kazalo opozoriti na razlikovanje med transakcijskim in transformacijskim vodenjem (Burns, 1978). Pri obeh oblikah vodja vpliva na prepričanja in vrednote sodelavcev. Pri transakcijskem vodenju je vodja usmerjen predvsem k določanju delovnih nalog sodelavcev, razlagi načinov za njihovo izvajanje in pojasnjevanju posledic, ki izvirajo iz uspešno ali neuspešno

opravljenega dela. Pri transformacijskem načinu vodenja pa vodja vpliva na razvijanje občutka lastne kompetentnosti pri sodelavcih in na njihove vrednostne usmeritve. V delovni situaciji vedno obstajata oba načina vodenja. Vendar TQM poudarja izreden pomen transformacijskega oziroma inspiracijskega vodenja. Če zaposleni ne bodo osebno prepričani o pomenu kakovosti in kakovostnega dela, ne bodo našli osebne izpolnitve, z metodo »palice in korenčka« pa ne bomo dosegli pomembnih premikov z vidika večje kakovosti.

Iz tega je razvidno, da ima celovito obvladovanje kakovosti v izobraževalnih organizacijah zelo dolgoročne implikacije. Spencer (1994) meni, da je gibanje TQM spodbudilo organizacije, da ponovno razmislijo o nekaterih splošnih temah in se do njih opredelijo, to so:

- organizacijski cilji,
- definicija kakovosti,
- vloga in narava okolja,
- vloga managementa,
- vloga zaposlenih,
- racionalnost organizacijske strukture,
- pogledi na razvoj in spremembe.

Ukvarjanje s temi temami je seveda pomembno tudi za izobraževalne organizacije. Pri tem ne smemo pričakovati, da bomo na podlagi različnih tehničnih in metodoloških postopkov odgovorili na vprašanja, ki imajo širši kulturni pomen in na katera številne organizacije (še) nimajo zadovoljivega odgovora. Nekatere ideje, ki so se razvile v zvezi z izdelki in storitvami, so zanimive tudi za izobraževalno področje. Seveda pa zahteva njihovo prenašanje na področje kakovosti izobraževalnih storitev še precej kreativnega in raziskovalnega dela. Vsekakor se lahko od tega, kako v drugih okoljih rešujejo probleme zagotavljanja večje kakovosti, marsikaj naučimo.

LITERATURA

- Anderson, C. J., Runjtusanathan, M. & Schroeder, G. R. (1994): A theory of quality management underlying the Deming management method. *Academy of Management Review*, 19, 3, 472–509.
- Burns, J. M. (1978): *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Deming, W. E. (1982): *Quality, productivity and competitive position*. Cambridge Ma.: Center for Advanced Engineering Study, MTL.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Senge, P. M. (1990): *The fifth discipline*. New York: Doubleday Currency.
- Spencer, A. B. (1994): Models of organization and total quality management: A comparison nad critical evaluation. *Academy of Management Review*, 19, 3, 446–471.
- Young S. M. (1992): A framework for successful adoption and performance of Japanese manufacturing practices in the United States. *Academy of Management Review*, 17, 4, 677–700.

UVAJANJE STANDARDA KAKOVOSTI ISO 9000 V IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Strategija konkurenčnosti na Ljudski univerzi Žalec

Na področju izobraževanja odraslih deluje in izvaja učenje, izobraževanje in usposabljanje paleta različnih organizacij, zavodov, javnih zavodov, zasebnih podjetij, društev in združenj, ki se izključno ukvarjajo s to dejavnostjo ali pa jo opravljajo v sklopu drugih dejavnosti oziroma poleg drugih dejavnosti. Kljub temu so vse te organizacije bistveno bolj odvisne od prodaje svojih izobraževalnih storitev na izobraževalnem trgu v primerjavi z organizacijami in šolami v okviru šolskega sistema vzgoje in izobraževanja otrok ter mladine: VVZ, osnovne šole, srednje šole, višje strokovne šole, visoke strokovne šole, akademije in fakultete. Seveda so te večinoma financirane iz javnih proračunskih sredstev.

KONKURENČNOST V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V SLOVENIJI

V drugi polovici 90. let se je izredno povečalo število različnih izvajalskih organizacij na področju izobraževanja odraslih, ki ponujajo različne izobraževalne oblike na različnih področjih.¹ Tako sta postala izbira in vključevanje odraslih v izobraževanje in učenje zelo pestra, hkrati pa tudi zahtevnejša.

Organizacije za izobraževanje odraslih, med njimi tudi ljudske univerze kot javni zavodi za izobraževanje odraslih, ki večino prihodka pridobivajo na izobraževalnem trgu, se srečujejo z enakim problemom kot šolski sistem. Z upadanjem števila otrok, ki se vključujejo v sistem vzgoje in izobraževanja, upada tudi število odraslih, ki se vključujejo v izobraževanje in učenje.

STRATEGIJA KONKURENČNOSTI NA UPI – LJUDSKA UNIVERZA ŽALEC

Te objektivne vzroke sistematično spremljamo že od leta 1997 tudi pri nas na UPI – Ljudski univerzi Žalec. Kot strateške razvojne cilje zavoda smo si zastavili:

1. ohranitev prepoznavnosti in mesta zavoda v lokalnem ter regijskem prostoru,
2. ohranitev števila udeležencev, vpisanih v naše izobraževalne programe,
3. ohranitev različne programske ponudbe zavoda v obliki široke polivalentnosti.

Seveda smo pri načrtovanju strategije doseganja zastavljenih ciljev opredelili naslednje naloge:

1. zagotavljanje kakovostnih in celovitih sto-

ritev v vseh fazah andragoškega ciklusa na vseh ravneh;

2. ločevanje objektivnih in subjektivnih vplivov na proces izobraževanja v zvezi s kakovostjo; sprotno spremljanje skozi proces in sprotno ukrepanje pri preprečevanju in odpravljanju negativnih vplivov na izobraževalni proces;
3. postavitev preglednega in učinkovitega sistema vodenja in upravljanja na posameznih ravneh z jasno opredeljenimi nalogami in pristojnostmi.

Z našimi partnerji in naročniki v gospodarstvu smo razpravljali tudi o kakovosti storitev. Ocenili smo, da je integracija Slovenije v Evropsko unijo realna možnost, prav tako so tudi realnost liberalizacija gospodarstva, pretoka informacij, delovne sile in konkurence tujih izobraževalnih organizacij v Sloveniji. Nadaljevale se bodo tuje naložbe v slovensko gospodarstvo, nadaljevalo se bo lastninjenje, vse več podjetij bo imelo mešano lastniško strukturo in nastajali bodo večinski lastniški deleži tujega kapitala. Seveda moramo tudi mi računati na tujo konkurenco, mednarodno primerljivost naših programov, standardov znanja, mednarodno prepoznavnost urejenosti naše organizacije, vodenja in upravljanja. Tujci bodo priznavali standarde kakovosti, ki jih pozna Evropska unija.

Prav tako se pojavlja množica razpisov in oblik sofinanciranja s strani Evropske unije za projekte na različnih področjih učenja, izobraževanja in usposabljanja odraslih. Menim, da bo v prihodnosti tak način financiranja izobraževanja eden najpomembnejših finančnih virov. Seveda bomo morali izpolnjevati določene evropsko primerljive pogoje, standarde, če bomo želeli biti kakovostni in enakopravni partnerji v teh evropskih projektih. Vprašati pa se moramo: ali smo kakovosten, dobro urejen in voden ter evropsko primerljiv partner? Kaj lahko ponudimo kot enakopraven partner tujemu naročniku, sodelavcu,

partnerju? V čem je naša prepoznavnost in kakovost, ki ju bo partner iz tujine prepoznal in nam ju priznaval?

Tudi na Ljudski univerzi Žalec smo si zastavili enaka vprašanja. Skušali smo najti evropsko primerljive in sprejete standarde, po katerih bi bila naš zavod in proces izobraževanja mednarodno primerljiva.

VZROKI ZA UVAJANJE STANDARDA KAKOVOSTI ISO 9000

Odločili smo se za projekt uvajanja standarda kakovosti ISO 9000. Standard je nastal v Veliki Britaniji za potrebe organizacije vodenja in upravljanja procesa proizvodnje v industriji. Nato se je širil po Evropi, najprej v proizvodna podjetja. Seveda se je standard z leti spreminjal, dograjeval, postajal bolj univerzalen in sprejemljiv celo za negospodarstvo oziroma področje storitev. Tako je pridobilo v letu 1998 v državah Evropske unije certifikat kakovosti ISO 9000 kar 1.833 organizacij na področju izobraževanja.² Standard je prerasel ozke proizvodne oziroma industrijske okvire. S prilagoditvijo dejavnosti je postal uporaben tudi v storitvenih dejavnostih, na primer v izobraževanju odraslih.

Ugotovili smo, da smo tesno povezani z različnimi podjetji v lokalnem okolju, ki so že pridobila certifikat ISO 9001 ali ISO 9002 in ki tudi od svojih dobaviteljev pričakujejo, da bodo pridobili certifikat kakovosti iz skupine ISO 9000. Tako bodo vedeli, s kakšnimi partnerji sodelujejo, kako so ti organizirani, vodeni in upravljani, kako zagotavljajo in obvladujejo kakovost svojih storitev. Podjetja so tudi mednarodno, predvsem evropsko, primerljiva z vidika organiziranosti, vodenja, upravljanja in obvladovanja kakovosti svojih storitev.

Prav te prednosti glede primerljivosti smo

V letu 1998 je v EU pridobilo certifikat ISO 9000 kar 1.833 izobraževalnih organizacij.

imeli v mislih, ko smo načrtovali našo strategijo na področju kakovosti. Zavedamo se, da sodelovanje v mednarodnih projektih, razpisih Evropske unije na področju izobraževanja, pri iskanju partnerstev v zvezi z izobraževalnimi projekti doma in v tujini zahteva preglednost in transparentnost na področju organiziranosti, vodenja in upravljanja zavoda in celovitega obvladovanja ter zagotavljanja kakovosti na področju izobraževanja odraslih. Seveda smo se tudi sami poglobili in se izobraževali na tem področju. Za vodilo in uvod v poznavanje standardov nam je bila knjiga mag. Nika Vujoševića³ s temeljnimi informacijami o politiki kakovosti, namenu standardov kakovosti družine ISO 9000, razvrstitvi in specifičnosti posameznih standardov, predvsem standardov ISO 9001 ter ISO 9002, in seveda zgradbi posameznega sistema kakovosti.

Nato smo ustanovili tričlanski odbor za uvažanje kakovosti in se začeli izobraževati na petih dvodnevni delavnicah. S pomočjo svetovalca za kakovost smo se lotili izdelave poslovnika kakovosti kot temeljnega dokumenta zavoda na področju zagotavljanja in obvladovanja kakovosti.

Izredno je pomembno tudi nenehno in sprotno izobraževanje vseh zaposlenih v zvezi z uvajanjem sistema kakovosti in posameznikovimi odgovornostmi ter nalogami pri doseganju ciljev zagotavljanja in obvladovanja kakovosti v vseh fazah izobraževalnega sistema.

Temeljni pogoj za uspešno uvajanje sistema kakovosti sta vključenost in motiviranost vodstva zavoda in vseh zaposlenih. Prav tako pa sta zelo pomembni tudi informiranje in usposabljanje vseh zunanjih udeležencev v izobraževalnem procesu, kot so predavatelji, udeleženci in drugi partnerji (podjetja, organizacije). Zunanje udeležence je treba informirati o politiki kakovosti in usposabljati za njihovo vlogo v sistemu kakovosti in naloge za doseganje ter obvladovanje kakovosti. Za to so zelo primerni andragoški zbori, kratke predstavitve in kratke oblike usposabljanja, svetovalne ure, individualni pogovori, »razredne ure« ...

Gre torej za celovito obvladovanje sistema kakovosti.

Sistem kakovosti je treba hkrati z nastajanjem poslovnika kakovosti prilagajati že utečenemu sistemu organizacije in dela z dopolnitvami ter dograjevanjem v skladu s standardom. Ko je sistem uveden v prakso in ima zavod že nekaj konkretnih primerov izvedbe izobraževalnih oblik v skladu s sistemom kakovosti, presoja o sistemu kakovosti vodstvo, notranjo presojo pa opravijo notranji presojevalci (praviloma zaposleni v zavodu). Zavod je sedaj pripravljen na zunanjo presojo in certificiranje, ki ju opravijo nacionalne pooblaščenice certifikacijske organizacije. Po uspešni zunanji presoji pridobi zavod certifikat kakovosti po standardih ISO 9000.

Seveda pa s tem proces še ni končan. Zavod lahko zelo hitro izgubi certifikat, če sistema kakovosti ne vzdržuje in obvladuje v praksi. Vsakega pol leta so predvideni ciklični pregledi delovanja sistema kakovosti, ki jih opravi vodstvo, in notranje presoje ter enkrat na leto delna zunanja presoja posameznih področij obvladovanja sistema kakovosti. Vsake tri leta pa je zavod podvržen zunanji presoji celotnega sistema kakovosti.

PREGLED SISTEMA KAKOVOSTI Z VIDIKA POSLOVNIKA KAKOVOSTI

Sistem kakovosti zavoda je opredeljen v poslovniku kakovosti kot temeljnem dokumentu zavoda za zagotavljanje in obvladovanje sistema kakovosti v vseh fazah izobraževalnega procesa. Seveda v njem zavod ohrani svoje posebnosti, terminologijo, zapise, dokumente, organogram in način dela, ki ga vplete v posamezna poglavja poslovnika kakovosti in racionalno poveže ter dopolni z zahtevami standarda kakovosti iz serije ISO 9000. Pojme, ki so preneseni iz proizvodnih procesov, uporabi zavod v poslovniku le v uvodu pri predstavitvi in v kazalu poglavij, nato pa upo-



rablja svojo terminologijo, ki je razumljiva vsem udeležencem izobraževalnega procesa. Za zunanje presojevalce in strokovnjake, ki ne prihajajo iz izobraževalnega področja, pripravi poseben slovar pojmov.

Poslovník kakovosti ima 20 poglavij.

1. Uvod: vsebina, izdaja in spremembe poslovníka

V uvodu so opredeljeni namen ter področja uporabe poslovníka kakovosti, predstavljeni so zavod, strategija in njegove razvojne usmeritve, kadrovska sestava zavoda, plani, finančne usmeritve in vlaganja.

Prav se morajo v uvodu opredeliti izdaja poslovníka, sistem označevanja in njegova sestava. Sestavni del uvodnega poglavja so tudi opredelitev pojmov, ki jih uporablja zavod v poslovníku kakovosti in v sistemu kakovosti, in njihovi kratki opisi.

2. Poglavje 1: odgovornost vodstva

V tem poglavju je najprej navedena politika kakovosti, ki jo pripravi direktor in jo sprejmejo vsi delavci. Sledijo predstavitev organizacije v obliki organizacijske sheme in opredelitev odgovornosti ter pooblastila delavcev na vseh področjih, ki neposredno ali posredno vplivajo na kakovost izobraževalnega procesa. Rezultat teh opredelitev je matrika odgovornosti. V tem poglavju se opredelijo še viri zagotavljanja delovnih aktivnosti, odbor za kakovost, predstavnik vodstva za kakovost in pregled, ki ga opravi vodstvo.

3. Poglavje 2: sistem kakovosti

Najprej se opredelijo namen in področja uporabe, nato pa postopki sistema kakovosti in izvajanje. Dokumentiranje kakovosti in struktura dokumentov sistema kakovosti sta prikazana grafično s piramido kakovosti. Prav tako

so opredeljena dokazila o kakovosti in načrtovanje kakovosti. V okviru dokumentov sistema kakovosti se opredeli še letni delovni načrt kot eden najpomembnejših dokumentov za planiranje kakovosti v zavodu.

4. Poglavlje 3: pregled pogodb

V uvodu poglavja so predstavljeni namen, področja uporabe, pristojnosti ter odgovornosti in postopki izvajanja. Sledita diagram poteka obdelave ponudbe od razpisa izobraževalne oblike do pregleda in potrditve začetka izvajanja izobraževanja in diagram poteka obdelave naročil od vpisa do podpisa pogodb ter začetka izobraževanja. Predvidena sta tudi nastavitve dokumentacije in hranjenje pogodbenih dokumentacije.

Letni delovni načrt je najpomembnejši dokument za planiranje kakovosti.

5. Poglavlje 4: obvladovanje in načrtovanje razvoja

V tem poglavju so predvideni priprava, potek in uvajanje novih izobraževalnih programov v obliki razvoja. Ta točka je obvezna za certificiranje zavoda po standardu ISO 9001, ne pa nujna za zavode, ki se certificirajo po standardu ISO 9002.

6. Poglavlje 5: obvladovanje dokumentov in podatkov

Po uvodni opredelitvi namena, področja uporabe in odgovornosti ter pristojnosti se v tem poglavju obravnavata potrditev in izdaja dokumentov ter podatkov. Sestavni del poglavja je tabela dokumentov in obvladovanje teh dokumentov, način hranjenja, poslovanje z dokumentacijo in spremembe dokumentacije.

7. Poglavlje 6: nabava

Poglavje je namenjeno opisu postopkov in pristojnosti, s katerimi se izbirajo ustrezne

ustanove in predavatelji za izvajanje izobraževalnih programov. V njem so opredeljeni ocenjevanje izvajalcev storitev in izbira ter presoja predavateljev oziroma partnerjev. Poglavlje vključuje merila za razvrstitev predavateljev in partnerjev, matriko ocenjevanja in merila ocenjevanja.

8. Poglavlje 7: obvladovanje proizvodov, ki jih dobavi kupec

V tem poglavju sta zagotovljeni le skrb in odgovornost za otroke, mlajše od 18 let, če so izobraževalne oblike namenjene tej ciljni skupini. Opredeljena sta varstvo in nadzor nad mladoletnimi osebami od začetka do konca izobraževanja. S hišnim redom in pravili vedenja ter zadrževanja v prostorih zavoda je treba seznaniti učitelje, otroke in starše.

9. Poglavlje 8: prepoznavanje proizvodov in sledljivost

Tu so opisani postopki za označevanje posameznih programov in sledljivost, tako da lahko vedno ugotovimo, v kateri fazi je program. Opredelijo se tudi postopki označevanja in povratno zasledovanje ter navedejo dokumenti, ki omogočajo sledljivost programov s ključem za njihovo označevanje.

10. Poglavlje 9: obvladovanje procesa

To poglavje predstavlja postopke, s katerimi zavod zagotavlja izvajanje izobraževalnih programov in navaja pogoje za obvladljivost procesa. Nato se opredelijo celoten proces kontrole od začetka izobraževanja, vmesne kontrole, končne kontrole in po potrebi ustavitve izobraževalnega procesa. Poglavlje vključuje tudi diagram poteka obvladovanja procesa.

11. Poglavlje 10: kontrola in preizkušanje

V tem poglavju je opis postopkov, s katerimi

zavod zagotavlja kakovost izobraževalnega procesa. Izdela se diagram poteka preverjanja kakovosti na vhodu, opredeli vmesna kontrola in izdela diagram poteka končne kontrole.

12. Poglavje 11: obvladovanje kontrolne, merilne in procesne opreme

Namen tega poglavja je postaviti merila za kontrolo kakovosti izobraževalnih procesov in storitev. Za naše zavode so merila:

- obrazci in zapisi za predavatelje, ki so v 6. poglavju poslovnika kakovosti;
- zadovoljstvo udeležencev, opredeljeno v 19. poglavju poslovnika kakovosti;
- reklamacije, pritožbe, pohvale, obdelane v 19. poglavju poslovnika kakovosti;
- ocena (učnega) uspeha, ki se dobi z izdelavo diagrama (diapazona ustreznosti);
- merilni list (končna ocena programa).

13. Poglavje 12: status kontrole in preizkušanja

Poglavje navaja postopke za določitev statusa posameznega izobraževalnega programa v posamezni fazi izobraževalnega procesa. Tako ocenjevanje omogoča določitev začetnega, vmesnega in končnega stanja pri posameznem programu. Status je razviden iz dokumentacije posameznega programa. Predvidi se tudi postopek ocenjevanja in dodeljevanja statusa »ustrezno« ali »neustrezno«. Status se vpisuje v dnevnik izobraževanja.

14. Poglavje 13: obvladovanje neskladnih proizvodov

To poglavje opisuje postopke, ki preprečujejo nadaljevanje neskladnih izobraževalnih programov. S temi postopki zagotavlja zavod prepoznavanje, dokumentiranje, označevanje in korekcijo neustreznih programov. Opredeli se klasifikacija napak in odločanje o neustreznosti z dopustitvijo ter korekcijo, klasifi-

cirajo se napake glede na težo in ločijo nepomembne in pomembne napake.

15. Poglavje 14: korektivni in preventivni ukrepi

V tem poglavju so opisani postopki za odpravo vzrokov in preprečevanje ponavljanja napak in odstopanj, ki se ugotavljajo na osnovi analize odstopanj, reklamacij, neustreznih postopkov ali procesov in stroškov kakovosti. Opredelijo se korektivni in preventivni ukrepi, določijo se diagram poteka izvajanja korektivnih in preventivnih ukrepov ter nadzor in evidenca nad ukrepi.

16. Poglavje 15: ravnanje, skladiščenje, pakiranje zaščita in odprema

Za organizacije na področju izobraževanja odraslih to poglavje ne pride v poštev.

17. Poglavje 16: obvladovanje zapisov o kakovosti

Poglavje navaja ukrepe, s katerimi zavod zagotavlja, da imajo vsi zapisi in dokazila o kakovosti pravilno identifikacijo, da so pravilno izdelani, overjeni, zavarovani in shranjeni. Zapisi in dokazila o kakovosti so dokaz dosežene kakovosti tudi, kadar se storitev že izvaja, v zavodu pa so osnova tudi za korektivne in preventivne aktivnosti ter analize oziroma vrednotenje kakovosti. Opredelijo se tudi pristojnosti in odgovornosti. Sestavni del je tudi seznam zapisov, dostop do zapisov in njihovo hranjenje.

18. Poglavje 17: notranja presoja kakovosti

Opisani so postopki, s katerimi se ureja sistem neodvisne in sistematične notranje presoje kakovosti. Z notranjim presojanjem zavod ugotavlja, ali je sistem kakovosti skladen

Pri notranjem presojanju ugotavljamo, ali je sistem kakovosti skladen s standardi.

s standardi. Opredeli se tudi postopek izvajanja notranje presoje. Sestavni del poglavja pa je tudi matrika odgovornosti za izvajanje interne presoje.

19. Poglavje 18: izobraževanje in usposabljanje

Poglavje je namenjeno opisu postopkov, s katerimi se zagotavljata ustrezna izobrazba in dodatno usposabljanje zaposlenih. V izobraževanje je vključeno tudi področje zagotavljanja kakovosti. Opredelijo se pristojnosti in odgovornosti na tem področju, ugotavljanje potreb po izobraževanju zaposlenih in evidenca izobraževanja.

20. Poglavje 19: servisiranje

V poglavju so opisani postopki v okviru »servisiranja« udeležencev. Gre za reševanje pritožb in reklamacij in poprodajne aktivnosti kot dodatno spremljanje in informiranje o novostih in izobraževalni ponudbi. Sestavni del poglavja je tudi diagram poteka reklamacije udeleženca.

21. Poglavje 20: statistične metode

Opredelijo se uporabljene statistične metode za lažje vrednotenje rezultatov ugotavljanja izboljšanja sistema kakovosti in za preverjanje kakovosti procesa izobraževanja. Z njimi se ugotavljajo sposobnost, normativi, ustreznost in rezultati korektivnih ukrepov. Navedejo se uporabljene statistične metode in njihovo izvajanje.

PRIMERJAVA SISTEMA KAKOVOSTI ISO 9000 IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Teoretične podlage – za primerjavo služita dva temeljna dokumenta. Že v poglavju Pregled sistema kakovosti z vidika poslovnika kakovosti sem omenil osnovno literaturo za

poznavanje standardov kakovosti ISO 9000, to je knjiga Vodilo za standarde kakovosti ISO 9000 mag. Nika Vujoševića. Za analizo in primerjavo zagotavljanja kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja sem uporabil delovno gradivo s posveta ravnateljev srednjih šol in dijaških domov v Portorožu od 29. 11. do 1. 12. 1999.⁴ Iz gradiva je razvidno, da je Evropska unija opredelila na področju zagotavljanja kakovosti v sistemu vzgoje in izobraževanja strategijo odprtega pristopa in da ne predpisuje modelov ali sistemov oziroma programskega poenotenja.

Evropska komisija je izdala poročilo z naslovom Ocenjevanje kakovosti v šolskem izobraževanju,⁵ v katerem je cilj Evrope zagotoviti predvsem kakovostno obvezno šolanje čim večjemu številu otrok, kakovostno poklicno in splošno izobraževanje ter vseživljenjske izobraževanje.

Opozoriti moramo, da se dokument nanaša le na sistem formalnega izobraževanja, predvsem mladine. Poudarek v delovnem gradivu je na šolski mladini in odrasla populacija je le dvakrat bežno omenjena. Poleg tega gradivo

Posebnosti izobraževanja odraslih, ki morajo biti vključene v sistem zagotavljanja in obvladovanja sistema kakovosti v organizacijah za izobraževanje odraslih, so:

- izreden poudarek na tržnem delovanju;
- velika heterogenost in specifičnost udeležencev izobraževanja odraslih;
- praviloma velika polivalentnost glede programske ponudbe;
- velik poudarek na partnerskih odnosih in povezavi z gospodarstvom;
- v nešolskem ter neformalnem učenju in izobraževanju odraslih se kakovost storitve večinoma vrednoti popolnoma drugače kot v rednem šolskem sistemu.

ne omenja celotnega spektra neformalnega učenja ter izobraževanja in seveda splošnega izobraževanja odraslih, pa tudi mladine. Menim, da je treba sistem kakovosti obravnavati celovito kot sistem učenja, vzgoje in izobraževanja, tako v sistemu vzgoje in izobraževanja za mladino kot v sistemu izobraževanja odraslih. Ali je to sploh mogoče? Menim, da je. Treba pa je upoštevati posebnosti obeh podsistemov. Sam se bom omejil le na posebnosti izobraževanja odraslih.

PRIMERJAVA MODELOV UVAJANJA KAKOVOSTI V SISTEM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Seveda so splošni cilji modelov uvajanja in zagotavljanja kakovostne izobraževalne storitve enaki:

1. ohranitev kakovostnih področij, ki so visoko na lestvici mednarodnih standardov;
2. dvig kakovosti na področjih, na katerih smo »šibki« oziroma slabši v primerjavi z drugimi oziroma konkurenco.

Tudi temeljna vprašanja zagotavljanja so pri obeh modelih enaka. Pri tem mislim predvsem na temeljna vprašanja, ki si jih moramo postaviti, ko govorimo o kakovosti:

- kaj je zagotavljanje kakovosti,
- kaj želimo z njim doseči,
- kdo smo in koliko zares veljamo,
- kaj moramo narediti, da bomo ostali dobri tam, kjer smo dobri, in kaj moramo storiti, da bomo boljši tam, kjer smo »šibki«?

Seveda temelji predlog uvajanja sistema kakovosti za sistem vzgoje in izobraževanja predvsem na samoevalvaciji kot osnovni metodi zagotavljanja kakovosti vzgoje ter izobraževanja v šoli in razredu. Gradivo navaja šest temeljnih področij, kjer naj bi se uvajal in zagotavljal sistem kakovosti:

1. doseganje ciljev kurikuluma,
2. pouk,

3. učenec, dijak oziroma vajenec,
4. učitelj,
5. šola in starši,
6. vodenje.

V gradivu so podrobno obdelana področja in podpodročja spremljanja, ocenjevanja in zagotavljanja kakovosti, pri čemer naj bi bile temeljne metode samoevalvacija, analiza in interpretacija. V zvezi s tem gradivo navaja smiselno uporabo primerjalnih podatkov in pomen strokovne poštenosti. Kategorija strokovne poštenosti se mi zdi seveda relativna, zato bi raje uporabil kategoriji objektivnost in sistem objektivne primerljivosti.

Vseh šest področij je pomembnih tudi za izobraževanje odraslih. S tem da so starši za odrasle udeležence manj pomembni, za organizacije na področju izobraževanja odraslih pa so pomembnejši zunanji partnerji v procesu učenja in izobraževanja: lokalna skupnost, podjetja, organizacije, šole, društva, združenja, organizacije, neformalne skupine itd.

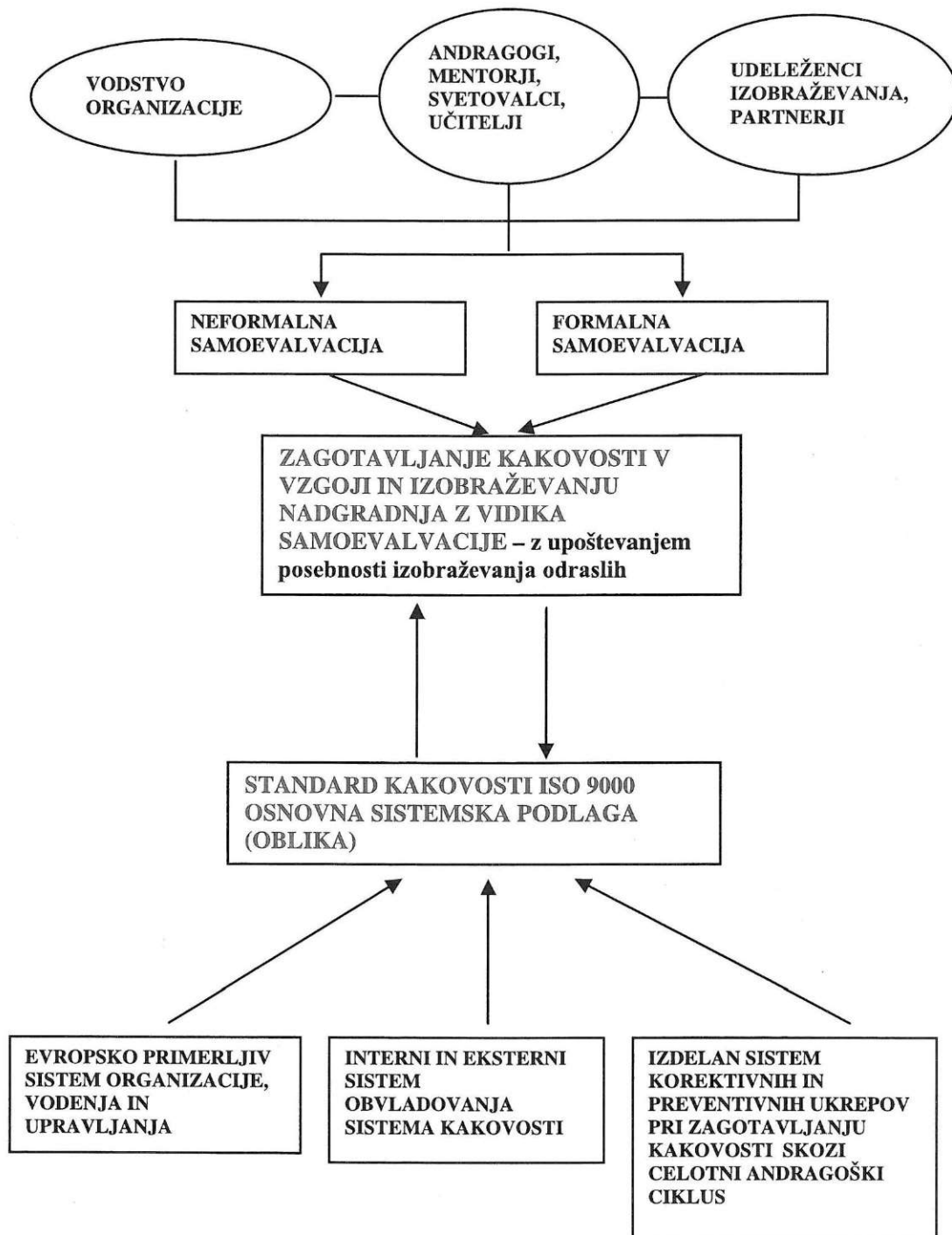
Tudi sistem preverjanja in ocenjevanja znanja ter usposobljenosti je pri odraslih udeležencih zelo heterogen in specifičen glede na izobraževalno obliko. Ne more biti namreč vezan le na šolsko preverjanje in ocenjevanje.

POSKUS ZDRUŽEVANJA MODELOV UVAJANJA KAKOVOSTI V SISTEM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Če primerjam in ocenjujem oba ponujena modela uvajanja in zagotavljanja kakovosti na področju izobraževanja odraslih, ugotavljam, da je model ekspertne skupine, ki je pripravila delovno gradivo za posvet šolskih ravnateljev glede uvajanja kakovosti v slovenske šole, temeljit poskus samoevalvacije, sprotnega

Osnovna metoda zagotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih je samoevalvacija.

Povezanost sistema kakovosti ISO 9000 in sistema zagotavljanja kakovosti v vzgoji ter izobraževanju



preverjanja ukrepanja za izboljšanje dela v izobraževalnem procesu, vendar pogrešam vpetost tega sistema v infrastrukturni model celovitega sistema kakovosti določenega zavoda, ki omogoča tudi eksterno preverjanje in primerljivost. Tak sistem mora temeljiti na kakovostnem modelu in sistemu vodenja ter upravljanja zavoda. Menim, da bi se lahko oba modela združevala in dopolnjevala. Prepričan sem, da je standard kakovosti ISO 9000 »hardverska« podlaga za uvajanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju kot njegova nadgradnja s kombinacijo »softvera«, seveda z upoštevanjem vseh posebnosti izobraževanja odraslih.

Oblike samoevalvacije na vseh šestih temeljnih področjih, ki sem jih naštel v prispevku, lahko vgradimo v vsa poglavja sistema kakovosti ISO 9000, ki govorijo o obvladovanju procesa izobraževanja, korektivnih ter preventivnih ukrepov, evidentiranju, reševanju odmikov od standardov in sistema kakovosti.

LITERATURA

Izobraževanje odraslih v Sloveniji; Izvajalci in programi 1999/2000, ACS Slovenije, Ljubljana 1999.

Kakovost – posebna priloga, 2000, Gospodarski vestnik, št. 15, str. 43.

Skupina avtorjev (1999). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju, Ministrstvo za šolstvo in šport, Center za poklicno izobraževanje, Zavod za šolstvo RS, Šola za ravnatelje (delovno gradivo) za posvet v Portorožu od 29. 11. do 1. 12. 1999. Ljubljana.

Vujoševič, N. (1996). Vodilo za standarde kakovosti ISO 9000. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

¹ Vir: *Izobraževanje odraslih v Sloveniji; Izvajalci in programi 1999/2000, ACS Slovenije, Ljubljana, 1999.*

² Vir: *Gospodarski vestnik, št. 15, april 2000; posebna priloga Kakovost (str. 43).*

³ Vir: *N. Vujoševič, Vodilo za standarde kakovosti ISO 9000, Gospodarski vestnik, Ljubljana, 1996.*

⁴ Vir: *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju, več avtorjev, Zavod za šolstvo RS, Šola za ravnatelje in Center za poklicno izobraževanje, MŠŠ, Ljubljana, 1999.*

⁵ Isti vir: str. 6.

KAKOVOST PODJETNIŠKEGA IZOBRAŽEVANJA

Priprava, izvedba in kontrola podjetniškega Izobraževanja

Spremembami v poslovnem svetu se spreminjajo tudi potrebe po izobraževanju, programi izobraževanja pa morajo biti vse bolj tržno usmerjeni. Tržni način razmišljanja pomeni usmerjenost organizacij, ki izvajajo izobraževalne storitve, k zadovoljevanju lastnih potreb, tako da zadovoljujejo potrebe dejanskih ter morebitnih uporabnikov in drugih ciljnih skupin (dobaviteljev, lastnikov, vlade in podobnih) bolje kot tekmeči. Izobraževalne storitve so temeljni objekt menjalnega procesa teh organizacij z njihovimi ciljnimi skupinami. Izobraževalne storitve so strokovne storitve in zahtevajo od izvajalcev poglobljeno znanje in nenehno izpopolnjevanje ter poznavanje spreminjajočih se potreb uporabnikov.

Programi izobraževanja je treba stalno izboljševati, razvijati nove storitve, izboljševati kakovost oziroma zadovoljstvo udeležencev, ekonomiko, pa tudi status v razmerju do različnih zainteresiranih segmentov javnosti. Prilagajati in dopolnjevati je treba sedanje vsebine, v skladu z nastajajočimi potrebami pa tudi razvijati nove vsebinske sklope, oblike ter metode dela in s tem zmanjšati medsebojno odvisnost partnerjev v menjalnem procesu.

OPREDELITEV IZOBRAŽEVALNIH CILJEV

Naloga izobraževanja so pridobivanje znanja o objektivni stvarnosti, ki jo preučujemo pri po-

sameznih temah, razvijanje sposobnosti slušateljev za samostojno učenje in samoizobraževanje. Poleg tega, da med izobraževanjem posameznik razvija znanje in sposobnosti, pa je treba skrbeti tudi za razvoj osebnosti.

Z načrtovanjem izobraževanja se na podlagi potreb po znanju ter spretnostih in glede na možnosti odločamo za uvedbo določenih tem, programov, njihov obseg, predvidimo število udeležencev, časovne determinante posamezne aktivnosti, nosilce in potrebna materialna sredstva.

Gibb z univerze v Durhamu (Gibb, 1991, str. 1) meni, da je treba za razvoj novih programov izobraževanja podjetnikov v prvi fazi začeti prepoznavati poslovno okolje, značilnosti podjetij in določiti ciljni segment podjetnikov, ki jim je program namenjen. Na naslednji stopnji se ugotavljajo potrebe po znanju. Na podlagi ugotovljenih potreb se izdelava osnovni koncept programa, ki ga je treba uskladiti s predavatelji. Ko je program usklajen, sledi faza vstopa na trg z začetkom izobraževanja. Zadnja faza razvoja pa je vrednotenje in prevajanje rezultatov, ki so namenjeni izboljšavam pri izvajanju ponovitev.

ANALIZA POTREB PO IZOBRAŽEVANJU

Preden se lotimo razvoja, moramo upoštevati, da so podjetja sestavni del poslovnega okolja

in da so podjetniki sestavni del notranjega poslovnega okolja podjetja. Zato je pomembno, da razlikujemo potrebe po usposabljanju na ravni potreb učečega se okolja, učeče se organizacije in posameznikovega vseživljenjskega izobraževanja. V nadaljevanju se bomo osredotočili na vidik priprave izobraževalnih programov za podjetnike.

Pri analizi potreb po dodatnem znanju podjetnikov je treba razumeti zunanje okolje, v katerem podjetniki poslujejo, notranje poslovno okolje njihovih podjetij in podjetnike. Pri poslovnem okolju je pomembno število podjetij v panogi, viri, ki jih imajo na voljo, lokalni vplivi, podporno okolje, značilnosti nabavnega in prodajnega trga ... Notranje poslovno okolje sestavljajo notranji dejavniki, ki vplivajo na poslovanje podjetja: proizvodne zmogljivosti, kadri, finančni viri, ugled podjetja ... Podjetniki so lastniki, ki želijo uresničiti svojo idejo, imajo različne izkušnje, različno znanje, različno izobrazbo, običajno so lokalno orientirani. Med njimi so velike razlike. Te je treba ugotoviti in na tej podlagi oblikovati ciljne skupine. Te lahko oblikujemo glede na njihove izkušnje v poslovanju (potencialni podjetniki, podjetniki začetniki, podjetniki v prvih petih letih poslovanja, podjetniki v prvi in drugi fazi rasti). Glede na poznavanje posameznih ciljnih skupin uporabnikov in poslovnega okolja je treba za posamezno ciljno

Gibb (Gibb, 1991, str. 18) je poudaril naslednje prvine, ki jih je treba upoštevati pri oblikovanju programa:

- potrebe in želje podjetnikov,
- povezavo programa in prodaje,
- pravočasno pripravo metodoloških pristopov,
- povezavo z zunanjim svetovalnim projektom,
- prežetost s podjetniško ideologijo,
- globalne razsežnosti poslovanja.

skupino opraviti analizo potreb po dodatnem znanju, pa tudi njihovih pričakovanj.

Za posamezno ciljno skupino moramo ugotoviti tematska področja, ki jo zanimajo, najprimernejši obseg izobraževanja, kraj izvajanja, želene termine, dejavnike motivacije ter zahtevnost obravnavanja posameznih tem. Pri ugotavljanju potreb po dodatnem znanju je treba upoštevati teme s podjetniško tematiko. Poleg ugotavljanja potreb med podjetniki je treba uporabiti tudi izkušnje pri razvoju in izvajanju programov izobraževanja doma in v svetu.

Pri analizi izobraževalnih potreb je treba zajeti zunanje in notranje poslovno okolje.

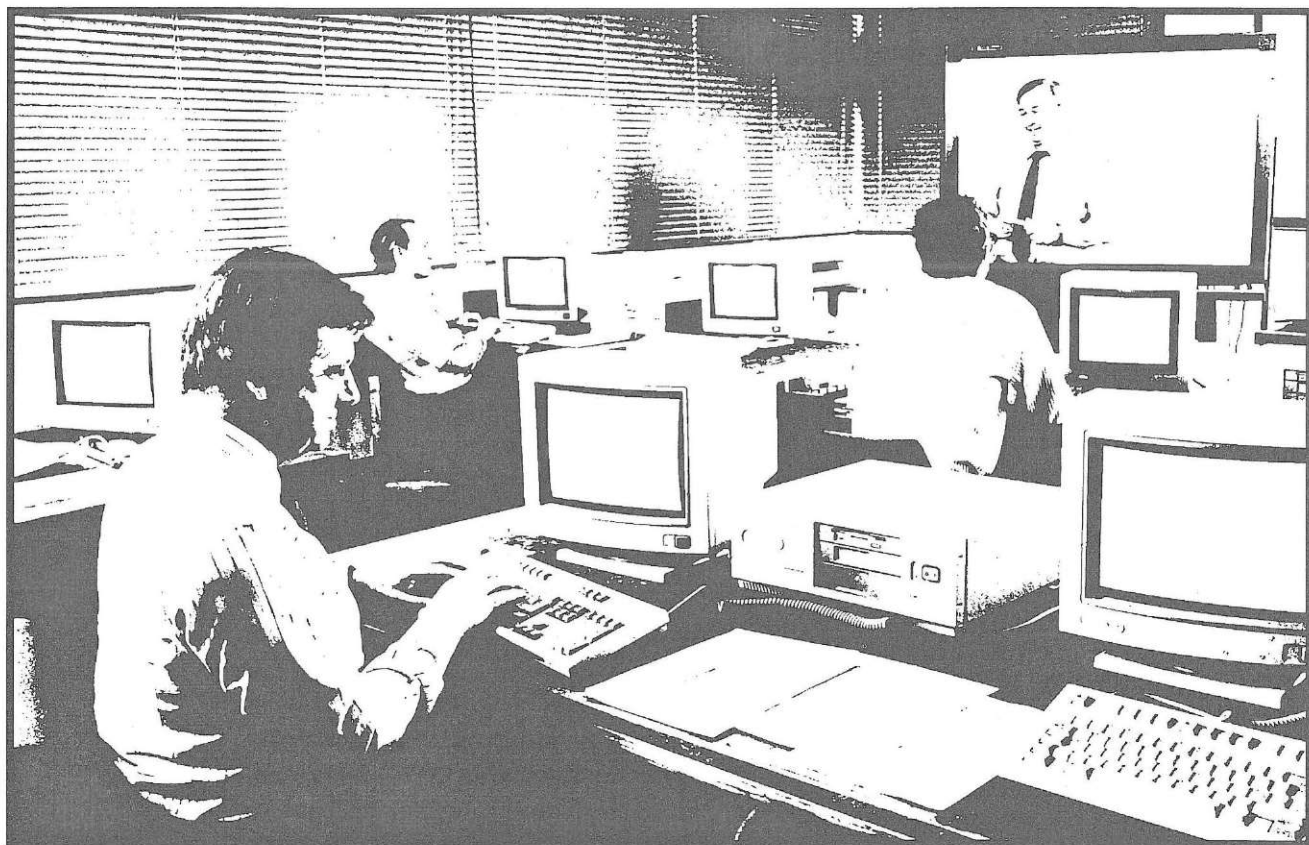
PRIPRAVA PROGRAMA IZOBRAŽEVANJA

Glede na ugotovljene potrebe, želje in pričakovanja moramo natančno oblikovati cilje, ki jih je treba izpolniti pri oblikovanju programa. Legendre (Legendre, 1993, str. 14) v svojem delu razlaga, da je pri vsaki zasnovi izobraževanja treba imeti pred očmi tri vrste ciljev:

- spremembe v vedenju in dojemanju pri udeležencih,
- predavateljevo podajanje vsebin in učenje udeležencev,
- navezovanje odnosov med predavatelji in udeleženci.

Z izobraževanjem moramo doseči izboljšanje znanja, ustvarjanje novih pogledov na obravnavano problematiko in razvoj sposobnosti obvladovanja različnih poslovnih situacij.

Zastavljene cilje moramo uresničevati z oblikovanjem osnovnega koncepta programa. Z njim postavimo shemo programa, ki mora ustvariti predvsem ravnotežje med zahtevnostjo ter obsegom, stroški izvedbe in ceno usposabljanja. Pripravimo tudi terminski plan.



Nato glede na predvidene vsebine pritegnemo strokovnjake, ki sodelujejo pri oblikovanju posameznih tem, korekciji osnovnega koncepta in izvajanju programa. Njihova naloga obsega tudi izbiro in pripravo gradiva za udeležence. Določimo učne metode in sistem komunikacije med predavatelji in udeleženci ter didaktične pripomočke za posamezna tematska področja.

IZBIRA METOD

Izbira metod poučevanja (Prokopenko, 1998, str. 220) je odvisna od razmer (znanja, spretosti, vrednot, vpliva), učnih vsebin (posebnosti tem, interdisciplinarne problematike), sodelujočih pri usposabljanju (predavatelja, udeležencev, okolja), časa in materialnih možnosti (finančna sredstva, predavalnice,

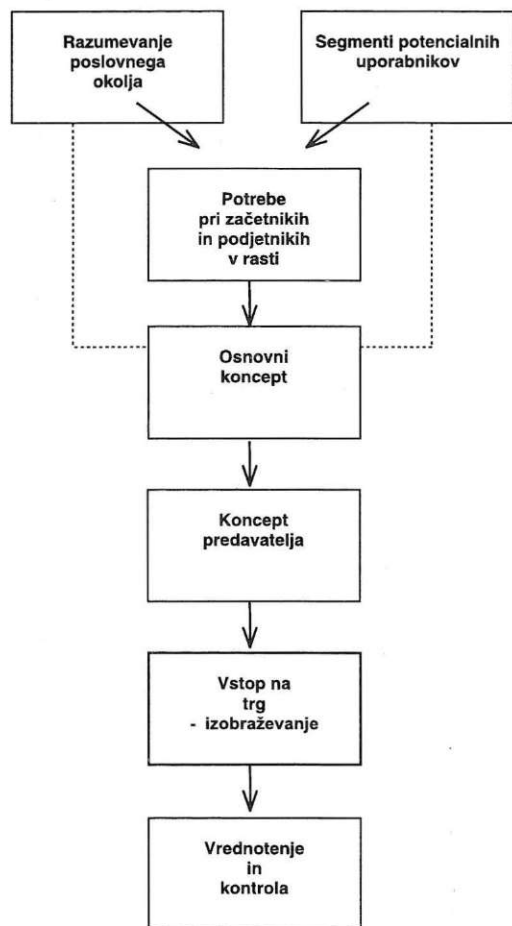
didaktična oprema) ter principov poučevanja (motivacija, aktivno vključevanje udeležencev, osebna stališča, struktura programa, povratne informacije), ki jih ima institucija. Pomembna je izbira metode. Metoda mora namreč zagotoviti pridobivanje znanja, vključevati podjetnike, jih spodbujati k ustvarjalnosti in inovativnosti, hkrati pa jih je treba usposabljeti za delo. Pri usposabljanju najpogosteje kombiniramo predavanja, svetovanje, obiske podjetnikov, organizacijo ogledov podjetij ter izmenjavo izkušenj in dosežkov.

KONKURENČNA KAKOVOST

Pri razvoju in izvajanju programov izobraževanja, ki ga izvajajo tudi druge institucije, je treba upoštevati tudi druge dejavnike, ki vplivajo na kakovost programov (Filion, 1989, str. 5):

- svobodo oblikovalcev programa, da se prilagajajo potrebam in željam ciljnih uporabnikov;
- možnost vključevanja novih pobud strokovnjakov in uporabnikov,
- oblikovalec programa mora spremljati povratne informacije o zadovoljstvu uporabnikov;
- izvajati je treba nadzor nad izvajalci in organizacijo programa;
- program je treba izvajati tako, da podpira podjetniško miselnost.

Priprava, izvedba in kontrola podjetniškega izobraževanja



Vir: Gibb, A. A.: *Defining Success in Entrepreneurship Development Programmes. A Guide to Model Approach International Labour Office (ILO), 1991, str. 3.*

Napačno je, če programe izobraževanja za podjetnike izvajajo institucije na nepodjetniški način, s številnimi formalnimi omejitvami.

VSTOP NA TRG IZOBRAŽEVANJA

Naslednja faza razvoja so vstop na trg izobraževanja ter organizacija in testna izvedba programa izobraževanja. V tej fazi so pomembni določanje terminov izvajanja posameznih aktivnosti, izbira lokacije in okolja izobraževanja, promocijske aktivnosti in organizacija ter izvedba programa. Pomembna pa je tudi povezanost z institucijami, ki so namenjene podpori podjetništva.

Za podjetnike je marketing izobraževalnih programov enako pomemben kot marketing katerekoli storitve oziroma proizvoda. Marketing aktivnosti institucije morajo biti usmerjene podjetniško in podpirati podjetniško miselnost. Ciljne skupine udeležencev izobraževanja so opredeljene že v fazi priprave programa. Da bi izobraževanje čimbolj približali posameznim ciljnim skupinam podjetnikov, je treba upoštevati vse elemente tržnega spleta. Program mora biti prilagojen ciljni skupini, izvajati ga moramo lokalno, da podjetnikov časovno ne obremenjuje, pri tržnem komuniciranju je treba uporabljati lokalne formalne in neformalne mreže, v katerih sodelujejo podjetniki.

Na podlagi podatkov v literaturi, izkušenj v institucijah za izobraževanje, ki sem jih obiskal, navajam naslednje dejavnike, ki pomembno vplivajo na uspešnost promocije izobraževanja:

- Programi morajo biti namenjeni specifičnim potrebam podjetnikov. Treba jim je predstaviti pomen posameznih tem in programa za posameznika. Pri promociji pogosto uporabljajo obljube (izboljšanje vode-

Marketing izobraževalnih programov mora upoštevati vse elemente tržnega spleta.

Zaposleni so odgovorni za trženje izobraževanja, zato pa:

- potrebujejo stalne informacije o trgu;
- morajo stalno prilagajati program študija;
- je napačno, če si v zvezi s pojmom marketing predstavljajo promocijo;
- ne smejo pozabiti na ugled organizacije v okolju;
- ne smejo pozabiti na tiste, ki se že izobražujejo;
- morajo posvetiti pozornost tudi tiskovinam (oblika, kakovost, uporabnost);
- morajo biti enotno in strokovno vodeni domača stran na spletu, odnosi javnostmi in promocijski nastopi;
- morajo biti stalno navzoči v javnosti;
- se morajo stalno usposablјati;
- morajo poznati svoje vrednote, zakaj smo konkurenčni;
- morajo poznati stroške izobraževalnega procesa in stroške poslovanja;
- mora marketing voditi direktor;
- morajo biti marketinški načrti strokovno pripravljeni in rezultat rednega skupnega dela.

nja, boljšo komunikacijo, učinkovitejšo obvladovanje stroškov, večjo prodajo).

- Programi morajo biti v terminih, ko si podjetniki laže vzamejo čas.
- Pri prodaji je treba uporabljati načine, ki jim podjetniki zaupajo in ki jih imajo za kredibilne.
- Programi morajo biti organizirani v sodelovanju z organizacijami, ki dodatno povečajo kredibilnost programa, na primer v sodelovanju z Ministrstvom za malo gospodarstvo, Združenjem podjetnikov pri Gospodarski zbornici Slovenije, Obrtno zbornico Slovenije ali s poslovnimi združenji.
- Upoštevati moramo tudi nasvete podjetnikov.
- Včasih je treba organizirati predstavitev programov izobraževanja.
- Jezik in ton nagovora v javnih nastopih in promocijskem gradivu morata biti prilagojena ciljni skupini.

Primerno oblikovana promocija motivira ciljne uporabnike, da se udeležijo izobraževanja .

VLOGA ZAPOSLENIH

Vsaka organizacija oziroma organizacije, ki izvajajo in razvijajo izobraževalne programe, imajo svojo »dušo«. Njihovi cilji morajo biti tudi cilji zaposlenih. Na udeležence usposabljanja pri njihovem vrednotenju izobraževalne organizacije odločilno vplivajo prav stiki z uslužbenci, torej s tistimi, s katerimi so najpogosteje v stiku. Od njih lahko tudi neposredno dobivajo informacije o izvajanju programov. Uslužbenci morajo biti motivirani in sposobni, to pomeni, da morajo:

- korektno izvajati storitev;
- komunicirati s predavatelji in slušatelji, popraviti morebitni slab vtis zaradi spodrslijajev;
- prepoznati in zadovoljevati specifične zahteve odjemalcev;
- odjemalcem dajati občutek enakopravnosti in korektnega enakopravnega odnosa;
- delovati kot usmerjevalci in kolegi sodelavcev, ki so v vlogi soizvajalcev storitev (Snoj, 1998, str. 167).

VREDNOTENJE IZOBRAŽEVANJA

S spremljanjem in vrednotenjem izobraževanja ugotavljamo učinke in posledice izobraževanja, stopnjo, do katere smo uresničili zastavljene cilje pri usposabljanju in zadovoljili ugotovljene potrebe. Izobraževanje je zadovoljivo:

- kadar s svojo kakovostjo izpolnjuje zahteve odjemalcev,
- kadar so zadovoljni tudi njihovi izvajalci in
- kadar pripomore k dobičku organizacije.

Spremljanje mora biti stalno. S stalnim spremljanjem izvajanja, ponudbe, kakovosti

programov, zadovoljstva slušateljev ter učinkovitosti učenja se namreč lahko lotimo uva-
janja izboljšav v procesu priprave in izvedbe
izobraževalnih programov.

Vrednotenje izobraževanja mora biti notranje
in zunanje. Če izobraževanje spremljamo in
vrednotimo predvsem na podlagi učinkov izo-
braževanja, ki se kažejo v rezultatih med izo-
braževanjem in po njem, govorimo o notra-
njem vrednotenju izobraževanja. Temeljna
merila notranjega vrednotenja so: delovne raz-
mere, izvedba programov, notranja organizaci-
ja in odzivi slušateljev. Če pa ga spremljamo
in vrednotimo na podlagi učinkov in posledic,
ki se kažejo v rezultatih udeležencev izobraže-
vanja kasneje v delovnem procesu, govorimo o
zunanem vrednotenju izobraževanja.

Mnenja in sodbe udeležencev izobraževanja
ugotavljamo z anketami, opazovanji, pogovo-
ri s slušatelji, lestvicami stališč in s podobni-
mi tehnikami raziskovanja mnenja. Pridoblje-
ne podatke je treba zbirati, ustrezno obdelati
in interpretirati. Pomembno je, da spremljamo
in vrednotimo mnenje slušateljev, organi-
zatorjev in tudi predavateljev.

Vrednotenje programov in institucij je vedno
težavno, saj se pravi rezultati pokažejo šele
čez nekaj časa z uspešnostjo udeležencev izo-
braževanja. Zato ne primerjamo le institucij,
temveč tudi druge dejavnike. Revija *Success*
(*Success*, 1998, str. 2) vrednoti in razvršča
ameriške podjetniške šole glede na:

- kakovost predmetnikov;
- kakovost kadrov; prednost imajo šole, ki
redno zaposlujejo čim več strokovnjakov s
svetovalnimi in podjetniškimi izkušnjami;
- podporo študentom; največ točk dobijo šole,
ki študentom zagotavljajo pomoč pri vode-
nju podjetij (svetovanje, finančna pomoč,
možnost dopolnilnega izobraževanja);
- strukturo študentov; vrednotijo metode, te-
ste za selekcijo študentov ob vpisu;

Organizacija, katere dejavnost je izobraževanje podjetnikov,
mora biti sposobna prepoznavati potrebe podjetnikov, razvijati
nove izobraževalne programe, vključevati mora znanje, potreb-
no za vstop in delovanje na trgu, poleg tega pa mora znati pridobi-
ti ustrezne virov, nadzorovati in vrednotiti potek izobraževal-
nih procesov ter rezultate izobraževanja.

- vključenost šole v okolje – pospeševanje
razvoja podjetništva.

Analize zbranih podatkov pokažejo možnosti
za izboljšanje organizacije in izvajanje pro-
gramov izobraževanja, za spremembe oblik
in metod dela, za izboljšanje kakovosti in vse-
bine predavanj, hkrati pa so vir idej za razvoj
in pripravo novih programov.

LITERATURA

Filion, L. J.: *The Design of Your Enterepreneurial Learning System: Identify a Vision and Asses Your Relation System*. Third Canadian Conference on Enterepreneurial Studies. Montreal, 1989, 18 str.

Gibb, A. A.: *Defining Success in Entrepreneurship Development Programmes. A Guide to Model Aproach* International Labour Office (ILO). Ženeva, 1991, 30 str.

Legendre, R.: *Dictionaire actuel de l'education*, 2. izdaja. 1993, 680 str.

Prokopenko, J. et al.: *Management Development*. ILO. Ženeva, 1998.

Snoj, B.: *Management storitev*. Koper. Visoka šola za management. Koper, 1998.

Vidic, F.: *Analiza potreb in možnosti usposabljanja podjetnikov v Sloveniji*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. 1999.

KAKOVOST V PROCESIH PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Zakaj, kaj, kako in kdaj ocenjujemo?

Med številnimi kazalci za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja sta tudi preverjanje in ocenjevanje znanja udeležencev izobraževanja. Namen tega kazalca je ugotoviti, koliko izobraževalci razlikujejo preverjanje od ocenjevanja znanja in kaj udeleženci menijo o objektivnosti njihovega ocenjevanja.

V najsplošnejšem pomenu je preverjanje proces zbiranja informacij, ki so namenjene učitelju, pa tudi udeležencem izobraževanja, za

odločanje o nadaljnjem delu. S preverjanjem torej sistematično zbiramo podatke o tem, koliko so se udeleženci pod vplivom izobraževalnega programa približali zastavljenim ciljem, z ocenjevanjem pa raz-

zumemo merjenje, pri čemer si strokovnjaki (ocenjevalci) pomagajo z opazovanjem, pisnimi testi, praktičnimi preizkusi ipd. (Ecclestone, 1994). Da bi bili preverjanje in ocenjevanje znanja udeležencev izobraževanja kar se da objektivno, je treba upoštevati nekatera splošna in tudi specifična določila, in sicer pri preverjanju ter ocenjevanju znanja pri otrocih in mladini in še posebej pri odraslih, saj odrasli od nas pričakujejo drugačno ravnanje, že zaradi njihovih življenjskih in delovnih izkušenj. Učitelj, ki poučuje odrasle, se mora zavedati nekaterih značilnosti odra-

slih, zato mora biti njegovo delo drugačno. Odrasli so namreč samostojni, materialno, socialno in psihološko neodvisni, iz česar izhaja predstava odraslega o samem sebi in njegova pripravljenost za učenje.

Ocenjevanje je opredeljeno kot dinamičen proces, saj se znanje posameznika lahko zelo hitro dopolnjuje in ga le-ta vnaša v svoj sistem že pridobljenih informacij, izkušenj, znanja. Je proces priznavanja oziroma določanja vrednosti nečesa. Pri ocenjevanju gre najpogosteje za izražanje mnenja strokovnjaka, ki ocenjuje. Da bi bilo to mnenje kar se da objektivno oziroma da bi lahko ugotovili dejansko znanje kandidata in tako naredili korak naprej pri zagotavljanju kakovosti ocenjevanja, je pomembno, da je ves postopek logična celota. Da bi zagotovili večjo kakovost v procesih ocenjevanja znanja, moramo le-te osmisliti, pri čemer si moramo postaviti naslednja vprašanja:

- Zakaj ocenjujemo?
- Kaj ocenjujemo?
- Kako ocenjujemo?
- Kdaj ocenjujemo?
- Kdo lahko ocenjuje?

ZAKAJ OCENJUJEMO?

Če si najprej podrobneje ogledamo prvo vprašanje – zakaj ocenjujemo – ugotavljamo,

S preverjanjem ugotavljamo, koliko smo se približali ciljem.

da je več razlogov, zakaj preverjamo in ocenjujemo znanje in/ali usposobljenost, med katerimi so gotovo najpomembnejše:

a) Selekcija s preverjanjem in ocenjevanjem

Selekcija s postopkom preverjanja in ocenjevanja je primerna za določanje ravni znanja/usposobljenosti na določenem področju. S selekcijo ugotovimo posameznikove potrebe in raven, na kateri bi se vključil. To velja toliko bolj za odrasle, saj imajo tudi več delovnih ali drugačnih izkušenj in predznanja, pridobljenega na najrazličnejše načine, ki ga je treba upoštevati pri usmerjanju v nadaljnje učenje ali kariero.

b) Motivacija kandidatov

Namen ocenjevanja v prejšnji postavki služi bolj organizatorjem kot kandidatom, tu pa je ravno nasprotno. V tem primeru uporabljamo preverjanje in ocenjevanje zaradi kandidatov, cilj je izobraževalno obarvan in služi predvsem njihovim potrebam. Različne postopke in oblike preverjanja izvajamo, da bi kandidati ugotovili, kaj so dosegli (zunanja motivacija), in da bi jih spodbudili k učenju (notranja motivacija).

c) Povratne informacije kandidatom

Povratne informacije kandidatu o njegovem delu so izredno pomembne za njegovo učenje in nadaljnji uspeh pri delu. Ta cilj je eden od pomembnejših pri preverjanju. Najpomembnejše je, da damo kandidatu informacije o tem, kaj je napravil dobro ter kaj ne in kako bi se moral zadeve lotiti, da bi jo opravil bolje, kaj bi se moral naučiti in v čem bi se moral izuriti. Le v tem primeru so povratne informacije smiselne in zares pomembne pri nadaljnjem učenju ter omogočajo premik h kakovostnejšemu procesu preverjanja in ocenjevanja znanja, le tako lahko namreč govorimo, da učitelj kandidatu z dajanjem povratnih informacij pomaga pri učenju.

č) Povratne informacije učitelju

Tako kot da kandidatu ocenjevanje povratne informacije o tem, kako dobro se je določene snovi ali spretnosti naučil, pomaga tudi učitelju pri ugotavljanju, kako dobro je določeno snov predstavil oziroma kako dobro je poučeval, predaval, vodil ali izvajal določeno izobraževalno obliko. Z rezultati ocenjevanja ugotavlja, katere zahtevnejše dele v snovi je pomanjkljivo predstavil, kje razlaga ni bila dovolj jasna, katere spretnosti je s kandidati premalo vadil ali pa jim ni zagotovil dovolj možnosti za praktično delo. V tem primeru ocenjevanje delno prispeva informacije za evalvacijo (vrednotenje) določenega programa. Rezultate lahko uporabi za spremembe v načinu dela pri naslednji skupini.

PREDMET OCENJEVANJA

Ko si postavimo vprašanje, kaj ocenjujemo, moramo pomisliti na več različnih možnosti, ki se nam pri tem ponujajo. Hkrati z znanjem lahko preverjamo na primer spretnost izražanja, razumevanje snovi, komuniciranje ali druge spretnosti, na primer ročne, ki omogočajo večjo hitrost pri opravljanju dela in s tem povečujejo učinkovitost. Preverjamo lahko tudi vedenje, stališča in vrednote posameznega kandidata, sposobnost reprodukcije in iznajdljivost.

Nekateri učitelji raje ocenjujejo v luči vtisov, ki jih kandidat napravi na njih po preverjanju,

V procesih ocenjevanja znanja se stremi k čim večji objektivnosti oziroma k ugotavljanju dejanskega znanja kandidata. Uresničitev navedenih ciljev seveda pripomore k zagotavljanju kakovosti v postopkih ocenjevanja znanja in tudi v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu. Da bi to dosegli, je pomembno predvsem to, da pri postopkih ocenjevanja znanja ne gre le za poznavanje golih vsebin področja, za katerega preverjamo usposobljenost, za ocenjevanje dosežkov v znanju oziroma usposobljenosti, temveč lahko s preverjanjem in ocenjevanjem ugotavljamo tudi dodatne sposobnosti kandidatov.

a se ne odločajo za analitičen pristop k obravnavanju nalog, projektov ali izdelkov. V tem primeru učitelj izlušči vse, kar je v nalogi, projektu ipd. dobrega, raje ocenjuje pravzaprav različne postavke, ki jih je kandidat izkazal v postopku preverjanja naloge, izdelka ipd., kot da bi ocenjeval tiste, za katere bi se vnaprej odločil, da jih bo ocenjeval. Nekateri se bolj ogrevajo za prvi primer in svetujejo, naj pri kandidatu vedno ocenjujemo tisto, kar »priprava na površje«, torej brez vnaprej določenih postavk, ki jih želimo preverjati. Res je namreč, da se lahko zgodi, če učitelj preverja le vnaprej določene postavke, da spregleda to, česar se je kandidat naučil poleg tistega, kar je bilo načrtovano.

Z vidika kakovosti je dobro, da ocenjujemo po vnaprej določenih postavkah in hkrati ocenimo tudi tisto, kar je »nepredvidljivo«.

Katero možnost izberemo, je odvisno od področja, ki ga ocenjujemo. Čeprav ocenjujemo znanja, ki jih je kandidat pridobil pri določeni eksaktni vedi (na primer matematiki), se lahko kljub vnaprej načrtovanim postavkam, preverjanja odločimo, da bomo upoštevali in ocenili alternativno pot, po kateri je kandidat prišel do pravega rezultata v določeni nalogi.

Ko izbiramo obliko preverjanja, deloma že določamo tudi, kaj bomo preverjali. Na primer, če bomo izbrali esej, ne bomo ocenjevali ustne komunikacije, ker to ni mogoče, temveč poleg vsebine še pisne večšine ali kaj drugega. Zato je morda z vidika kakovosti procesa ocenjevanja najbolje, da kombiniramo oba načina. Okvirno se odločimo, kaj želimo preveriti, izberemo temu primerne oblike ali metode in smo hkrati sprejemljivi tudi za nepredvidena znanja ali večšine, ki jih kandidat pokaže v postopku preverjanja.

Če se osredotočimo na vnaprej določene postavke, ki jih želimo preveriti, in smo hkrati sprejemljivi, bomo lahko preverjali številne dodatne postavke, ki bodo, med preverjanjem kandidata nepričakovano »priplavale na po-

vršje«. Te dodatne postavke so lahko zelo različne glede na metode preverjanja, ki smo jih uporabili, in jih je dobro zapisati, čeprav niso bile za določen program predvidene kot pridobljeno znanje. Če se na primer izkaže, da je kandidat zelo dober v ustnem sporazumevanju, mu to štejemo v dobro, čeprav za program ta spretnost ni pomembna. Vedno imamo možnost, da opisno ocenimo takšne dodatne postavke. Takšen pristop omogoča pomembne informacije o posamezniku, za delodajalce in osebje v izobraževalnih ustanovah. Pri ocenjevalni vnemi ne smemo pretiravati in kandidatov dosje obremeniti z neuporabnim balastom.

NAČIN OCENJEVANJA

Za proces ocenjevanja znanja menimo, da je kakovosten, kadar le-ta doseže namen. Da bi ocenjevalci namen ocenjevanja tudi dosegli, je priporočljiva uporaba različnih oblik in metod ocenjevanja. Tako je ocenjevanje lahko formalno ali neformalno, formativno ali sumativno, enkratno ali večkratno, ocenjujemo lahko proces ali produkt ipd. V novejšem času ustvarjajo strokovnjaki na tem področju nove in nove metode, ki jim omogočajo, da čim več izvedo o svojih kandidatih. Učiteljem, ki po-

Pri uporabi najrazličnejših metod ocenjevanja znanja je potrebna tudi določena stopnja previdnosti, saj se pri iskanju podatkov o posamezniku pogosto pretirava. Preverjanje se je v zadnjih letih zelo razvilo. V primerjavi s tradicionalnim, močno zakoličenim preverjanjem, pri katerem so z enakimi oblikami in metodami preverjali najrazličnejša znanja in spretnosti (največkrat vprašanja in odgovori), rezultati pa pogosto niso dali realne slike o posamezniku, se ob razcvetu novih pristopov k preverjanju kaže težnja po pretiravanju v zbiranju podatkov o posamezniku.

stajajo pravi »detektivi« pri spoznavanju udeležencev, ne bi niti na pamet prišlo, da bi s takimi metodami ocenjevali njihove najbližje ali prijatelje. Pogosto želimo izbrskati veliko več podatkov, kot jih navadno potrebujemo. Zato moramo biti pri uporabi metod kljub njihovi vabljuvosti previdni in moramo dobro premisliti, ali je vsa navlaka, ki jo bomo s takšnim preverjanjem pridobili, resnično potrebna in tudi čemu bo služila.

ČAS OCENJEVANJA

V praksi so se najpogosteje pojavljali primeri preverjanja in ocenjevanja znanja ter sposobnosti udeležencev izobraževanja ob koncu »etap« oziroma preverjanje in ocenjevanje na koncu izobraževanja. Takšno ocenjevanje pomeni v praksi zaključni izpit na koncu programa. Namen takšnega preverjanja in ocenjevanja je ugotoviti, koliko je kandidat obravnavano snov osvojil, ugotoviti pripravljenost udeleženca za samostojno delovanje, za konec programa ipd. Poglavitni namen je torej obvestiti udeleženca izobraževanja o njegovih rezultatih, ne pa mu dati le povratne informacije, ki mu bo v pomoč pri njegovem nadaljnjem učenju.

S preverjanjem in ocenjevanjem na koncu izobraževanja se najpogosteje želi ugotoviti, ali je določen izobraževalni program udeležencem koristil, ali so udeleženci po končanem programu usposobljeni ipd. Ocenjevanje lahko vodi k pridobitvi potrdila (certifikata), poleg tega pa je lahko izhodišče za ugotavljanje dosežkov in postavljanje novih izobraževalnih ciljev. Izvajajo ga lahko predavatelji (izvajalci izobraževanja) oziroma strokovnjaki, usposobljeni za preverjanje in ocenjevanje, lahko pa tudi tim strokovnjakov oziroma mreža institucij, ki med seboj sodelujejo.

V zadnjem času se, v povezavi z zagotavljanjem kakovosti v vzgojno-izobraževalnem procesu in s tem tudi v procesih ocenjevanja

znanja, vse bolj poudarja premik od tradicionalnega ocenjevanja znanja k novim vlogam, ki naj bi jih le-to prevzelo. Tako naj bi prešli med drugim tudi od končnega preverjanja znanja (ki je postalo predmet zunanjega preverjanja in ocenjevanja) k sprotnemu preverjanju in ocenjevanju.

Sprotno preverjanje in ocenjevanje lahko pomenita intervencijo na začetku učenja nove vsebine (poudarek na nujnih in pomembnih sestavinah predhodno pridobljenega znanja), intervencijo med samim procesom izobraževanja (usmerjanje kognitivnih in emocionalnih procesov), lahko pa se pojavita tudi na koncu zaokroženih celot, ko prevzameta prej opisane značilnosti.

Predavatelji in udeleženci lahko s sprotnim preverjanjem in ocenjevanjem izrabijo možnosti za učenje, ki se pojavijo med samim izobraževanjem. Pri tem je pomembno predvsem, da udeležencem damo podatke o njihovem znanju, in sicer o tem, ali in v čem je to

ustrezno, pravilno, zadovoljivo, po drugi strani pa opozorimo na pomanjkljivosti in nepravilnosti. Takšne informacije omogočajo natančno informiranje udeležencev izobraževanja o njihovem znanju in vrzelih v njem. Tako lahko posamezniki nenehno napredujejo k boljšemu oziroma pravilnemu znanju. Poleg tega zagotavljata sprotno preverjanje in ocenjevanje podatke o tem, ali udeleženci pri izobraževanju napredujejo ali nazadujejo. Pri tem je pomembno, da posameznike ne primerjamo z drugimi, temveč je treba njihove trenutne rezultate primerjati s predhodnimi.

S sprotnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja lahko dosežemo premike, ki so pomembni z vidika zagotavljanja kakovosti:

- premik od pretežno sumativnega k formativnemu in diagnostičnemu preverjanju ter ocenjevanju;

Sprotno preverjanje in ocenjevanje pomaga udeležencem izobraževanja pri izboljšanju končnih rezultatov.



- premik od ocenjevanja kognitivnih prvin k ocenjevanju praktičnih spretnosti in drugih sestavin;
- premik od ocenjevanja produktov k ocenjevanju procesov in produktov;
- premik od pretežno pisnega preverjanja in ocenjevanja k pestrosti in kombinaciji oblik preverjanja;
- premik od ocenjevanja na koncu izobraževanja k sprotnemu spremljanju dosežkov;
- premik od poudarjanja napak ter pomanjkljivosti k realnemu vrednotenju dosežkov in pomanjkljivosti (Preverjanje in ocenjevanje znanja, 1992).

KDO LAHKO OCENJUJE?

V zvezi s preverjanjem in ocenjevanjem znanja še vedno prevladuje mnenje, da je to eden izmed najpomembnejših vidikov predavate-

ljevega dela, saj nalaga postavljena ocena predavatelju veliko moralno odgovornost in je ena največjih psihičnih obremenitev tega poklica.

V praksi velja mnenje, da je ocena subjektiven zaznamek. Izraža namreč predavateljevo razpoloženje, njegove osebnostne poteze in njegov odnos do udeležencev izobraževanja, ki temelji predvsem na čustvenem nasprotju med simpatijo in antipatijo. Zato se pojavljajo številni predlogi in ukrepi, ki naj bi pripeljali do večje objektivnosti oziroma ki naj bi omilili razhajanja med posameznimi predavatelji ter tako omogočili premik k večji kakovosti postopka ocenjevanja.

V praksi najpogosteje potekata preverjanje in ocenjevanje znanja brez vključitve udeležencev izobraževanja. Predavatelji udeležencem znanje posredujejo in osvojeno znanje tudi preverjajo ter ocenjujejo. Pri tem si mnenje o

udeležencih in njihovem znanju oblikujejo na podlagi predpostavke, da udeležence poznajo ter da poznajo tudi njihovo mišljenje ter čustvovanje. Redko se zgodi, da za mnenje med preverjanjem in ocenjevanjem povprašamo tudi udeležence.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja ter sposobnosti udeležencev izobraževanja ni nujno, da le-to izvaja izključno predavatelj oziroma ocenjevalec. V zadnjem času se vse bolj uveljavlja ideja o preverjanju in ocenjevanju z vidika tako imenovanega študijskega kolega. Udeleženci izobraževanja lahko namreč rezultate svojega dela primerjajo z rezultati svojih kolegov. Pomembno je, da predavatelj poskrbi za rešitve in ustrezen točkovni sistem, kolegi, ki izdelke preverjajo in ocenjujejo, pa svoje ugotovitve tudi pisno utemeljijo. Pisne pripombe lahko udeleženci komentirajo naprej, tudi v diskusiji s predavateljem. Pri takšnem preverjanju in ocenjevanju se pojavi problem, kadar gre za preverjanje in ocenjevanje pisnih izdelkov z esejskim tipom odgovorov, saj sta vprašljivi predvsem veljavnost ter zanesljivost preverjanja in ocenjevanja. Predavatelj mora v takem primeru izdelati čimbolj natančen seznam splošnih in posebnih meril ter točkovne sheme, ki so temelj preverjanja in ocenjevanja.

Na področju zagotavljanja kakovosti v postopkih preverjanja in ocenjevanja je treba storiti predvsem premik k večji in resnični vključenosti udeležencev izobraževanja v proces preverjanja znanja (poudarek na samo-preverjanju) in tudi v proces opisovanja in ocenjevanja lastnih dosežkov (samoocenjevanje). Udeleženci izobraževanja se tako spremenijo iz pasivnih v aktivne predavateljeve sodelavce, poleg tega pa imajo možnost spremljanja lastnega napredovanja, spoznavanja svojih močnih in šibkih področij ter načrtovanja nadaljnjega učenja. Vključevanje udeležencev izobraževanja v preverjanje in ocenjevanje pozitivno vpliva na njihovo motiva-

cijo, daje učenju smisel, povečuje zaupanje udeležencev v lastne sposobnosti in v možnosti za uspeh. Pomembno je torej spoznanje, da so lahko poleg predavateljev, tutorjev, ocenjevalcev, študijskih kolegov tudi udeleženci izobraževanja uspešno ovrednotijo svoje znanje in sposobnosti.

Samoocenjevanje pomaga udeležencem izobraževanja razumeti in izboljšati njihove zmožnosti. Pomembno je, da so merila preverjanja in ocenjevanja jasno zastavljena, da se lahko udeleženci naučijo ocenjevati, kaj so z izobraževanjem dosegli, ne pa truda, ki so ga vložili. Pri tem je pomembno, da so natančno izdelani tudi standardi znanja, ki naj bi jih udeleženci dosegli, pri tem pa je potrebno strinjanje predavatelja in udeležencev.

S samoocenjevanjem se lahko poveča odgovornost udeležencev izobraževanja, tako da so v končni fazi pripravljeni na vseživljenjsko učenje brez nenehne prisile in nadzora.

Večina strokovnjakov poudarja pomen sodelovanja udeležencev izobraževanja na vseh stopnjah preverjanja in ocenjevanja znanja. Soodgovorni naj bi bili za vse etape, torej za načrtovanje, organizacijo, izpeljavo in vrednotenje. Prepričanje, da predavatelj v takem primeru ni več potreben, je zmotno, saj je predavateljeva vloga še vedno pomembna, zlasti pri strukturiranju učnega okolja, kjer so udeleženci deležni vodenja in podpore pri učenju ter pomoči pri razvijanju spretnosti za samoocenjevanje.

Sodelovanje udeležencev izobraževanja pri preverjanju in ocenjevanju znanja naj bi potekalo takole:

- Pri načrtovanju: preverjanje in ocenjevanje znanja naj bosta napovedana, udeleženci naj imajo torej možnost vplivati na čas preverjanja in ocenjevanja znanja.
- Pri učenju: samoocenjevanje se pojavlja kot sestavni del formativnega ocenjevanja (namenjeno pomoči udeležencem izobraževanja; pridobijo si informacije o tem, kaj so se že naučili). Pojavlja se med samim proce-

som učenja, in ne le takrat, kadar domnevamo, da je proces že končan; s samoocenjevanjem usmerjamo udeležence izobraževanja k pravilnemu učenju, poleg tega pa omogoča dobre odnose med predavateljem in udeleženci, obenem pa pripomore k spodbujanju kakovostnega in avtonomnega učenja. Pri razvijanju sposobnosti samoocenjevanja je pomembno, da ga sprejmejo, podpirajo in izvajajo predvsem predavatelji. Kolikor bodo pri tem »dobri«, toliko bo uspešen tudi sistem samoocenjevanja.

- Pri izpeljavi: pomembno je, da učitelj skupaj z udeleženci izobraževanja izbere tako obliko (ustno, pisno, praktično) preverjanja in ocenjevanja, ki bo udeležencem omogočila, da pokažejo svoje znanje ali spretnosti.
- Pri vrednotenju: udeleženci sami vrednotijo dosežke, od njih se pričakuje refleksija o procesu učenja. Samoocenjevanje udeležencev, ki poteka v dialogu s predavateljem, le temu omogoča spoznavanje razmišljanja in razumevanja udeležencev izobraževanja ter spoznavanje njihovih spoznavnih procesov. Pri tem je pomembno, da je tudi predavatelj sposoben refleksije lastnih spoznavnih procesov.¹

KAKO DO VEČJE OBJEKTIVNOSTI IN NATANČNOSTI V POSTOPKIH PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA?

Na podlagi opisanega lahko povzamemo, da morata imeti preverjanje in ocenjevanje znanja udeležencev izobraževanja, ki naj bi bila čimbolj natančna in objektivna in bi tako pripomogla k povečanju kakovosti izobraževalnega procesa, vnaprej opredeljene:

- standarde znanja,
- merila ocenjevanja in
- metode ocenjevanja.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja, s katerim želimo ugotoviti dejansko znanje kandidata, je treba najprej natančno opredeliti standarde znanja. Pri opredelitvi standardov znanja je treba torej natančno določiti, kaj mora posameznik na koncu izobraževalnega programa znati oziroma kaj mora biti zmožen napraviti. Standardi znanja morajo biti namreč postavljeni jasno. Dobro jih morajo poznati in razumeti vsi, ki v procesu preverjanja in ocenjevanja sodelujejo, torej kandidati, svetovalci, ocenjevalci, mentorji ... Znati pa jih morajo tudi pravilno uporabljati.

Vsak posameznik namreč razume določen pojav na njemu lasten način. Te razlage so lahko izjemno subjektivne, so le del stvarne resnice. Subjektivnosti pri razumevanju določenih pojavov se lahko izognemo z večjim številom ocenjevalcev, pri čemer se objektivnost preverjanja in ocenjevanja ne povečuje le zaradi njihovega večjega števila, temveč predvsem zaradi njihovih različnih zornih kotov, iz katerih preverjajo in ocenjujejo.

Pri ugotavljanju uspešnosti udeležencev izobraževanja je treba tudi določiti, kaj z uspešnostjo sploh razumemo. Mnogi strokovnjaki trdijo, da je mogoče uspešnost različno meriti. Pri tem je treba izbrati ustrezna merila oziroma kriterije, s katerimi lahko to uspešnost določimo.

Merila za doseganje postavljenih ciljev, ki naj bi pripomogli k objektivnemu in kakovostnemu ocenjevanju, morajo biti trdna, dovolj jasno zastavljena, enoznačna in veljavna. To pomeni, da resnično zajemajo bistvo predmeta preverjanja in ocenjevanja. Poleg tega usmerjajo posameznika, ki se uči, na njih temeljijo odločitve o tem, kaj mora posameznik še predelati, občutek, kako hitro z učenjem napreduje, k čemu učenje končno tudi vodi. Natančno izdelana merila vplivajo tudi na motivacijo udeležencev izobraževanja.

Merila preverjanja in ocenjevanja so lahko različno zahtevna, najbolj pa se zaostrijo pri pridobivanju formalne izobrazbe. Učitelji morajo namreč pri tem uspešnost vrednotiti s šolskimi ocenami in spričevali, merila ocenjevanja pa so v tem primeru jasna in omogočajo primerjanje.

Objektivnost in kakovost preverjanja in ocenjevanja sta odvisni tudi od metod, s katerimi preverjamo in ocenjujemo znanje ter sposobnosti posameznika. Metodo lahko označimo kot pot, po kateri preverjanje in ocenjevanje izvedemo. Čim preprostejša in čim bolj prilagojena je metoda, objektivnejša je ocena.

Med pisano paleto metod, ki jih za preverjanje in ocenjevanja znanja ter sposobnosti lahko uporabimo, se je treba odločiti za tisto ali tiste, ki bodo v danih okoliščinah najbolje prikazale posameznikovo znanje ali usposobljenost. Pri izbiri je pomembno, da natančno vemo, kaj želimo preverjati in ocenjevati, kaj je za določene okoliščine najpomembnejše in katera metoda bo to najbolje osvetlila. Pogosto je treba pri preverjanju in ocenjevanju znanja in sposobnosti posameznika kombinirati večje število različnih metod, če je to v korist boljšega uvida v znanje in usposobljenost posameznika.

Tako lahko na primer za preverjanje in ocenjevanje znanja, določenih pravil, sistemov, standardov ipd. uporabljamo teste različnih tipov, projektno ali seminarsko nalogo, metodo pogovora ali intervjuja, pri preverjanju in ocenjevanju sposobnosti posameznika pa uporabljamo metode demonstracije, simulacije ali igre vlog, metodo preverjanja z računalnikom, metodo opazovanja na delovnem mestu. Pomembno je, da pri preverjanju in ocenjevanju znanja ter sposobnosti uporabljamo metode, ki omogočajo poleg preverjanja in ocenjevanja znanja in sposobnosti tudi preverjanje posameznikove sposobnosti za aktivno rabo naučenega v praksi. Posameznik mora biti namreč sposoben znanja tudi prenašati

ne le v običajno delovno okolje, temveč v različna delovna okolja in v različne okoliščine.

C. Gipps,² britanska strokovnjakinja, poudarja, da se je treba pri preverjanju in ocenjevanju premakniti od kulture testiranja in spraševanja h kulturi preverjanja in vrednotenja v različnih oblikah. Značilnosti njenega pristopa:

- Ocenjevanje poteka v manj nadzorovanih okoliščinah, ne išče »objektivnega« rezultata, je spodbujevalno in išče pri posamezniku najboljši možni (in ne značilni) rezultat, in sicer v sproščenih razmerah (ne v stresnem položaju). Ocenjevanje mora potekati v običajnih okoliščinah, ki ne povzročajo blokade.
- Uporabljajo se različni postopki in široka paleta dejavnosti, ki omogočajo v danih okoliščinah in za dane vsebine dobiti najboljši možni rezultat. Razlikujejo se lahko tudi načini odgovaranja (pisni, ustni, praktični).
- Dosežki so spremenljivi, zato skušamo z ocenjevanjem vplivati na udeležence, da bi jih izboljšali; posamezniku pomagajo, omogočajo, ga spodbujajo, da se razvija in napreduje, so v podporo procesu učenja (pridobivanju znanja).
- Med ocenjevalcem in udeležencem je omogočena interakcija (pojasnjevanje z obeh strani).
- Dosežki se opisujejo, poudarek je na kakovosti individualnega rezultata, opis z vidika kakovosti omogoča razumevanje dosežkov v razmerju do posameznikovih zmožnosti, njegovih prejšnjih dosežkov in do konteksta.
- Pri ocenjevanju ne gre za primerjavo med posamezniki. Primerjava namreč slabo vpliva na samopodobo udeležencev izobraževanja, vpliva na težnjo po izogibanju so-

Za večjo kakovost je potreben premik od kulture testiranja do kulture vrednotenja.

delovanju v dejavnosti, kjer uspeh ni zagotovljen, slabo vpliva na razvoj interesov in na storilnostno motivacijo (lotevanje izzi-valnih nalog), povzroča tudi uporabo slabših ali manj učinkovitih miselnih strategij.

Premik k »sodobnejšim« načinom preverjanja in ocenjevanja pripomore predvsem k izboljšanju veljavnosti preverjanja in ocenjevanja samega, poleg tega pa k izboljšanju poučevanja. Predavatelji oziroma ocenjevalci so pozorni na to, kako se udeleženci učijo, naučijo se opazovati in razčlenjevati proces učenja, spretnosti in sposobnosti udeležencev izobraževanja, pri preverjanju in ocenjevanju niso usmerjeni le k preučevanju rezultatov učenja, temveč predvsem k procesu učenja.

SKLEPNE MISLI

Zagotavljanje kakovosti v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja je eden izmed pomembnih kazalcev za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa. Pri tem je treba poudariti, da osnovni namen postopkov preverjanja in ocenjevanja znanja ni preveriti, koliko in kako uspešno so si kandidati zapomnili posredovane informacije. Objektivno ter kakovostno preverjanje in ocenjevanje omogočata, poleg ugotavljanja dejanskega znanja, da bo posameznik znal osvojeno znanje tudi uporabiti, ne le v običajnih, temveč tudi v nepredvidljivih, nevsakdanjih življenjskih in delovnih situacijah. Ti napotki so lahko eden izmed načrtov, kako lahko to tudi dosežemo.

LITERATURA

Bergant, M. (1992). Preverjanje in ocenjevanje znanja, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Ecclestone, K. (1994). Understanding Assessment, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Razdevšek - Pučko, C. (1996): Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47, str. 411–419.

Jelenc, N. E., Jakara, V.: Preverjanje in ocenjevanje znanja pri odraslih. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije (priročnik v delu).

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Zavod za šolstvo RS, Šola za ravnatelje, Center za poklicno izobraževanje, Ministrstvo za šolstvo in šport.

¹ Razdevšek Pučko, Cveta: *Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, Sodobna pedagogika, letnik 47, št. 9-10, 1996.*

² Razdevšek Pučko, Cveta: *Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, Sodobna pedagogika, letnik 47, št. 9-10, 1996.*

AKCIJSKO RAZISKOVANJE KOT POT H KAKOVOSTI

mag. Marija
Velikonja

Z boljšim razumevanjem prakse do izboljšav

Vpeljevanje kakovosti v izobraževalne organizacije pomeni tudi spreminjanje in izboljševanje dosedanjega dela. Zlasti vodje teh organizacij iščejo možnosti, kako narediti prve korake k spremembam, predvsem pa bi radi navdušili za spreminjanje načina dela tudi sodelavce. Vemo namreč, da se ljudje najpogosteje izogibamo spremembam tudi zato, ker od nas običajno zahtevajo več prizadevanja, kot smo ga pripravljeni sprejeti.

Ena od strategij, kako spreminjati izobraževalno prakso, je akcijsko raziskovanje. Gre za obliko razmišljajočega proučevanja, ki se ga lotevajo učitelji, da bi izboljšali svoje praktično ravnanje, razumevanje prakse in tudi objektivnih možnosti, v kateri ta poteka (povzeto po: Carr, Kemmis, 1986, v: Cerar, Požarnik, 1990, str. 67). Izobraževalne organizacije želijo na podlagi akcijskega raziskovanja:

1. izboljšati svojo prakso,
2. izboljšati razumevanje svoje prakse in
3. izboljšati razumevanje okoliščin (tudi omejitvev), v katerih praksa poteka.

Začetnik akcijskega raziskovanja je socialni psiholog Kurt Lewin (1946), teorijo akcijskega raziskovanja v izobraževanju pa so za njim v sedemdesetih in osemdesetih letih razvijali zlasti Angleža Lawrence Stenhouse in John Elliot ter Američan Donald A. Schon. Pri nas jo je s pisanjem strokovnih člankov in organizacijo seminarjev že v osemdesetih letih popularizirala dr. Barica Marentič Požarnik s sodelavci (mag. Marjeta

Cerar, dr. Marija Skalar in drugi). Zlasti v zadnjem desetletju so se s takim izboljševanjem prakse seznanjali številni osnovnošolski učitelji in ravnatelji. V naši pedagoški (in tudi andragoški) praksi akcijsko raziskovanje torej ni popolna novost. Težko pa je presoditi, kako se je doslej uveljavilo v različnih izobraževalnih organizacijah. S prispevkom želim opozoriti na to po mojem mnenju premalo uveljavljeno pot k izboljšanju kakovosti dela v izobraževanju.

Akcijsko raziskovanje je še premalo uveljavljeno.

MODEL AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Proces akcijskega raziskovanja se pri posamezniku (ali v izobraževalni organizaciji) začne s spoznanjem, da je v njegovi (ali njihovi) praksi treba nekaj spremeniti. Učitelj (organizator izobraževanja itn.) se srečuje s problemi, nezadovoljstvom, stiskami, ki jih želi rešiti in izboljšati razmere. Na začetku presodi, na kaj je mogoče vplivati, kaj je mogoče izboljšati, potem pa se odloči za akcijo. V skladu z izhodiščno zamislijo najprej preuči razmere, opravi predhodno sondažo, potem pa izdelava splošen načrt za akcijo. Akcijskega raziskovanja se lahko loti posameznik ali skupina ljudi.

Površno bi lahko sodili, da se s postopki, ki so uveljavljeni v akcijskem raziskovanju, ubada vsak učitelj praktik, vendar gre pri akcijskem

Akcijska raziskava vključuje štiri faze (Kemmis, McTaggart, 1991), to so:

1. izdelava načrta za akcijo, ki naj bi izboljšala to, kar že poteka;
2. ukrepi za uresničitev načrta;
3. opazovanje in spremljanje učinkov teh ukrepov v okvirih, znotraj katerih potekajo;
4. premislek o teh učinkih, ki je podlaga za nadaljnje načrtovanje, novo akcijo.

raziskovanju za bolj premišljeno, načrtovano in spremljano dejavnost. Pri tem ne sodeluje le učitelj, temveč vsi, ki jih zajema akcijsko raziskovanje.

Načrt mora biti usmerjen v akcijo, hkrati pa mora predvidevati vsa tveganja, ki jih prinašajo spremembe, in upoštevati omejitve v danih razmerah.

Ukrepanje (akcija) mora biti premišljeno in kontrolirano dejanje. Načrti za akcijo so zato prožni in sprejemljivi za spremembe. Pri spreminjanju akcijske poti je treba spremljati temeljne cilje akcijskega raziskovanja: izboljšanje prakse, izboljšanje razumevanja (osebnega ter skupnega) in izboljšanje okoliščin, v katerih potekajo dejavnosti.

Opazovanje je načrtno. Z njim je mogoče dokumentirati učinke akcije. Opazovati in spremljati je treba akcijski proces, učinke akcije (načrtovane in nenačrtovane), okoliščine in omejevalne dejavnike ter vse drugo, kar se utegne pojaviti. Tako opazovanje vedno zahteva tudi kritično samorefleksijo.

Refleksija skuša osmisliti procese, probleme,

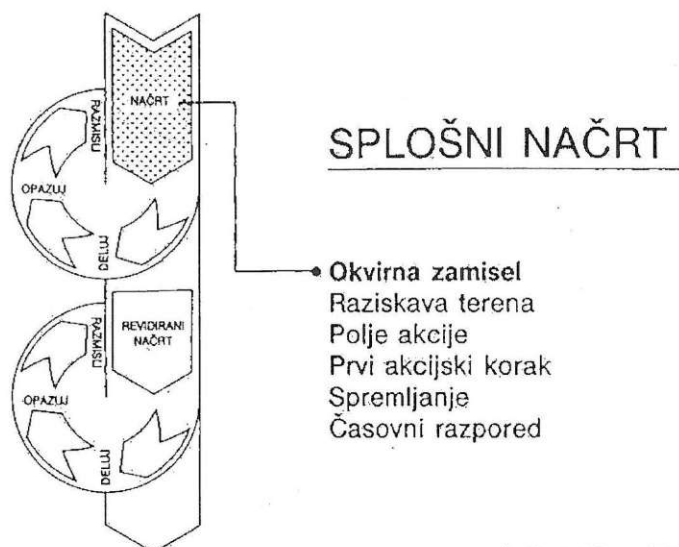
vprašanja in omejevalne dejavnike, ki so se pokazali v akciji. Spodbujajo jo pogovori med udeleženci. Pri tem učitelj (sodelavec v akcijski raziskavi) izkušnjo presoja in ugotavlja, ali so bili izidi akcije pričakovani in zaželeni, pa tudi možnosti za novo akcijo.

NAČRTOVALNIK - VODILO ZA PRAKTIČNO DELOVANJE

Akcijska raziskava je torej razgiban proces, v katerem so štirje postopki (načrtovanje, ukrepanje, opazovanje in refleksija) povezani v spiralo akcijskega raziskovanja. Raziskovalca akcijskega raziskovanja na avstralski univerzi Deakin (glej: S. Kemmis in R. McTaggart, 1991) sta za razvoj akcijskega raziskovanja v praksi oblikovala poseben načrtovalnik, vodilo za praktično delovanje, ki ga tudi pri nas uporabljajo vsi, ki se preskušajo v akcijskem raziskovanju.

V nadaljevanju podrobneje predstavljam načrtovalnik, ki ga avtorja pojasnujeta v publikaciji *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli* (1991, str. 21–45).

Slika 1: Načrtovalnik akcijskega raziskovanja



Okvirna zamisel

Učitelj (lahko tudi skupina učiteljev ali organizator izobraževanja itn.) ima največkrat vrsto zamisli, kaj bi pri svojem delu dopolnil, spremenil, izboljšal.

Ko se loteva akcijskega raziskovanja, na primer ugotovi:

- da bi (določeno) zamisel rad preskusil v učni skupini,
- da bi izkušnjo, ki jo je pridobil, rad prenesel na novo skupino;
- ali pa se sprašuje o tem:
 - kaj storiti, da bi spremenil stanje.

Konkretizirajmo probleme in zamisli za izboljšave. Učitelji, ki so poučevali brezposelne odrasle in sodelovali pri programih usposabljanja, na primer ugotavljajo, da se ti odrasli ne znajo učiti, da so nekateri preslabo motivirani za izobraževanje, da se bojijo neuspeha ipd. Ko smo njihovo učenje razčlenjevali, so učitelji med drugim poročali:

- da veliko truda potrebujejo že za to, da bi jim dopovedali, kako pomembna je urejenost zvezkov in drugih učnih pripomočkov;
- da jim je samostojno učenje tuje;
- da nimajo učnih navad;
- da le redki uporabljajo učbenik;
- da nimajo izdelanega načina učenja itn.

Organizatorji izobraževanja in tudi učitelji so tudi ugotavljali, da mnogi brezposelni odrasli, vpisani v programe, prepogosto brez posebnega razloga manjkajo pri učnih urah. Ker zagotavlja dejavno sodelovanje v izobraževanju tudi večjo uspešnost, so menili, da bi bilo treba doseči večjo udeležbo pri pouku.

Taka vprašanja in ugotovitve so učitelju (ali skupini učiteljev) in organizatorjem izobraževanja lahko izhodišče za okvirno zamisel pri akcijskem raziskovanju. Na primer, ugotavljam, da le redki udeleženci izobraževanja uporabljajo učbenik. Kako doseči, da bodo

učbenik uporabljali vsi (ali večina) in da se bodo iz njega znali učiti in naučiti? Zdi se mi tudi, da nekatere predmet ne zanima, zato ne prihajajo k pouku. Kaj storiti, da bi tudi njih zainteresirali, motivirali za izobraževanje?

Omenjena avtorja opozarjata, da se je treba odločati za izpeljavo takih zamisli, ki so uresničljive, čeprav so dosežki na zunaj komaj opazni. Problem je treba torej primerno omejiti.

Raziskava terena

V tej fazi usmerjamo okvirno zamisel v akcijo. Preverimo, kaj že poteka, koga bo akcija zajela, s kom se je treba povezovati itn. Dobro si je zapisati omejitve, ki jih predvidevamo pri izpeljavi akcije, pa tudi spodbudne dejavnike. To je faza zbiranja podatkov, razlage, prepričevanja, opisovanja, dopolnjevanja, pogovorov. Svoje zamisli je dobro predstaviti sodelavcu, »kritičnemu prijateljem« in prisluhniti njihovim odzivom. Fazo končamo, ko lahko že natančno opišemo akcijo, dejavnost, ki jo načrtujemo.

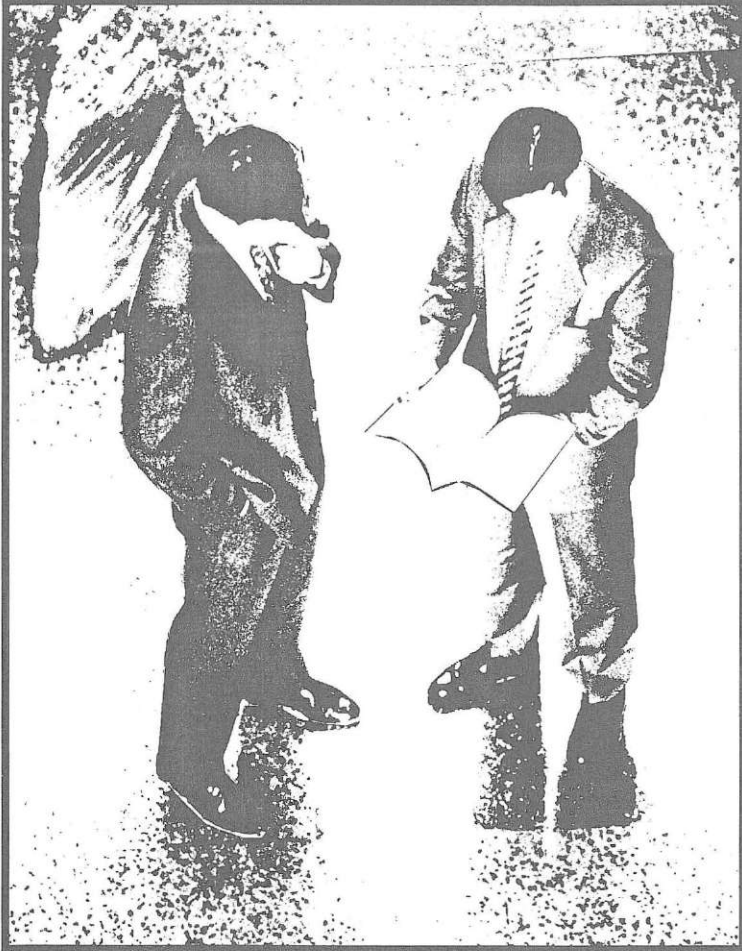
Polje akcije

Dejavnost, ki jo načrtujemo, je treba zapisati, in sicer dosedanje dejavnost in spremembe, ki jih nameravamo izpeljati, in to tudi utemeljiti. Zapišemo tudi, kako nameravamo akcijo izpeljati, najbolje, da poiščemo za izpeljavo več poti. Presodimo in zapišemo tudi, kaj je potrebno, da bo akcijo mogoče izpeljati (ljudje, denar ipd.). Nato pa se je treba odločiti, kateri bo prvi akcijski korak, kako spremljati učinke (načrtovane ter nenačrtovane), in izdelati urnik, po katerem bo dejavnost potekala.

Prvi akcijski korak

Prvi akcijski korak je treba izdelati zelo podrobno. Zajemati mora:

Zapis prvega akcijskega koraka omogoča natančno spremljanje.



- natančen opis, kaj bomo v praksi spremenili (da ne bomo skrenili s poti);
- utemeljitev načrtovane strateške akcije; zapišimo razloge, zakaj je akcija strateška: želi izboljšati prakso in možnosti, predvideva boljše razumevanje prakse, razmer; predvidimo, kako bo akcija vplivala na udeležence, učenje, organizacijo itn.;
- učinke; zapišimo učinke, ki jih nameravamo doseči z akcijo, pozitivne in negativne, pa tudi morebitne stranske učinke; kako se bomo odzvali na morebitne negativne učinke;
- osebe, ki jih akcija vključuje ali jih neposredno zadeva; zapišimo, katere so te osebe, kako so vključene v akcijo, opredelimo njihovo vlogo pri prvem akcijskem koraku;

- zagotovitev sredstev (gradivo, prostori, oprema in drugo);
- ovire in probleme, ki jih pričakujemo.

Opis prvega akcijskega koraka je zelo pomemben, saj se nenehno vračamo na začetek, zapisujemo in kasneje vnašamo izboljšave tudi za nazaj.

Spremljanje

S spremljanjem pridobivamo informacije o tem, kako je akcija potekala. Tako lahko analiziramo dosedanje delo, bolje razumemo in izboljšujemo strateške akcije v nadaljnjih korakih. V tej fazi sodelavec akcijske raziskave odgovarja na vprašanja, ki zadevajo strateško akcijo kot proces (ali smo uresničevali tisto, kar smo načrtovali), posledice strateške akcije (kateri so bili načrtovani in pričakovani, pa tudi nenačrtovani, nepričakovani učinki), okoliščine strateške akcije (ali so bili upoštevani socialni in drugi dejavniki, kako so se spremenile okoliščine itn.).

Akcijo moramo spremljati iz vseh zornih kotov (mnenje raziskovalca, učencev, kolegov, ravnatelja itn.).

Metode in tehnike zbiranja podatkov v akcijskem raziskovanju (tudi v fazi spremljanja) so, v nasprotju z zbiranjem kvantitativnih podatkov pri tradicionalnem raziskovanju, pretežno kvalitativne, na primer pisanje dnevnika, na pol vodeni ali prosti intervjuji, anketni vprašalniki z odprtimi odgovori, zapisi in različni izdelki udeležencev izobraževanja, fotografski, avdio in video posnetki, zapisniki sestankov, analiza skupinskega dogajanja itn.

Časovni raspored

Akcijo je treba časovno podrobno razčleniti. Izdelati je treba informativni urnik, vanj vpisati vse predvidene faze akcije in jih časovno določiti, vpisati dejavnosti, akcijske korake, njihovo trajanje, pripomočke, ki jih bomo potre-

bovali, itn., kajti šele tako podrobno razčlenjeno aktivnost je mogoče tudi časovno spremljati.

Ko je izdelan splošni načrt, ga pred izpeljavo prvega akcijskega koraka še enkrat preverimo, nato začnemo akcijo: ukrepamo, spremljamo, zapisujemo, sodelujemo, kritično preišljamo, spreminjamo, dopolnjujemo aktivnost itn.

SKLEPNO POROČILO

Strokovnjaki so ugotovili (Argyris in sodelavci, 1985, v: Altrichter, Posch, 1991), da si praktik v akcijskem raziskovanju ne zastavlja vprašanja, ali smo dosegli zastavljene cilje, temveč se sprašuje o tem, ali nam ugaja to, kar smo dobili. S tem vključuje v proces razmišljanja in spreminjanja tudi svoje vrednotne predstave.

V sklepnem poročilu naj bodo zapisane tudi ideje, kako ravnati v naslednjem ciklu, in premisleki, kako spremeniti postopke že izpeljane akcije, če bi medtem ugotovili boljše poti do zastavljenega cilja.

Zapis o akcijski raziskavi je namenjen predvsem učitelju – raziskovalcu, pri tem namreč ponovno preišlja o svojih korakih, in prav to ga sili k temu, da bi pridobljene izkušnje uporabil v novih okoliščinah.

Akcijaska raziskava je nekakšna študija primera, pri katerem ni možno popolno posploševanje. Za tistega, ki izpelje akcijsko raziskavo, pa so njene sklepne ugotovitve vsekakor dragocen dokument in vodilo pri nadaljnjem delu. Sklepno poročilo naj bo torej skrbno zapisano in naj ne zajema le formalnih podatkov, temveč naj bo sporočilo o tem, kako se je splošna ideja v procesu razvijala in spreminjala, kako se je odzivalo okolje, o posledicah akcije, vlogah udeležencev, problemih, ki so se pojavljali, izboljšavah v praksi in razumevanju prakse, mnenje o odzivih učencev itn.

PREDNOSTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Strokovnjaki, ki razvijajo in spodbujajo akcijsko raziskovanje, navajajo njegove številne prednosti v praksi. Navajam le nekatere:

1. Akcijsko raziskovanje zahteva uveljavljanje demokratičnih načel v raziskovanju. Vsak posameznik je enakovreden član skupine raziskovalcev, akcijsko raziskovanje pa je sodelovalen, participatoren proces, individualen je le takrat, kadar posameznik raziskuje in spreminja lastno prakso.
2. Akcijsko raziskovanje spodbuja profesionalnost učitelja, izobraževalca in vseh, ki se lotevajo takega raziskovanja. Če se strinjamo s trditvijo, »da je najbolj očitna značilnost profesionalca sposobnost avtonomnega poklicnega razvoja s sistematičnim študijem svojega dela, s študijem dela drugih učiteljev in s preverjanjem pedagoških idej z raziskovanjem v razredu« (Altrichter, Posch, 1991), ki jo je mogoče prenesti tudi v procese izobraževanja odraslih, se prav v procesih akcijskega raziskovanja oblikuje pričakovana profesionalnost. Razvija se tip izobraževalca, ki »razmišlja v delovanju«, in takega, ki »razmišlja o delovanju«.
3. Pri akcijskem raziskovanju se učitelj – raziskovalec srečuje s sodobnimi tehnikami spremljanja, kot so anekdotični zapiski, terenski zapiski, ekološki (celostni) zapis obnašanja, analiza dokumentov, dnevnik, delovni koledarji, kartotečne kartice, mape, pogovori, avdio ali video zapisi, fotografije in diapozitivi, seveda pa so včasih potrebni in uporabni tudi vprašalniki, testi znanja itn.
4. Akcijsko raziskovanje je tako tudi učinkovita pot k izboljšanju kakovosti dela posameznega učitelja – izvajalca izobraževanja

Akcijaska raziskovanje spodbuja poklicni razvoj izobraževalca.

ali vodje izobraževanja, če se za ta korak (hkrati z izvajalci) odločajo tudi vodstveni in vodilni delavci v izobraževalni organizaciji. To ni pot, s katero bi bilo mogoče hitro zablesteti in se povzpeti v odličnost, temveč zanesljiva smer, ki dolgoročno vodi kolektiv in posameznike k procesom nenehnega izboljševanja njihovega dela.

SKLEPNE MISLI

V preteklih letih so se učitelji in vodstveni delavci v osnovnih in srednjih šolah na seminarjih odločali za teme, kot so hišni red šole, urejanje bivalnega okolja, oblikovanje kohezivnih skupin, uvodna motivacija učencev, sporočanje v materinščini, razumevanje branja, napovedano ustno spraševanje itn. Avtorja Altrichter, Posch (1991, str. 19) na primer opisujeta primer »zadeva z domačimi nalogami«. Gre torej za vprašanja organizacije in pedagoškega dela v šolah ali probleme izpeljave izobraževalnega programa in drugih dejavnosti v razredu.

Tudi v izobraževanju odraslih so številne teme (s področja andragoškega vodenja, organizacije ali izboljšav v učenju in izobraževanju odraslih), ki bi jih lahko spreminjali z akcijskim raziskovanjem. Znova in znova se srečujemo z novimi izzivi in prakso, s katero nismo povsem zadovoljni. Akcijsko raziskovanje je ena od poti k izboljševanju prakse in s tem k večjemu profesionalnemu delovanju.

Vodje izobraževanja odraslih lahko postanejo pobudniki in spodbujevalci takega raziskovanja v svojih institucijah. Po njih se bodo zgledovali tudi učitelji – izvajalci izobraževanja in drugi.

LITERATURA

Altrichter, H., Posch, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. Vzgoja in izobraževanje, letnik 22, št. 2, str. 12–22.

Akcijsko raziskovanje v vzgoji in izobraževanju (1990). M. Cerar, B. Marentič Požarnik (ur.). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

Akcijsko raziskovanje. Građivo s seminarjev Zavoda RS za šolstvo v letih 1990–1994.

Kemmis, S., McTaggart, R., Marentič Požarnik, B., Skalar, M. (1991). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli (1991). Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov in Didakta.

Marentič Požarnik, B. in drugi (1993). Okolje in šolske iniciative: zgodba nekega projekta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU BODOČIH IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH

*dr. Nives Ličen
Filozofska fakul-
teta v Ljubljani*

*Pomladna andragoška šola –
poskus vpeljave problemskega študija za
študente andragogike na Filozofski fakulteti*

Pojem kakovosti se vse pogosteje uporablja. Povezan je z dobrim, lepim, dobro izdelanim, zaželenim. Govorimo o kakovosti stanovanj, storitev, časopisov ... Kuenssberg (1997) ugotavlja, da govorimo že o »kulturi kakovosti«. Čedalje pogosteje omenjamo tudi kakovost v izobraževanju. V procesih izobraževanja so ključni ljudje: tisti, ki se učijo, in tisti, ki pomagajo pri učenju. Bolj kot količinske razsežnosti se poudarjajo razsežnosti v zvezi s kakovostjo, torej, kako se čim učinkoviteje učiti, kako organizirati, upravljati. Razvili so se različni modeli evalvacije, ki zajemajo poučevanje, učenje in raziskovanje ter vodenje in upravljanje (Kump, 1998). Poleg tega si tudi študentje želijo drugačnih načinov izobraževanja, razmere v okolju zahtevajo nekatere spretnosti, veščine, ki v preteklosti niso bile tako izrazite in jih s klasičnimi metodami izobraževanja na visokošolski ravni ne moremo razvijati. Hkrati nam nekateri novejši teoretični pogledi omogočajo iskanje novih poti.

Andragoški delavci, ki organizirajo, pripravljajo, vodijo izobraževalne programe, izhajajo iz različnih konceptualnih okvirov. Oblikujejo jih med svojim delom in študijem, upošte-

vaje izkušnje in različna teoretična spoznanja. V razpravah o kakovosti v vzgojno-izobraževalnih procesih večinoma poudarjamo potrebe učečega se človeka in to, kako izobraževalne procese oblikovati v skladu s potrebami. Duckworth (1987) je z raziskavami opozoril tudi na pomen razvojne stopnje učiteljev. Razvoj mišljenja se ne konča v pozni adolescenci, marveč se nadaljuje kot kontinuiran proces tudi v obdobju odraslosti. Ustvarjanje ustreznega učnega okolja za različne učence je po Huntovi raziskavi s področja kognitivno-razvojne teorije učenja (Hunt, 1974, nav. po: Zabukovec, 1997) odvisno od učiteljeve stopnje kognitivnega razvoja, od razvitosti njegovih sposobnosti za »brati in prilagajati« (read and flex), za izbiranje okolja in učnega gradiva, prilagojenega učnemu okolju. »Učitelji z nižje razvitimi koncepti uporabljajo preizkušene metode za vse učence« (prav tam, str. 382).

V našem prispevku predstavljamo poskus uvajanja drugačnega načina izobraževanja, ki ima elemente projektne ter izkustvenega

Kakovost učnega procesa je odvisna tudi od učiteljeve stopnje kognitivnega razvoja.

učenja in akcijskega raziskovanja. Nastal je na podlagi želje spodbujati razvoj strategij za reševanje problemov in samostojno učenje, refleksijo v zvezi z vsakdanjimi problemi izobraževanja odraslih in s tem razvijanje občutljivosti za potrebe ljudi po izobraževanju. Osnovni cilj projekta študentske andragoške šole, ki je lani potekala že tretjič, je dopolnjevanje klasičnega načina študija, organiziranega s predavanji in seminarji na fakulteti. Pomladna šola (beseda pomlad se povezuje z mladostjo študentov in z njihovim radoživim vitalizmom) je drobec, ki naj pripomore h kakovosti študija andragogike.

IZHODIŠČA ZA PRIPRAVO POMLADNE ŠOLE

Življenje se hitro spreminja, tako hitro, da tudi spremembe niso več stabilne, kot je menil Schon (1971). Če osvežimo spomin na sedemdeseta in osemdeseta leta, so futurologi, na primer Botkin, Naisbitt, Toffler, napovedovali, da prihajamo v obdobje radikalnih sprememb, in to ne le zaradi tehnološke revolucije, ampak zaradi množice novih znanj, bolje rečeno, »eksplozije« znanja. To prinaša nove poglede na izobraževanje odraslih. Vseživljenjsko učenje ne poteka le v šolah, na univerzi, marveč v različnih okoljih, mladi andragogi se pripravljajo tudi na to. Nastane vprašanje, kakšno naj bo torej usposabljanje, če upoštevamo, da v današnjih razmerah ni mogoče imeti določene kvalifikacije dlje časa, ne da bi jo nenehno dopolnjevali.

V preteklosti izobraževanje temeljilo na transmisiji znanja in v ospredju je bilo poučevanje, cilj pa poučena oseba, v sodobnih pogledih na izobraževanje odraslih pa prevladuje procesno-razvojni pristop. Cilj takšnega izobraževanja ni le »poučen« posameznik, ampak kompetenten posameznik, ki se zna in zmore nenehno učiti. Tega se morajo najprej naučiti andragogi sami, da bodo znali pri svojem poklicnem delu pomagati drugim pri učenju.

Najprej opazimo, da ni enega samega profila andragoga. Treba je na primer omeniti neposredne izvajalce programov, kot so izobraževalci podeželskih žena, mentorji pri učenju, nekateri pripravljajo programe, vodijo izobraževalne institucije, so raziskovalci, animatorji, inštruktorji, sodelujejo v evalvacijskih komisijah, razpršeni so v državni upravi ... Področij, kjer delujejo izobraževalci odraslih, je precej. V zvezi s tem nastane vprašanje, katere lastnosti bi morali med študijem razvijati. Knowles (1996, str 128–133) meni, da predvsem željo in pripravljenost pomagati drugim pri razvoju. Pri tem je poudarek na kooperativnosti v nasprotju s kompetitivnostjo, kreativnosti in zmožnosti voditi najprej samega sebe, nato pa pomagati drugim (prim. Bandura, 1999).

ZNAČILNOSTI POMLADNE ANDRAGOŠKE ŠOLE

Pomladna andragoška šola poudarja osebne izkušnje, doživetja študentov, skupinsko dinamiko in komunikacijske procese med študenti ter njihovim okoljem. Študentje aktivno sodelujejo pri učenju, v intelektualnem in emocionalnem pogledu. Dogajanje v skupini načrtno opazujemo in ga spremljamo. Napetosti in trenja, ki pri tem nastajajo, ne pometamo pod preprogo, ampak se skušamo o njih pogovoriti. Uporabimo jih kot učno izkušnjo. Naš moto je: karkoli se zgodi, iz vsega se učimo. Takšno učenje, imenovano »izkustveno zasnovano učenje« (Marentič Požarnik, 1998), naj bi pomagalo pri drugačnem pojmovanju procesa učenja. Pomladna andragoška šola je poskus uvajanja izkustveno zasnovanega učenja v dodiplomski program študija v drugem letniku. V tretjem in četrtem letniku imajo študentje »prakso«, pri čemer naj bi si pomagali tudi s temi znanji, da bi jim bolj koristila pri njihovem samostojnem učenju.



Teorija izkustvenega učenja razlaga učenje kot krožni proces, pri čemer se prepletajo do-
jemanje, ki temelji na konkretni izkušnji, raz-
umevanje na osnovi abstraktnega razmišlja-
nja, refleksija (razmišljajoče opazovanje) in
delovanje, to je preizkušanje idej v praksi
(Marentič Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995,
Mijoč, 1995). Pri tem so se razvile različne
metode učenja in za bodoče izobraževalce je
pomembno, da na »svoji koži« doživijo ra-
zlične strategije.

Pri uporabi klasičnih metod visokošolskega
študija ugotavljamo, da je uporabna vrednost
znanja premajhna. Robertson (1999) navaja
raziskave na harvardski medicinski fakulteti.
Od znanja, ki so ga pokazali študentje po
končanem prvem letniku, ga je ostalo v pe-
tem letniku le še desetina. Po naših izku-
šnjah se kaže »izguba« pri seminarskih na-
stopih študentov: kar so se naučili pri nekem
predmetu v prvih dveh letih, znajo reprodu-

cirati, o tem znajo tudi razpravljati ob koncu
drugega letnika, pri svojih nastopih v tretjem
in četrtem letniku pa ta spoznanja uporabijo
le nekateri. Podobno kot slovenski osnovno-
šolci imajo tudi študentje težave z uporabo
znanja, in ne z njegovo reprodukcijo. Štu-
dentje so nezadovoljni z načini dela, pogosto
kažejo nezainteresiranost, zato smo iskali
nove možnosti, da bi popestrili študij in
hkrati integrirali teorijo ter prakso. Prva
pomladna šola je bila leta 1998 v Ajdovšči-
ni, druga lansko leto v Ljubljani, tretja pa
ponovno v Ajdovščini s sodelovanjem tam-
kajšnje Ljudske univerze.

CILJI POMLADNE ANDRAGOŠKE ŠOLE

- a) Študentje samostojno rešujejo probleme
»na terenu«, v avtentičnem okolju, spo-
znajajo ljudi in se tako učijo prepoznavati

njihove življenjske ter izobraževalne potrebe. Ob bok trdovratni miselnosti, da so za študente primerni predvsem učenje iz knjig, predavanja in seminarji postavi pomladna šola tudi izkušnje kot vir učenja. Eden od osnovnih ciljev je torej učenje z delovanjem.

- b) Drugi cilj se nanaša na razvijanje samostojnosti pri iskanju informacij. Študentje sami iščejo podatke, ki jih potrebujejo, še preden odidejo »na teren«, in jih tam uporabijo. Poleg svetovanja mentorjev si sami poiščejo tiste informacije, s katerimi osvetlijo problem. Ne gre torej le za »bančniško na-

laganje znanja«, s katerim bodo šele po diplomi reševali poklicne probleme. Študij je namenjen predvsem spoznavanju drugih ljudi. Različne razlage, teorije, interpretacije teorij, s katerimi se srečujejo in jih morajo včasih znati dobesedno reproducirati, so plod dru-

gih. Pomladna šola ne zanika pomena prenosa znanja, le osvetljuje dodatno možnost samostojnega iskanja in ustvarjanja novih interpretacij. Golo akumuliranje podatkov je namreč neekonomično in neracionalno.

- c) Študentje se učijo skupinskega dela in učenja. Poleg pomena vsebine učenja poudarimo tudi medsebojne odnose in medsebojno spoznavanje.
- č) Eden od ciljev je povezovati tudi teoretična znanja s prakso, iz knjig pridobljeno znanje z izkušnjami, ki si jih pridobijo v stikih z ljudmi. Učijo se, kako uporabiti informacije pri pripravi izobraževalnega programa za določeno ciljno skupino, ki so jo spoznavali.
- d) Študijske discipline želimo med seboj povezovati. Akademski predmeti so razdrobljeni in pogosto jih morajo študentje sami povezovati in uvajati interdisciplinarnost.

- e) V izobraževanju odraslih se kaže vloga učitelja nekoliko drugače kot pri izobraževanju otrok, tudi vloga odraslega učenca je drugačna. Cilj študentske andragoške šole je izkušnja medsebojne delitve odgovornosti, pri čemer se povezujejo študentje, predavatelji in organizacije za izobraževanje odraslih v lokalnem okolju. V preteklem študijskem letu smo sodelovali z Ljudsko univerzo iz Ajdovščine, razvojno agencijo ROD, Goriškim muzejem, svetovalno službo pri Kmetijsko-veterinarskem zavodu v Novi Gorici in z vaški mi aktivni kmečkih žena.

Pri uporabi zgolj klasičnih metod študija je uporabna vrednost znanja zelo skromna

POTEK UČENJA V POMLADNI ANDRAGOŠKI ŠOLI

Študij se začne s problemom, s konkretno nalogo. Izhodišče zadnje študentske šole je bilo izobraževanje kmečkih in drugih podeželskih žensk v povezavi z razvojem podeželja. Pri projektih načrtnega razvoja vasi so namreč ženske premalo upoštevane. Zanimalo nas je, kako se učijo, kako sprejemajo spremembe, ali si določajo učne projekte, kaj jim okolje ponuja, kaj potrebujejo.

Ko je bil projekt določen, je sledila faza zbiranja podatkov o problemu. Študentje so obiskali različne institucije, opravili intervjuje s strokovnjaki, spremljali časopisna poročila, televizijske in radijske oddaje, iskali ustrezno literaturo ... Zbirali so vire, s katerimi bi čim boljše spoznali ciljno skupino in zanj pripravili izobraževalne programe. Obiskali so Inštitut za geografijo v Ljubljani, Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano, Glotta Novo, Muzej v Novi Gorici, Kmetijsko svetovalno službo v Ajdovščini.

Organizacija dela na terenu se je začela z vprašanji: katera znanja še potrebujemo, kako se bomo povezali z lokalnimi institucijami in z lokalnimi mediji (Radio Nova, Primorske novice, Radio Koper ...), kako pripraviti pro-

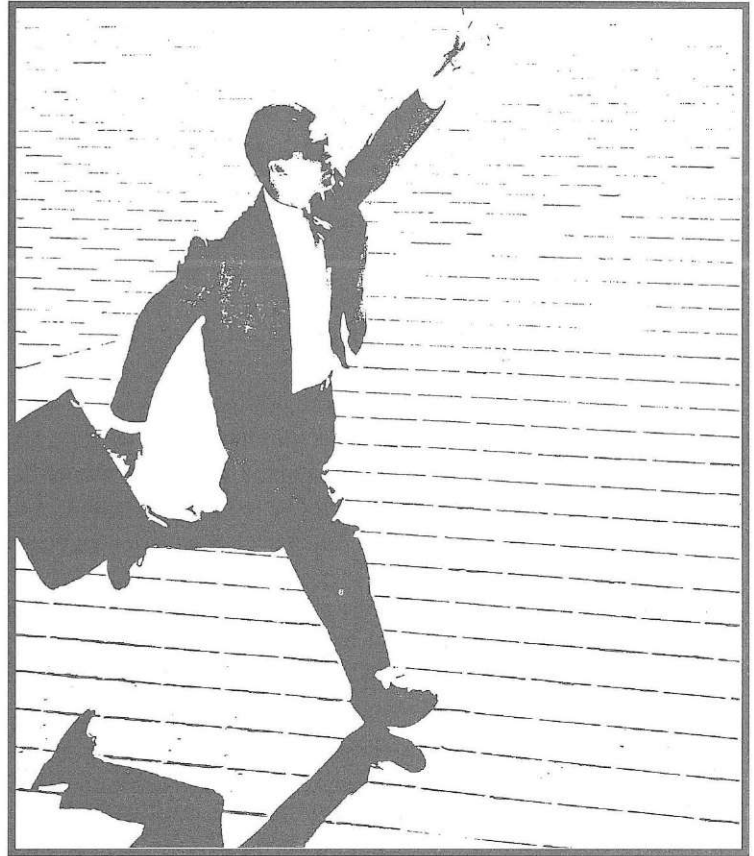
gram za lastno tridnevno izobraževanje in katere sodelavce izbrati, kako bo potekalo vsakodnevno delo, kje bodo udeleženci prenočevali, katere vasi bodo študentje obiskali, s kom se bodo pogovarjali, kako bodo oblikovali vzorec, kako bodo pogovore zastavili ...? Preden so se odpeljali na podeželje, je bilo treba torej rešiti še precej vprašanj.

Srečanje v Ajdovščini je bilo namenjeno spoznavanju potreb po izobraževanju žensk, ki živijo na podeželju. Intervjuvali so ženske po okoliških vaseh, ki se ukvarjajo z vinarstvom in vinogradništvom. Pripravili so srečanje z izobraževalci odraslih v mestu in okolju, spoznavni večer. Na koncu so zbrali ugotovitve in oblikovali nekatere predloge ter ocenili srečanje.

Naslednja naloga je bila izdelati poročilo. Pri tem ima vsak študent možnost za samoevalvacijo, presojo svojega dela, sodelovanja v skupini, učenja ..., hkrati pa ugotavlja, ali in koliko zna teoretična znanja uporabiti v praksi.

Pri pripravi in izvedbi študentske andragoške šole so se pojavili tudi nekateri problemi. Študentje, ki so navajeni, da med študijem informacije le zbirajo in potem na izpitu tako pridobljeno znanje pokažejo, doživijo preobrat v doživljanju učenja, umeščenega v življenjsko okolje. Nekaterim se zdi najprej tak-

Naloga mentorjev v študentski andragoški šoli je včasih tudi pomirjevati, kadar se skupinska dinamika preveč razvname, kar vodi v propad projekta, večinoma pa spodbujati, kadar študentje začnejo dvomiti, ali bodo sploh zmogli speljati cilj, ki so si ga zadali. Pomagati jim je treba pri drugačnem načinu učenja, pri izbiri problema, sodelavcev, literature, z vprašanji in pripombami spodbujati divergentno razmišljanje. Mentorji pomagajo razčlenjevati probleme in zoževati področje zanimanja, ki ga študentje večinoma zelo široko določijo.



šna oblika učenja nesmiselna, vendar na koncu spremenijo svoje mnenje. Problem je tudi, kako pokriti stroške za pripravo in izvedbo. Doslej smo izvajali pomladno šolo s podporo sponzorjev in s prostovoljnim delom, študentje pa so si sami plačali prenočišče in prevoz. Če bi postala takšna oblika trajna, je treba razmisliti tudi o načinu financiranja.

Na koncu študentskih šol z vprašalniki preverimo zadovoljstvo s takim načinom učenja. Študentje so sicer zelo zadovoljni, toda problem se pojavi, ko se vrnemo v klasično zastavljen izobraževalni proces. Kako tako pridobljeno znanje vrednotiti, oceniti? Če bi bilo vse delo tako organizirano, bi bili izpiti nepotrebni, in to je tudi problem v sistemu formalnega izobraževanja.

Namen študentske andragoške šole je dopolnitev drugih študijskih dejavnosti. Ko ugotov-

vimo, da je tak način učenja učinkovit in da so z njim študentje zadovoljni, se vprašamo, kolikšen naj bo obseg vsakoletnih projektov in kdaj jih izvesti. Ugotovljamo, da je treba začeti že na začetku študijskega leta in da je za izvedbo šole najprimernejši spomladanski čas, ko študentje še nimajo obveznosti, povezanih z izpiti.

SKLEPNE MISLI

Andragogika je področje, ki se zelo hitro razvija, vendar praksa prehiteva teorijo, kot ugotavlja Alessandrinijeva (Alessandrini, 1996), zato ne zadostuje samo takšno učenje, ki temelji na konceptih transmisije. Študente bi bilo treba pripravljati na aktivno vlogo v praksi. Hkrati pa v družbi informacij prihaja do »preinformiranosti«, tako da zgolj hlastamo po informacijah, vendar jih ne znamo preobraziti v lastni kapital znanja. Opisani pristopi v izobraževanju spodbujajo kritično razmišljanje in oblikovanje osebnega odnosa do novosti.

LITERATURA

- Alessandrini, G. (1996). Organizacija izobraževanja. Nova Gorica: Educa.
- Bandura, A. (1999) (ed.). Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duckworth, E. (1987). The Having of Wonderful Ideas and Other Essays on Teaching and Learning. New York: Teachers Educational Press.
- Elsdon, K. T. (1994). The Training of Trainers. Huntington Publishers Ltd & Department of Adult Education, University of Nottingham.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995). Social Psychological Theories of Teaching. V: Anderson, L. W. (ed.). International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Knowles, M. S. (1996). La formazione degli adulti come autobiografia. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kroflič, R. (1997). Kurikulum. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. Andragoška spoznanja, št. 1, str. 3–13.
- Kuenssberg, S. (1997). The Quest for Quality: Devel-

opment of Quality Assurance in Universities, 1985–95. Scottish Journal of Adult and Continuing Education. Vol. 4, No. 1, str. 37–45.

Kump, S. (1998). Vrednotenje kakovosti visokošolskih institucij in programov. V: Marentič Požarnik, B., Mihevc, B. (ur.) Za boljšo kakovost študija. Ljubljana: CPI FF in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 210–224.

Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). Izzivi raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja. Nova Gorica: Educa.

Marentič Požarnik, B. (1998). Problemsko zasnovan študij. V: Marentič Požarnik, B., Mihevc, B. (ur.). Za boljšo kakovost študija. Ljubljana: CPI FF in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 123–130.

Oliverio, A. (1999). L'arte di imparare a scuola e dopo. Milano: Rizzoli.

Robertson, I. H. (1999). Il cervello plastico. Come l'esperienza modella la nostra mente. Milano: Rizzoli.

Zabukovec, V. (1997) Teorije poučevanja. Sodobna pedagogika, vol. 48, št. 7-8, str. 376–394.

VREDNOTENJE KAKOVOSTI KOT PODPORA ODLOČANJU IN VODENJU

Vrednotenje izobraževalnih programov na podlagi ekspertnega sistema DEX in matrike portfelja

UVOD

Tema tega prispevka je teorija odločanja, kakršno zagovarjajo strokovnjaki Fakultete za organizacijske vede iz Kranja. Teorija poudarja ne le vrednotenje proizvodnih programov, temveč tudi razvojno-raziskovalne projekte in izobraževalne programe v okviru razvoja tržnega portfelja.

Ker kakovost določenega proizvoda ali storitve vpliva na strategijo našega delovanja in s tem tudi na odločanje o smernicah delovanja v prihodnosti, je namen tega prispevka:

- predstaviti že oblikovani model analize portfelja, ki je eno od orodij strateškega planiranja; matrika portfelja nam omogoča pregled razvoja programov institucije, njihovo razlago (zakaj je določen program slab, dober ali odličen) in njihove razvojne smernice: katere programe (tečaje, seminarje) naj institucija izboljša in kaj naj izboljša, katere programe naj pospešeno izvaja, katere pa opušča;
- selektivna obravnava programov (tečaja ...), katere cilj je na podlagi ugotovljene kakovosti določiti poslovno strategijo za vsak program posebej in posredno za izobraževanje odraslih v instituciji kot celoti.

VREDNOTENJE – KAJ VREDNOTIMO?

Z analizo portfelja, ki temelji na ekspertnem sistemu DEX, na podlagi glavnih in podrejenih kriterijev, ki jih vnesemo v računalniški program DEX, vrednotimo tržno privlačnost in konkurenčno sposobnost (sliki).

Tržna privlačnost programa in institucije

Pri tem dobimo odgovor na vprašanje, kako privlačno je tržišče za posamezni program.

S kriteriji, ki smo jih sami določili in vnesli v ekspertni sistem DEX, ocenjujemo konkurenco (storitve konkurentov in njihova cena) in trg (v ekspertni sistem vnesemo vrednosti za naš delež na trgu, velikost trga, zahtevnost trga).

Enako ocenjujemo tržno privlačnost posameznega programa/tečaja. Ocenjujemo jo z vidika:

- fleksibilnosti (vnesemo vrednosti po vnaprej postavljenih kriterijih za fleksibilnost z vidika vsebine, lokacije, termina);
- ugleda programa (ocenjujemo in vnašamo vrednosti po vnaprej določenih kriterijih za primernost cene, glede na to, ali program zagotavlja certifikat/licenco, ocenjujemo mnenje strank – z anketami, vprašalniki...);
- trženja (način trženja: pošta, javno, osebno).

vimo, da je tak način učenja učinkovit in da so z njim študentje zadovoljni, se vprašamo, kolikšen naj bo obseg vsakoletnih projektov in kdaj jih izvesti. Ugotovljamo, da je treba začeti že na začetku študijskega leta in da je za izvedbo šole najprimernejši spomladanski čas, ko študentje še nimajo obveznosti, povezanih z izpiti.

SKLEPNE MISLI

Andragogika je področje, ki se zelo hitro razvija, vendar praksa prehiteva teorijo, kot ugotavlja Alessandrinijeva (Alessandrini, 1996), zato ne zadostuje samo takšno učenje, ki temelji na konceptih transmisije. Študente bi bilo treba pripravljati na aktivno vlogo v praksi. Hkrati pa v družbi informacij prihaja do »preinformiranosti«, tako da zgolj hlastamo po informacijah, vendar jih ne znamo preobraziti v lastni kapital znanja. Opisani pristopi v izobraževanju spodbujajo kritično razmišljanje in oblikovanje osebnega odnosa do novosti.

LITERATURA

- Alessandrini, G. (1996). *Organizacija izobraževanja*. Nova Gorica: Educa.
- Bandura, A. (1999) (ed.). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duckworth, E. (1987). *The Having of Wonderful Ideas and Other Essays on Teaching and Learning*. New York: Teachers Educational Press.
- Elsdon, K. T. (1994). *The Training of Trainers*. Huntington Publishers Ltd & Department of Adult Education, University of Nottingham.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1995). *Social Psychological Theories of Teaching*. V: Anderson, L. W. (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Knowles, M. S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Kroflič, R. (1997). *Kurikulum. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja*. *Andragoška spoznanja*, št. 1, str. 3–13.
- Kuenssberg, S. (1997). *The Quest for Quality: Develop-*

ment of Quality Assurance in Universities, 1985–95. *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*. Vol. 4, No. 1, str. 37–45.

Kump, S. (1998). *Vrednotenje kakovosti visokošolskih institucij in programov*. V: Marentič Požarnik, B., Mihevc, B. (ur.) *Za boljšo kakovost študija*. Ljubljana: CPI FF in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 210–224.

Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izzivi raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.

Marentič Požarnik, B. (1998). *Problemsko zasnovan študij*. V: Marentič Požarnik, B., Mihevc, B. (ur.) *Za boljšo kakovost študija*. Ljubljana: CPI FF in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko, str. 123–130.

Oliverio, A. (1999). *L'arte di imparare a scuola e dopo*. Milano: Rizzoli.

Robertson, I. H. (1999). *Il cervello plastico. Come l'esperienza modella la nostra mente*. Milano: Rizzoli.

Zabukovec, V. (1997) *Teorije poučevanja*. *Sodobna pedagogika*, vol. 48, št. 7-8, str. 376–394.

VREDNOTENJE KAKOVOSTI KOT PODPORA ODLOČANJU IN VODENJU

Vrednotenje izobraževalnih programov na podlagi ekspertnega sistema DEX in matrike portfelja

UVOD

Tema tega prispevka je teorija odločanja, kakršno zagovarjajo strokovnjaki Fakultete za organizacijske vede iz Kranja. Teorija poudarja ne le vrednotenje proizvodnih programov, temveč tudi razvojno-raziskovalne projekte in izobraževalne programe v okviru razvoja tržnega portfelja.

Ker kakovost določenega proizvoda ali storitve vpliva na strategijo našega delovanja in s tem tudi na odločanje o smernicah delovanja v prihodnosti, je namen tega prispevka:

- predstaviti že oblikovani model analize portfelja, ki je eno od orodij strateškega planiranja; matrika portfelja nam omogoča pregled razvoja programov institucije, njihovo razlago (zakaj je določen program slab, dober ali odličen) in njihove razvojne smernice: katere programe (tečaje, seminarje) naj institucija izboljša in kaj naj izboljša, katere programe naj pospešeno izvaja, katere pa opušča;
- selektivna obravnava programov (tečaja ...), katere cilj je na podlagi ugotovljene kakovosti določiti poslovno strategijo za vsak program posebej in posredno za izobraževanje odraslih v instituciji kot celoti.

VREDNOTENJE – KAJ VREDNOTIMO?

Z analizo portfelja, ki temelji na ekspertnem sistemu DEX, na podlagi glavnih in podrejenih kriterijev, ki jih vnesemo v računalniški program DEX, vrednotimo tržno privlačnost in konkurenčno sposobnost (sliki).

Tržna privlačnost programa in institucije

Pri tem dobimo odgovor na vprašanje, kako privlačno je tržišče za posamezni program.

S kriteriji, ki smo jih sami določili in vnesli v ekspertni sistem DEX, ocenjujemo konkurenco (storitve konkurentov in njihova cena) in trg (v ekspertni sistem vnesemo vrednosti za naš delež na trgu, velikost trga, zahtevnost trga).

Enako ocenjujemo tržno privlačnost posameznega programa/tečaja. Ocenjujemo jo z vidika:

- fleksibilnosti (vnesemo vrednosti po vnaprej postavljenih kriterijih za fleksibilnost z vidika vsebine, lokacije, termina);
- ugleda programa (ocenjujemo in vnašamo vrednosti po vnaprej določenih kriterijih za primernost cene, glede na to, ali program zagotavlja certifikat/licenco, ocenjujemo mnenje strank – z anketami, vprašalniki...);
- trženja (način trženja: pošta, javno, osebno).

Vsak program/tečaj v ekspertnem sistemu ocenimo z merskimi lestvicami. Selektivna razlaga posameznega programa/tečaja je končni izpis vrednosti oziroma kakovosti posameznega programa: na podlagi selektivne razlage uvrstimo ovrednoten program/tečaj v matriko portfelja, hkrati pa nam izpis DEX pokaže, kje so pomanjkljivosti programa z vidika tržne privlačnosti. Na podlagi rezultatov se lahko na primer odločimo za nov način oglaševanja ali pa se usmerimo v pridobitev referenčne listine za določen program ... Na podlagi izpisa DEX pa lahko sestavimo tim, ki se bo ukvarjal le z razvojem tržne privlačnosti.

Konkurenčna sposobnost programa

Pri tem dobimo odgovor na vprašanje, kako močna ali šibka je konkurenčna sposobnost

Vrednotenje izobraževalnih programov nam služi kot podpora odločanju.

posameznega programa, torej, kako kaže notranjo moč. Temeljne domene ocenjevanja z vnaprej določenimi kriteriji so:

- program/tečaj – vrednotimo z vidika vsebine, organizacije, finančne uspešnosti;
- kadri – vrednotimo: usposobljenost (strokovno, pedagoško-andragoška izobrazba, stopnja), dodatna znanja, število (vseh kadrov, lastnih kadrov);
- pogoj – vrednotimo: dodatno ponudbo, gradivo (na primer primerno/nepriumno), oprema (računalniška, druga), prostore (kakovost, fleksibilnost).

Selektivna razlaga programa/tečaja nam s sistemom DEX izpiše vrednosti posamezne domene in celotnega programa/tečaja. Na podlagi selektivne razlage uvrstimo ovrednoten program/tečaj v matriko portfelja, hkrati pa nam izpis sistema DEX pokaže prednosti oziroma pomanjkljivosti našega programa/tečaja z vidika konkurenčne sposobnosti. Na podlagi izpisa določamo, ali bomo v prihodnje (dolgoročno ali kratkoročno) vlagali v

razvoj in dodatno usposabljanje kadrov ali morda za kakovostnejši program potrebujemo novo, sodobno gradivo, ali pa ugotovimo, da naši prostori niso primerni.

Na osnovi položaja v matriki, v katero po končni oceni kakovosti uvrstimo program, in na osnovi drugih analiz (na primer analiza tipa kaj–če: na primer, kaj dosežemo, če izboljšamo oglaševanje ali zamenjamo predavatelja) in selektivne razlage skušamo poiskati izrazite prednosti in slabosti posameznih različic (na primer, kaj dosežemo, če zmanjšamo število udeležencev v skupini ali če ponudimo dodatno gradivo ...). Za vsak program lahko oblikujemo poslovno strategijo.

Za najkakovostnejše programe – kvadrat vodilni – in tiste, ki bi to lahko postali – kvadrata intenziviranje in vodilnost – se oblikuje strategija rasti, ki vključuje intenzivnejša vlaganja v razvoj in trženje programa.

Za slabše programe (v drugih kvadratih) skušamo oblikovati strategije za njihovo izboljšanje, če je to izvedljivo in smotno, ali pa jih začnemo opuščati – Priloga 1.

DEX – LUPINA EKSPERTNEGA SISTEMA

Predstavljena analiza portfelja temelji na uporabi ekspertnega sistema, ki je preizkušen na izobraževalnih programih, ki potekajo (vir: diplomska naloga Tanje Ilievski). Ekspertni sistem DEX je nastal v sodelovanju Fakultete za organizacijske vede iz Kranja (avtor: dr. Vladislav Rajkovič) in Inštituta Jožefa Stefana (avtor: Marko Bohanec) – Priloga 2.

V računalniški program DEX vnesemo kriterije, ki jih (glavni in podrejeni kriteriji) uporabimo za vrednotenje kateregakoli programa/tečaja.

Skratka, vsak program/tečaj v ekspertnem sistemu ocenimo z merskimi lestvicami.

Selektivna razlaga posameznega programa/tečaja (Priloga 3) pa je končni izpis vrednosti oziroma kakovosti posameznega programa. Na podlagi selektivne razlage uvrstimo ovrednoten program/tečaj v matriko portfelja.

Koordinati matrike tržnega portfelja sta tržna privlačnost in konkurenčna sposobnost. Da bi dobili oceno posameznega programa v okviru teh dveh kazalcev in s tem njihovo pozicijo v matriki, za vsako koordinato razvijemo bazo znanja v programu DEX. To poteka v dveh fazah:

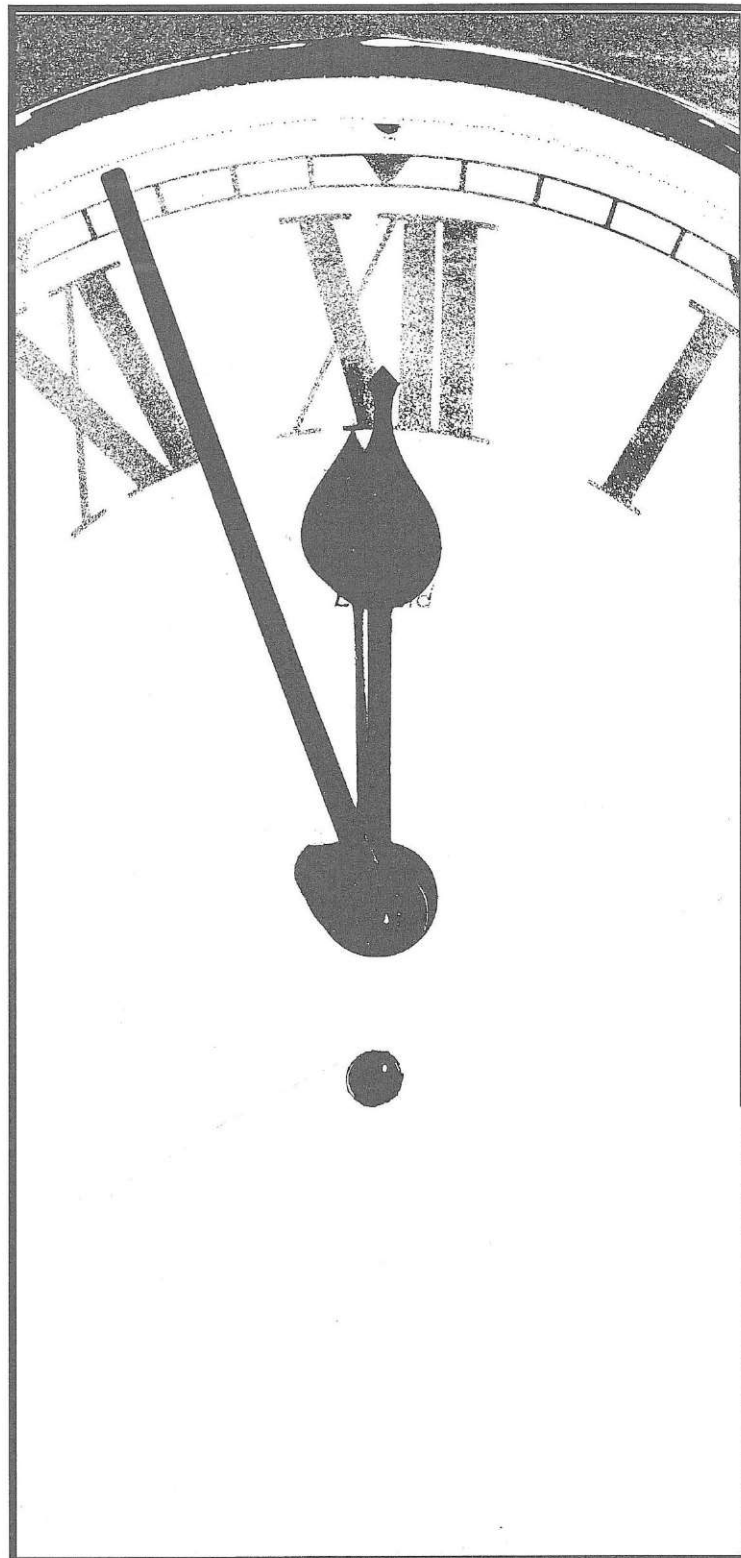
1. Določanje odločitvenih kriterijev (parametrov, atributov) za opis izobraževalnih programov

Pri tej fazi je posebej pomembno, da ne spregledamo kriterijev, ki bistveno vplivajo na odločitev (načelo polnosti). Pri oblikovanju modela skušamo izpolniti nekatere druge zahteve, kot so strukturiranost, neredundantnost in operativnost (merljivost) kriterijev. Pri tem moramo:

- napraviti spisek kriterijev (navedene je možno še dopolniti),
- strukturirati kriterije – rezultat je drevo kriterijev,
- napraviti merske lestvice = zaloga vrednosti/glej: domena.

2. Določanje funkcij koristnosti tako imenovanih odločitvenih pravil, ki določajo načine združevanja vrednosti kriterijev z nižjih ravni v vrednost njihovega nadrejenega kriterija (po principu kaj-če)

Na podlagi navedenega bi se tako analizirani tečaj uvrstil v levi spodnji kvadrat matrike portfelja – institucija bi se odločila za prenehanje izvajanja tečaja oziroma njegovo opustitev.



SKLEPNE MISLI

Analiza rezultatov ponazarja trenutno stanje vrednotenih programov. Poudarek je seveda na odpravljanju slabosti. Vsekakor pa to ni vse. Poskrbeti je treba tudi za to, da se prednosti oziroma boljše ocene ne poslabšajo.

Skratka sistem omogoča evalvacijo: čez nekaj mesecev ali na začetku nove izobraževalne sezone analizo ponovimo, da ugotovimo, ali smo kaj izboljšali.

Prestavljeni model se lahko uporablja tudi:

- za ocenjevanje učiteljev,
- za ugotavljanje primernosti projektov za razpis,
- za ugotavljanje primernosti učnega gradiva in pripomočkov.

PRILOGE

Priloga 1

Tržna privlačnost in konkurenčna sposobnost

TRŽNA PRIVLAČNOST	visoka	podvajanje ali odpuščanje	intenziviranje	vodilnost
	zmerna	nadaljevanje	rast	vodilnost
	nizka	postopno opuščanje	nadaljevanje racionalizacija	rast
		opuščanje	postopno opuščanje	finančni vir
		nizka	zmerna	Visoka
		KONKURENČNA SPOSOBNOST		

VSEBINE

Ostali kvadrati:
Poizkušamo izboljšati ali postopno opuščamo

	Vlaganje v razvoj	»ZVEZDE«
		Vlaganje v razvoj
		SOLIDNI
NEPRIMERNI		

IZVEDLJIVOST

Ekspertni program DEX z možnostjo instalacije najdete na spletnih straneh Fakultete za organizacijske vede Kranja: www.uni-mb.si/new/fov

LITERATURA

M. Bohanec, V. Rajkovič, T. Rogelj: Teorija odločanja, elektronsko študijsko gradivo.

T. Bandžova, M. Bohanec, V. Rajkovič: Organizacija (1995, št. 7, str. 427–438); Veš parametrski odločitveni modeli.

M. Bohanec, V. Rajkovič: Modeliranje večkriterijskega odločanja: industrijske aplikacije DEX-a.

M. Bohanec, V. Rajkovič, O. Šuštaršič, J. Šuštaršič: Kako storiti več za kakovost zdravstva in šolstva.

Ekspertni sistem DEX: Fakulteta za organizacijske vede Kranj, Inštitut Jožef Stefan.

Priloga 2

Tabela 1: Shematično drevo kriterijev KONKURENČNE SPOSOBNOSTI

KRITERIJ	OPIS	DOMENA
KONKURENČNA SPOSOBNOST	Konk. sposobnost izobr. Programa	Nizka, srednja, visoka, zelo visoka
TEČAJ	Ocena teč. v širšem pomenu besede	Slab, dober, zelo dober, odličen
FINANČNA USPEŠNOST	Finančna uspešnost programa	Izguba, pok. stroš., m. dobiček, v. dob.
VSEBINA	Ustreznost vsebine	Neprimerna, primerna, zelo primerna
STABILNOST	Celovitost izvedbe oz. organiziranost	Mala, srednja, velika
ZAOKROŽ_TEČ	Zaokroženost programa	Manjša, večja
CELOV_IZVED	Celovitost izvedbe oz. originalnost	Slaba, dobra, odlična
OMEJITVE	Omejitve tečaja	So zelo velike, so, jih ni
ŠT_UDELEŽENCEV	Število udeležencev	Omejeno, neomejeno
PREDZNaNJE	Potreba po predznanju	Je potrebno, ni potrebno
KADRI	Kadri	Neprim., prim., z prim., odlični
ŠTEVILO	Število predavateljev	Nezadostno, zadostno, odlično
VSEH	Število vseh predavateljev	Nezadostno, zadostno, odlično
LASTNIH	Število lastnih predavateljev	Nezadostno, zadostno, odlično
USPOSOBLJENOST	Usposobljenost predavateljev	Slaba, dobra, odlična
STROKOVNA	Strokovna usposobljenost kadrov	Srednja, dobra, odlična
PEDAGOŠKA	Pedagoška usposobljenost kadrov	Slabša, boljša
STOPNJA IZOB.R.	Stopnja izobrazbe	<visoka, visoka, >visoka
POGOJI	Pogoji za delo	Neprim., prim., z prim., odlični
PROSTORI	Prostori, kjer se izvajajo tečaji	Neustrezni, ustrezni, zelo ustrezni
KAKOVOST	Kakovost prostorov	Nezadostna, dobra, odlična
FLEKSIBIL	Fleksibilnost prostorov	Slaba, dobra, odlična
OPREMA	Opremljenost prostorov	Slaba, dobra, odlična
RAČUNAL. OPREMA	Računalniška oprema	Slaba, dobra, odlična
OSTALA OPREMA	Ostala oprema (tabla, grafoskop..)	Slaba, dobra, odlična
GRADIVO	Gradivo	Slaba, dobra, odlična
DODAT. PON.	Dodatna ponudba (bivanje, kava..)	Slaba, dobra, odlična

Tabela 2: Shematično drevo kriterijev TRŽNE PRIVLAČNOSTI

KRITERIJ	OPIS	DOMENA
TRŽNA PRIVL.	Privlačnost trga za izobr. Program	Slaba, dobra, zelo dobra, odlična
TEČAJ	Tečaj gledan skozi tržišče	Slab, dober, zelo dober, odličen
FLEKSIBIL	Fleksibilnost, prilagodljivost tečaja	Slaba, dobra, odlična
VSEBINE	Fleks.vsebine (prilagoditev stranki)	Slaba, dobra, odlična
TERMINA	Fleks.termina (prilag.term.stranki)	Slaba, dobra, odlična
LOKACIJE	Fleks.lokac. (prilag.lokac.stranki)	Slaba, dobra, odlična
INTERES	Zanimanje po izobr. programu	Majhen, srednji, velik
UGLED	Ugled tečaja	Slab, dober, odličen
AVTORIZ	Certifikati o avtorizaciji distribucije	Ne, da
MNENJE_STR	Mnenje strank o kakovosti tečaja	Slabo, dobro, odlično
PRIMER_CENE	Primernost cene	Neprimerna, primerna, zelo primer.
TRŽENJE	Trže nje izobraževalnih programov	Neprim., prim., z prim., odlični
NAČINI	Načini trženja	Neprimerni, primerni, zelo primerni
PROSP_POŠTA	Uporaba prospektov in pošte	Ni, v manjši meri, v večji meri
OSEB_STIKI	Uporaba osebnih stikov	Ni, v manjši meri, v večji meri
OGLAŠEV	Uporaba oglaševanja v medijih	Ni, mali, veliko
CELOVIT_PON	Povezanost z ostalimi tečaji	Brez pov., manjša, el.celov.pon.
TRŽIŠČE	Vpliv tržišča takšnega kot je	Neprim., prim., z prim., odlični
KONKURENCA	Razvitost konkurence na trgu	Zelo močna, močna, šibka
PRISOTNOST	Prisotnost konkurence na trgu	Je prisotna, ni prisotna
CENA	Cena konkurence	Nižja, enaka, višja
TRG	Zanimivost trga	Nezanimiv, zanimiv, zelo zanimiv
VELIKOST	Velikost trga	Majhen, srednji, velik
NAŠ_DELEŽ	Naš delež na trgu	Slab, dober, odličen
ZAHTEVNOST	Zahtevnost trga	Velika, srednja, majhna

Priloga 3

Tabela 3: Prednosti in slabosti T6

SELEKTIVNA RAZLAGA OPCIJE T6**PREDNOSTI****Kriteriji**

VSEBINA

STABILNOST

ZAKROŽ_TEČ

OPREMA

RAČ_OPREMA

STROKOVNA

Vrednosti

zelo primerna

velika

večja

odlična

odlična

odlična

SLABOSTI**Kriteriji**

KONKURENČNA_SPOSOB

KADRI

ŠTEVILO

LASTNIH

OMEJITVE

ŠT. UDELEŽENCEV

PREDZNAJJE

PEDAGOŠKA

Vrednosti

nizka

neprimer.

nezadost.

nezadost.

so zelo velike

omejeno

je potrebno

slabša

PROJEKT OPTIMALNA UČINKOVITOST DELAVCEV

Zagotavljanje kakovosti pri izobraževanju proizvodnih delavcev

Podjetje Revoz si je zadalo nalogo, da bo svojim proizvodnim delavcem omogočilo izboljšanje znanja in napredovanje na delovnih mestih, zato smo začeli izvajati projekt postopnega izobraževanja Optimalna učinkovitost delavcev. Spoznali smo namreč, da bomo le z znanjem in stalnim usposabljanjem vseh zaposlenih lahko dosegli cilje podjetja.

Pri strokovnem usposabljanju delavcev gre za uvajanje nepretrganega interaktivnega postopka, ki omogoča sistematično povezavo med izobraževanjem, delom in delovnim okoljem.

V sklopu izobraževanja delavcev gre tudi za možnost razvoja organizacije dela na podlagi razvoja delavcev, pri čemer je premajhna prožnost delno posledica težav, do katerih prihaja pri prilagajanju in razvoju delavcev.

Projekt usposabljanja proizvodnih delavcev smo imenovali Optimalna učinkovitost delavcev. Program izobraževanja ponuja proizvodnim delavcem različnih ravni predvsem te možnosti:

- razširiti njihovo strokovno znanje,
- prilagajanje spremembam v vodenju, organizaciji in tehnologiji,
- razvijanje novega pristopa k delu.

Izboljševanje znanja delavcev zagotavlja večjo samostojnost, odgovornost delavcev, hitrejši razvoj organizacijske strukture in večje zupanje med ljudmi na podlagi izboljšanja komunikacije v osnovnih delovnih enotah.

PROGRAMSKA NAČELA

Program temelji na doslednem spoštovanju naslednjih načel:

- **prostovoljnost:** vsak delavec ima ne glede na svoje znanje, sposobnosti ali delovno dobo možnost, da se vključi v projekt Optimalna učinkovitost delavcev; raven splošnega znanja ni ovira pri vključevanju v postopek strokovnega usposabljanja;
- **prilagojen pedagoški pristop** – pedagoški pristop temelji na običajnih aktivnostih delavcev; ritem izobraževanja je prilagojen sposobnostim sprejemanja novih znanj;
- **vključevanje vodstvene strukture** – za uspešno realizacijo programa je bistveno vključevanje vodstvenih delavcev; vodstveni delavci v proizvodnji morajo biti vključeni v proces že pri zasnovi, pa tudi pri postopku uvajanja uporabe novih znanj v proizvodnji;
- **povezava z delovnim okoljem** – vsebina izobraževanja je povezana s konkretnimi razmerami v delovnem okolju;
- **izobraževanje med delovnim časom** – večji del izobraževanja poteka med rednim delovnim časom, vendar se morajo delavci vključevati v nekatere oblike izobraževanja tudi zunaj delovnega časa.

Izobraževanje delavcev pomeni tudi napredovanje na delovnih mestih.

Namen programa je zmanjšati razliko med sedanjostjo znanja delavcev in ravno, potrebno za izvajanje nalog na osnovi nove organizacije dela. Nekaterim delavcem bo ta program omogočil lažji dostop do dodatnih oblik usposabljanja, potrebnih zaradi na novo zahtevane strokovnosti. Program za strokovno usposabljanje mora vsem delavcem omogočiti vključitev v izobraževalni proces, ki je prilagojen njihovi ravni in njihovim potrebam.

SESTAVA PROGRAMA

Program Optimalna učinkovitost delavcev je sestavljen iz usmeritvenega izobraževalnega programa, dveh izobraževalnih programov, ki ustrezajo dvema stopnjama, in enega izobraževalnega programa za prehod med dvema stopnjama.

Izobraževalni program Izobraževanja-Pregled znanja-Usmeritev je prva faza, to je vstop v proces. Dostopen je vsem delavcem, ne glede na njihovo raven; cilj tega programa je pripraviti delavca, da sam naredi pregled svojega znanja in opredeli svojo usmeritev v enega od dveh stopenjskih izobraževalnih programov.

Cilj izobraževalnega programa na 1. stopnji je opredeliti in razviti strokovno znanje delavcev. Zadeva delavce, katerih znanje izhaja zgolj iz njihovih delovnih izkušenj, zato ne izpolnjujejo pogojev za pristop k izobraževanju na 2. stopnji.

Cilj izobraževalnega programa na 2. stopnji je

Odločitev, na kateri stopnji bo delavec nadaljeval izobraževanje, se sprejme na tako imenovanem tripartitnem razgovoru, v katerem sodelujejo delavec oziroma udeleženec, vodja oziroma njegov nadrejeni in izobraževalec, ki je vodil izobraževanje. Udeleženec predstavi svoje mnenje o veščinah, znanju in vedenjskih lastnostih, ki ga je pripravil med izobraževanjem na podlagi različnih vaj.

izboljšati strokovno usposobljenost, in sicer z razvojem znanja z različnih vidikov dela, ki ga opravljajo. Za to obliko izobraževanja morajo delavci izpolnjevati ustrezne pogoje.

V sklopu 2. stopnje so štirje splošni moduli, in sicer:

- kakovost,
- obdelava informacij in komuniciranje,
- reševanje problemov,
- vzdrževanje 1. stopnje in
- poklicni modul.

Povezani so z izobraževalnim programom na 3. stopnji – priprava na novo delo, izobraževanje. Po končanem programu morajo delavci narediti test s strokovnega področja. Sodelovanje delavcev pri tej obliki izobraževanja je odvisno od potreb podjetja in tudi od soglasja nadrejenih.

Izobraževalni program Prehod 1. stopnja/2. stopnja omogoča lažji prehod delavcev s 1. na 2. stopnjo. Cilj tega izobraževalnega programa je omogočiti delavcem pridobiti manjkajoče znanje, da bi bili uspešni na 2. stopnji.

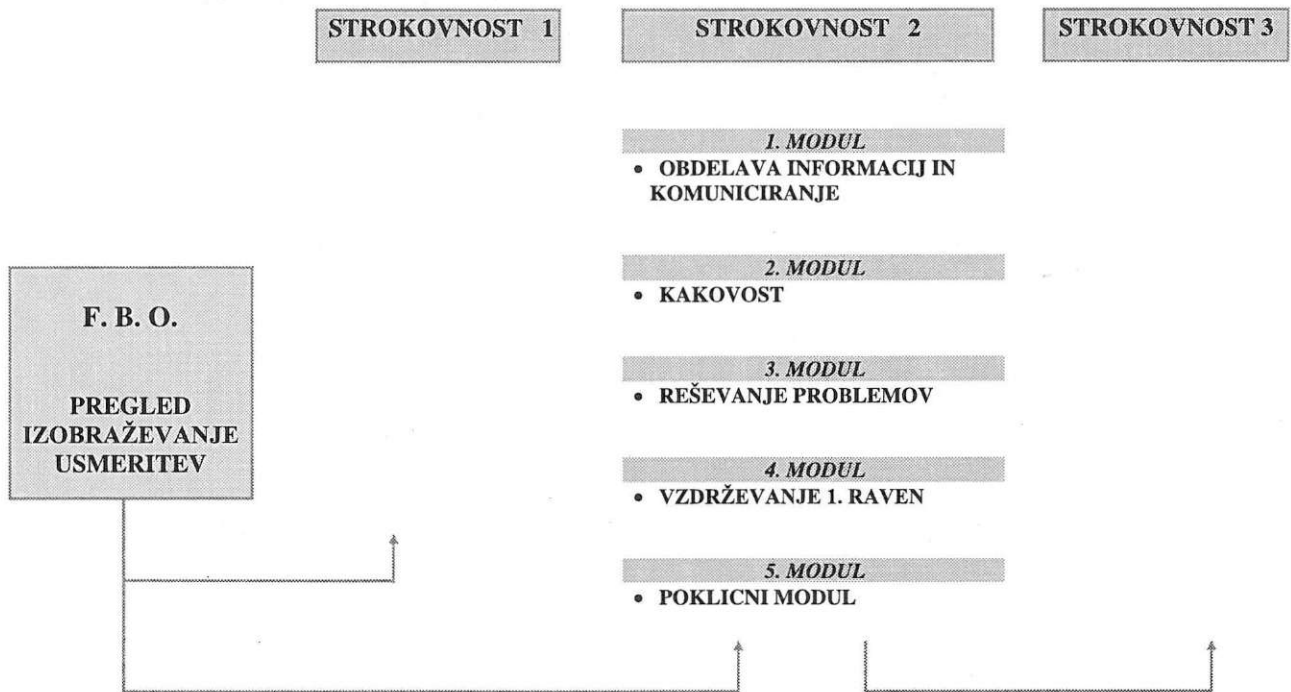
Zagotavljanje kakovosti pri programu Optimalna učinkovitost delavcev

V podjetju Revoz kakovost vključujemo v vsa področja delovanja, zato je izredno pomembna tudi pri izobraževalnem procesu.

Z vidika globalnega procesa izobraževanja v podjetju se upošteva potreba po izobraževanju, ki jo je treba analizirati. Analizi sledita določitev splošnih pogojev izobraževanja in iskanje ponudb za izvajanje. Naslednja faza so ocena ponudb, izbira izvajalcev in sklenitev pogodbe za izvajanje. Sledijo izvedba izobraževanja in ocena pridobljenega znanja, prenos znanja na teren oziroma uporaba znanja in po določenem obdobju ocenjevanje učinkovitosti izobraževanja.

Po pripravljenem programu se na podlagi

PROGRAM: OPTIMALNA UČINKOVITOST DELAVCEV



analize, vezane na specifičnost programa, izberejo možne ponudbe za izvajalce izobraževalnega programa.

Za projekt Optimalna učinkovitost delavcev imamo zunanje in interne izvajalce, ki imajo visoko izobrazbo in so strokovnjaki na njihovem področju dela.

Pri zunanjih izvajalcih se zahtevajo predvsem visoka stopnja strokovnosti, kakovost dela in pogoj, da se prilagodijo specifičnostim in zahtevam, ki jih postavi podjetje.

Druga možnost za izvajanje programa so interni izobraževalci. To so strokovnjaki iz podjetja, ki so specialisti za določena področja in tudi usposobljeni za prenos znanja z vidika pedagogike in andragogike.

Drugi izobraževalci se usposobijo za izvajanje projekta Optimalna učinkovitost delavcev tako, da se udeležijo programa Optimalna učinkovitost delavcev, ki jo v začetni fazi vodi vodja projekta.

Spremljanje in ocenjevanje izobraževanja

Kakovost oziroma učinkovitost izobraževanja spremljamo z ocenjevanjem izobraževanja po končanem, izobraževanju, metodo MAQF in analizo z vodji ODE.

1. Ocenjevanje po končanem izobraževanju

Udeleženci ocenijo izobraževanje takoj po končanem izobraževanju z ocenjevalnim listom za udeležence.

Ocenjujejo:

- uporabnost pridobljenega znanja,
- koliko je izobraževanje izpolnilo njihova pričakovanja,
- potek, strukturo in vsebino izobraževanja,
- predavatelja,
- sprejem in organizacijo,
- splošen vtis.

Poleg tega udeleženci navedejo prednosti oziroma slabosti izobraževanja in odgovorijo na vprašanje, kako bodo pridobljeno znanje uporabili pri svojem delu. Pri naslednjih skupinah skušamo odpraviti slabosti izobraževanja tudi na podlagi predlogov, ki jih dajo udeleženci.

Možne ocene so zelo dobro, dobro, slabo ali zelo slabo. Izobraževalni center ima v svojih ciljnih določeno tudi raven za doseganje ocene izobraževanja, to je 4,5. Izračunavanje in spremljanje ocene izobraževanja poteka vsak teden oziroma takoj po končanem izobraževanju.

Podatki kažejo, da je ocena projekta Optimalna učinkovitost delavcev vedno nad postavljenim ciljem in da gre za program izobraževanja, pri katerem dosegamo najvišje ocene. Tudi pripombe oziroma predlogi udeležencev so izredno pozitivni in kažejo željo po nadaljnjem vključevanju v program izobraževanja.

Če pa ugotovimo, da je ocena pod pričakovanim ciljem, z izvajalcem izobraževanja na skupnem sestanku skušamo ugotoviti, kje so težave in pomanjkljivosti, ki jih je treba odpraviti.

2. Spremljanje učinkovitosti izobraževanja – MAQF

Zaradi pomanjkanja meril za merjenje kakovosti in izboljšanje strokovnosti funkcije izo-

braževanja v podjetjih so v matičnem podjetju Renault izdelali metodo za zagotavljanje kakovosti izobraževanja – MAQF.

Metoda temelji na sistematičnem spremljanju in preverjanju skozi celoten proces izobraževanja in ima več faz:

- sinteza analize zahteve (določimo, kaj bi radi dosegli, cilje spremembe, pogoje izvedbe);
- določitev splošnih pogojev izobraževanja (trenutno stanje, namen, pričakovani rezultati, cilji izobraževanja, ciljna skupina, po-

goji za izvedbo, predvidena sredstva za izvedbo, literatura);

- pedagoški cilji, ki ustrezajo splošnim pogojem;
- pedagoški koncept (gradivo izobraževalca, vodnik za animacijo, pedagoška sredstva, metode ocenjevanja, metode komuniciranja);
- organizacija in logistika (kraj izvedbe, datum izvedbe, urnik, spisek udeležencev, spisek izobraževalcev);
- izvedba (bilanca izobraževanja, izvajalci, udeleženci);
- administrativno upravljanje (realizacija – udeleženci, ure, kraj izvajanja, proračun);
- spremljanje in prenos na teren (upoštevanje pripomb udeležencev v zvezi z nadaljnjimi seminarji);
- sodelovanje in vključevanje hierarhije (vodja pojasni, kaj pričakuje od udeleženca po izobraževanju, ciljna raven ali cilj).

Po končanem izobraževanju se po obdobju 3 ali 6 mesecev z vprašalniki preverja učinkovitost izobraževanja. Nadrejeni in izvajalec dobita vprašalnik, s katerim se ugotavlja učinkovitost izobraževanja, ki se ga je delavec udeležil. Če so se spoštovale posamezne faze pri pripravi in izvedbi izobraževanja, je tudi učinkovitost izobraževanja dobra, kar je razvidno iz obdelave podatkov na osnovi metode MAQF.

Metoda MAQF je računalniški program, ki omogoča:

- obdelavo in analizo vprašalnikov,
- diagnostiko postopka pri organizaciji in izvedbi izobraževanja,
- pripravo poročila o oceni posameznih oblik izobraževanja (zadovoljstvo kupcev in spoštovanje postopka).

Ocenjevanje z metodo MAQF je izhodišče za pripravo plana aktivnosti izobraževalne institucije in omogoča napredek na ustreznem področju.

Renault je izdelal svojo metodo za zagotavljanje kakovosti izobraževanja – MAQF.

Obdelava podatkov z metodo MAQF kaže na veliko učinkovitost oziroma visoko oceno postopka (95 odstotkov) z vidika primernosti, organizacije, spoštovanja rokov in stroškov glede na program Optimalna učinkovitost delavcev. Malce nižja (80 odstotkov) je ocena v zvezi s komunikacijo. Iz tega lahko sklepamo, da komunikacija na ravni delavec–nadrejeni ne poteka zadovoljivo. Nadrejeni mora namreč delavca usmeriti oziroma napotiti na izobraževanje tako, da ima prej s podrejenim pogovor o cilju in pomenu izobraževanja.

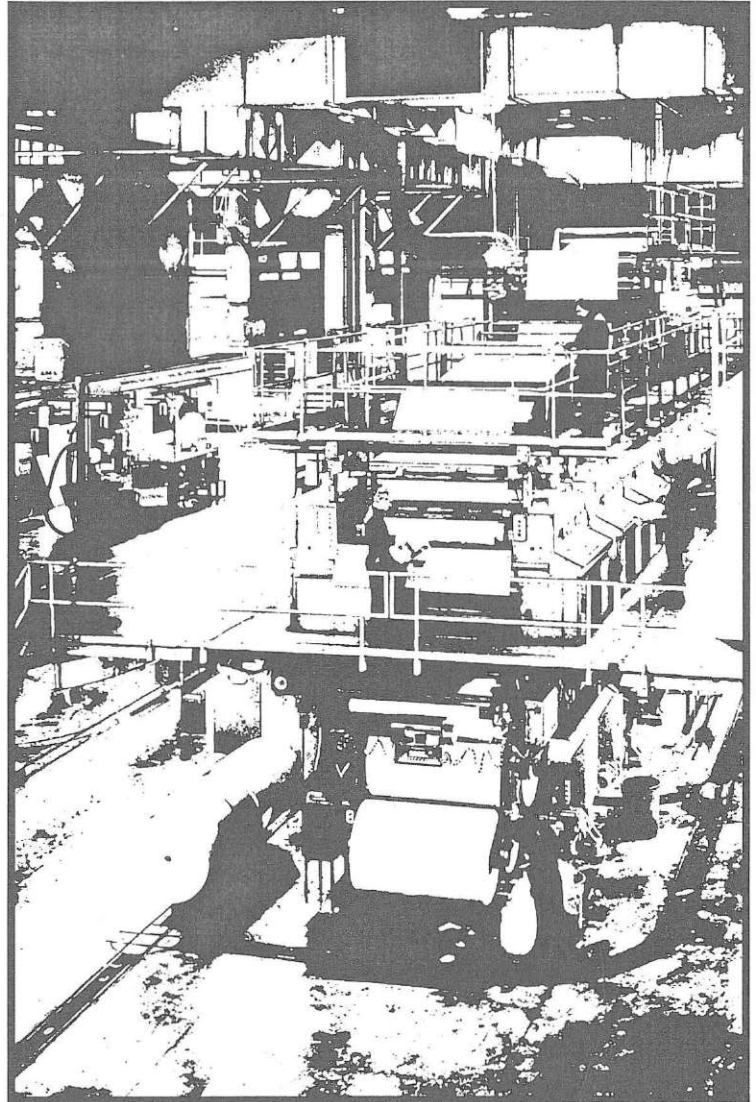
Analiza kaže tudi na zelo dobro sodelovanje izobraževalnega centra in vodstvene strukture pri pripravi, organiziranju, obveščanju (95 odstotkov).

3. Analiza z vodji

Tretja možnost za spremljanje učinkovitosti oziroma kakovosti izobraževalnega programa Optimalna učinkovitost delavcev je analiza z vodji ODE, katerih podrejeni so bili vključeni v program. Z analizo ugotovimo:

- pozitivna opažanja pri delavcih,
- negativna opažanja pri delavcih,
- razloge za spremembe pri delavcih,
- ali program prinaša pričakovane spremembe,
- ali imajo dovolj informacij o vsebini in poteku programa,
- težave zaradi udeležbe delavcev,
- pričakovanja glede nadaljnega izobraževanja.

Iz analize povzemamo, da je bistveno pozitivno opažanje večja samostojnost delavcev, negativnih opažanj ni. Razlogi za spremembe pri delavcih se v zainteresiranosti in značaju posameznika. Program izobraževanja prinaša pričakovane spremembe. Največja ovira, ki se pojavlja, so predvsem organizacijske težave, in sicer pomanjkanje delavcev – velik absenzizem.



V izobraževalnem centru ugotavljamo, da je potrebno stalno spremljanje kakovosti oziroma učinkovitosti izobraževalnih programov. Če se ugotovijo težave ali odmiki od programa, jih je treba odpraviti.

KAKOVOST JEZIKOVNEGA IZOBRAŽEVANJA ZA ODRASLE

Nekateri vidiki spremljanja kakovosti na LU Koper

Ko govorimo o kakovosti v izobraževanju, običajno najprej pomislimo na učbenike in programe, predvsem pa na učinkovite oblike in metode, ki jih uporabljamo pri jezikovnem izobraževanju.

Manj pozornosti pa posvečamo izbiri in spremljanju učiteljev, zagotavljanju kakovosti v izobraževanju z dodatnim usposabljanjem strokovnih delavcev v organizacijah izobraževanja in zunanjih sodelavcev – učiteljev, ki skrbijo za izvedbo tečaja, in predvsem pomembnosti spremljanja udeležencev izobraževanja od začetka do konca izobraževanja. Pozablja se, da je treba tudi v jezikovnem izobraževanju spremljati odrasle udeležence in jim, kar je še pomembneje, omogočiti, da sami spremljajo kakovost izobraževanja, v katerega so vključeni.

*Kakovost pomeni-
jo zadovoljni
udeleženci.*

Na Ljudski univerzi v Kopru, ki ima skoraj 40-letno tradicijo na področju jezikovnega izobraževanja, že vrsto let sistematično spremljamo kakovost. Običajno jezikovno izobraževanje poteka v tečajih, v zadnjem času pa je vse več primerov individualnega pouka in samostojnega učenja z multimedijskimi programi v Središču za samostojno učenje.

Pri organizaciji naštetih oblik so nam vodilo kakovostno jezikovno izobraževanje in zado-

voljni udeleženci in prilagoditev njihovim željam ter potrebam. Tu gre predvsem za svetovalno delo strokovnega delavca, ki skrbi za potek in izvedbo jezikovnega izobraževanja. Pomembno je, da je strokovni delavec vedno v koraku s časom, kar pomeni, da je seznanjen z vsemi novostmi glede programov, novih učbenikov, priročnikov ter različnih učil in tudi z novimi oblikami ter metodami v jezikovnem izobraževanju.

DO KAKOVOSTI Z USPOSABLJANJEM UČITELJEV

Vsi strokovni delavci na Ljudski univerzi v Kopru se izobražujemo in običajno udeležujemo že prvih izvedb dodatnih oblik usposabljanja, skrbimo pa tudi za dodatno usposabljanje naših zunanjih sodelavcev. Pogosto so zunanji sodelavci, sicer zelo dobri in usposobljeni učitelji z dolgoletno prakso v šoli, preveč »šolski« in imajo težave pri prilagajanju oblik ter metod dela odraslim udeležencem.

Usposobljen in predvsem dober učitelj je nedvomno najpomembnejši dejavnik v jezikovnem izobraževanju, zato je izbira primerne učitelja težka, predvsem pa odgovorna naloga. Poleg primerne izobrazbe, ki je predpisana z zakonom, so pomembne tudi izkušnje pri izobraževanju odraslih.

Pri tem je pomembna vloga strokovnega delavca, ko mora svoje znanje ter predvsem izkušnje pri izobraževanju odraslih posredovati učitelju in mu pri izvedbi programa pomagati ter svetovati.

Najmanj enkrat na leto organiziramo srečanja strokovnih aktivov, na katerih seznanimo učitelje z vsemi novostmi glede programov, učbenikov in dodatnega izobraževanja. Pogovorimo pa se tudi o morebitnih problemih in jih skušamo s skupnimi močmi čim bolje rešiti.

IZBIRA UČITELJA

Kandidat za učitelja se najprej pogovori s strokovnim delavcem – jezikoslovcem. Predstavimo mu cilje, oblike in potek jezikovnega izobraževanja v naši ustanovi. Seznanimo ga z osnovnimi podatki, programi, učbeniki in tehnično opremo in tudi s potekom jezikovnega izobraževanja v Središču za samostojno učenje. Ustaljena praksa je, da vsak učitelj, ne le novinec, spozna multimedijske programe za tuj jezik, ki ga poučuje.

Bodoči učitelj mora opraviti vsaj eno hospitacijo in učni nastop v jezikovnem tečaju. Pri učnem nastopu je navzoč strokovni delavec. Temu sledi pogovor, pri čemer analiziramo učno uro, oblike in metode dela. Šele po uspešnem nastopu lahko učitelj samostojno poučuje v naših tečajih.

Strokovni delavec ima običajno v skupini, v kateri poučuje novi učitelj, še eno hospitacijo in pogovor z udeleženci in učiteljem.

KAKOVOST IZOBRAŽEVANJA SPREMLJAJO TUDI UDELEŽENCI

Poleg strokovnega delavca spremljajo kakovost jezikovnega izobraževanja tudi udeleženci sami. Na začetku tečaja (uvodna učna ura) se udeleženci seznanijo s standardi in vsebino znanj za stopnjo tečaja, ki ga obisku-

jejo. Tako lahko spremljajo potek dela, vsebine tečaja in tudi doseganje zastavljenih ciljev. Uspešnost udeležencev preverjajo učitelji že med potekom tečaja z neobveznimi vmesnimi testi. Učitelj tako dobi informacijo o znanju skupine ter posameznikov in tudi informacijo o morebitnih nejasnostih oziroma pomanjkljivem znanju, udeleženec pa povratno informacijo o vložnem delu, znanju in o tem, kje se je treba še dodatno potruditi. V zvezi s tem mu učitelj naloži dodatne vaje ali pa ga napoti v Središče za samostojno učenje. Tečaj se konča s pisnim in ustnim preverjanjem. Pri ustnem delu sodeluje poleg učitelja tudi zunanji opazovalec – učitelj tujejezikovnega jezika, kar zagotavlja še dodatno kakovost izvedbe jezikovnega tečaja. Na koncu tečaja udeleženci prejmejo potrdilo o uspešno končani stopnji. Z njim dokazujejo, da so se usposobili za pisno in ustno sporazumevanje v določenem jeziku v skladu s standardi znanja, ki so predpisani za posamezno stopnjo tečaja. Na koncu (sklepna učna ura) tečaja se strokovni delavec pogovori z udeleženci in tako dobi povratno informacijo o organizaciji ter izvedbi tečaja. Po naših izkušnjah izrečejo udeleženci pohvalne besede in izražajo zadovoljstvo kar v pogovoru, toda večina se ne želi izpostaviti pred skupino s kritičnimi besedami, zato imamo v ta namen pripravljene anonimne vprašalnike, s katerimi dobimo popolno povratno informacijo o izvedbi tečaja.

Za kakovost izobraževanja so pomembne povratne informacije.

SVETOVALNI POGOVOR

Pomembno je tudi, da udeleženci obiskujejo tečaj, primeren njihovem predznanju. V ta namen opravijo pred vključitvijo v tečaj svetovalni pogovor z učiteljem, ki jih uvrsti v ustrezno stopnjo. Le tako namreč lahko zagotavljamo homogene skupine glede na pred-



znanje udeležencev in s tem tudi učinkovito jezikovno izobraževanje.

Svetovalnemu pogovoru sledi pogovor s strokovnim delavcem. Ta udeležencu glede na ugotovljeno predznanje tujega jezika, njegove želje, potrebe, pričakovanja in možnosti svetuje najprimernejšo obliko. Udeleženec se odloča med obiskovanjem tečaja, individualnim delom s profesorjem, kombinacijo samostojnega dela in konzultacijami z učiteljem ali samostojnim učenjem v Središču za samostojno učenje.

Za slednjega smo določili vzporednice – primerjave med standardi znanja in vsebinami programa za posamezne stopnje tečajev tujih jezikov in standardi ter vsebinami multimedijskih programov. Uporabljajo se predvsem kot pomoč pri izbiri najprimernejšega multi-

medijskega programa za posameznega obiskovalca Središča za samostojno učenje; le tako lahko tamkajšnji strokovni delavci, ki običajno niso jezikoslovci, svetujejo pri izbiri najprimernejšega programa.

Vzporednice so v veliko pomoč tudi učiteljem v jezikovnih tečajih, kajti na podlagi vzporednic lažje svetujejo udeležencem program, ustrezen njihovem predznanju, za ponovitev določenih slovničnih struktur ali za utrditev oziroma bogatenje besedišča. Dogaja se, da učitelj po opravljenem svetovalnem pogovoru ugotovi, da je udeleženčevo predznanje nekje vmes, med dvema stopnjama. Odrasli so običajno zelo, včasih celo preveč samokritični, zato se raje odločijo za nižjo stopnjo tečaja. Strokovni delavci pa jim običajno svetujemo obiskovanje Središča za samostojno učenje, kjer si lahko s samostojnim učenjem

pridobijo manjkajoče znanje in se vpišejo v višjo stopnjo tečaja.

Vsi, ki se ukvarjamo z jezikovnim izobraževanjem, vemo, kako je včasih težko zagotavljati izvedbo vseh stopenj tečaja. Zaradi premajhnega števila udeležencev ne moremo vedno zagotoviti nadaljevanja v vseh skupinah. Ker želimo, da bi naši udeleženci izobraževanje nadaljevali, jim ponudimo možnosti v Središču za samostojno učenje, kjer si lahko pridobijo znanje za stopnjo tečaja, ki so jo želeli obiskovati. Na koncu lahko opravljajo zaključni izpit in nadaljujejo izobraževanje na višji stopnji.

Na podlagi omenjenih vzporednic, primerjave med standardi znanja in vsebinami programa za posamezne stopnje tečajev tujih jezikov ter standardi in vsebinami multimedijskih programov lahko strokovni delavec pripravi posameznemu obiskovalcu Središča za samostojno učenje tudi individualen načrt učenja, na koncu pa lahko opravlja tudi končni izpit na posamezni stopnji.

Nekateri udeleženci Središča za samostojno učenje so si pridobili znanje tujega jezika le na podlagi multimedijskih programov. Pridobljeno znanje so želeli preizkusiti, zato smo zanje organizirali izpite za posamezno stopnjo tečaja in tudi izpit za pridobitev javne listine po, sedaj že starem, programu Izpopolnjevanje v tujem jeziku.

Prehajanje od tečajne oblike k samostojnemu učenju v Središču za samostojno učenje in nasprotno ter dopolnjevanje ene oblike z drugo je na Ljudski univerzi v Kopru običajna praksa, po naših izkušnjah pa tudi zelo učinkovita.

JEZIKOVNI PORTFELJ V PRIHODNJE

V okviru evropskega pilotnega projekta Jezikovni portfelj pripravljamo in preizkušamo slovenski prototip Jezikovne mape za odrasle. Določene dele zahtevnega procesa spremlja-

nja kakovosti bomo dopolnili z nekaterimi prvinami projekta Jezikovni portfelj. Na podlagi skupnih evropskih meril za vrednotenje jezikovnega znanja in sposobnosti bomo omogočili udeležencem, da sami (in z učiteljevo pomočjo) ovrednotijo svoje spretnosti, znanje in jezikovno raven, da soodločajo pri izbiri izobraževalnih oblik, spremljajo in načrtujejo svoje jezikovno izobraževanje in cilje ter poti za njihovo doseganje.

To bo zagotovo pomenilo novo razsežnost in kakovost v jezikovnem izobraževanju odraslih.

KAKOVOST IN SISTEM IZOBRAŽEVANJA ZA FRANCOSKI JEZIK V REVOZU

Pet dejavnikov zagotavljanja kakovosti

V tovarni Revoz izdelujemo vozila Renault. Sodelovanje s francoskim partnerjem, ki je že nekaj let tudi večinski lastnik Revoza, je torej neizogibno. Naši sodelavci redno potujejo v matično tovarno v Franciji, kjer sodelujejo na sestankih ali v delovnih skupinah in se strokovno dopolnjujejo. Po drugi strani imamo v Revozu kar nekaj francosko govorečih sodelavcev in redne telefonske ali pisne stike z matično tovarno. Da bi potekalo delo čimbolj neovirano, smo v Revozu razvili sistem izobraževanja za francoski jezik. Ta sistem zajema več kot 95 odstotkov vseh opravljenih ur v okviru izobraževanja za tuje jezike, slabih pet odstotkov pa angleščine in slovenščine za tujce.

Naše potrebe so povsem jasne: delo mora potekati brez težav in k temu lahko zelo pripomore tudi znanje francoskega jezika.

Udeleženci izobraževanja se zelo razlikujejo z vidika področja, na katerem delajo, in tudi z vidika hierarhičnih položajev. Sicer gre za odrasle, ki so se že učili vsaj enega tujega je-

zika in ki natančno vedo, kdaj bodo potrebovali znanje francoskega jezika.

Podjetje jim omogoča, da obiskujejo tečaje večinoma med delovnim časom, minimalno 6 šolskih ur na teden.

Rezultate izobraževanja za francoski jezik lahko torej preverjamo sproti, kar je pomemben dejavnik pri zagotavljanju kakovosti izobraževanja, saj lahko tako sproti prilagajamo izobraževanje dejanskim potrebam.

POTREBE

Potrebe po izobraževanju lahko izobraževalni center ugotovi:

- z letnim planom na podlagi kataloga izobraževanja, ki vsebuje jasne opise posameznih izobraževalnih modulov z vidika ciljev, trajanja izobraževanja in ciljne populacije;
- s pisno zahtevo predvsem za tiste potrebe, ki se pojavijo ali ki jih ugotovijo, ko je letni plan že narejen, torej med letom.

Potreba je izražena vsebinsko (ciljna raven, posebne zahteve glede na delo, ki ga oseba opravlja) in glede na rok. V skladu s posebnimi zahtevami predlaga izobraževalni center ustrezno obliko izobraževanja, to so :

- izobraževanje v skupini,
- samostojno izobraževanje s pomočjo mentorja,

Pri zagotavljanju izobraževanja za francoski jezik skušamo dosegati kakovost predvsem na podlagi teh dejavnikov:

- potrebe, njihova analiza in opredelitev oblik(e) izobraževanja,
- oblikovanje skupin,
- izvajanje različnih oblik izobraževanja,
- ocenjevanje izobraževanja,
- usposobljena pedagoška ekipa.

- individualno učenje,
- jezikovne delavnice,
- slovnične urice,
- fonetične urice,
- neformalna srečanja,
- kombinacija naštetih oblik.

Kadar ne gre za začetnike, opravimo uvrstivni test, da lahko ugotovimo raven znanja kandidata in mu priporočimo ustrezní izobraževalni modul.

Po odločitvi glede na obliko izobraževanja bodoči slušatelj izpolni vprašalnik za natančnejšo analizo potreb. Z vprašalnikom dobi izobraževalna institucija naslednje podatke o posamezniku in njegovih potrebah v zvezi z izobraževanjem za:

- oddelek in direkcijo,
- delovno mesto,
- tako imenovano »jezikovno zgodovino«,
- okoliščine, v katerih bi ali bodo potrebovali znanje francoskega jezika; te so natančneje opredeljene znotraj dveh skupin (ustni jezik in pisni jezik, tu pa dodatno razlikujemo med potrebo po razumevanju in potrebo po izražanju).

Poleg pisnega izraza potreb imamo s posameznikom, ki se bo učil francoskega jezika, tudi pogovor. Kadar gre za začetnika, ki nima posebnih potreb, ima ta pogovor učitelj v skupini. Če pa gre za posameznika s posebnimi potrebami, pa ga opravimo individualno.

OBLIKOVANJE SKUPIN

Pri oblikovanju skupin skušamo zagotoviti homogenost udeležencev z vidika področja dela oziroma uravnotežene skupine glede na hierarhično raven udeležencev, pri dodeljevanju učiteljev pa smo še posebej pozorni na njihove lastnosti glede na oblikovano skupino in njene potrebe oziroma zahteve.

Po potrebi organiziramo tudi izobraževanje za francoščino v posebne namene. V tem pri-

meru gre za potrebo skupine ljudi, njeno natančnejšo analizo pa opravimo na posebnem sestanku, na katerem sodelujejo predstavniki izobraževalne institucije in nadrejeni kandidati, torej tisti, ki zahtevajo izobraževanje.

IZOBRAŽEVALNI PROGRAM

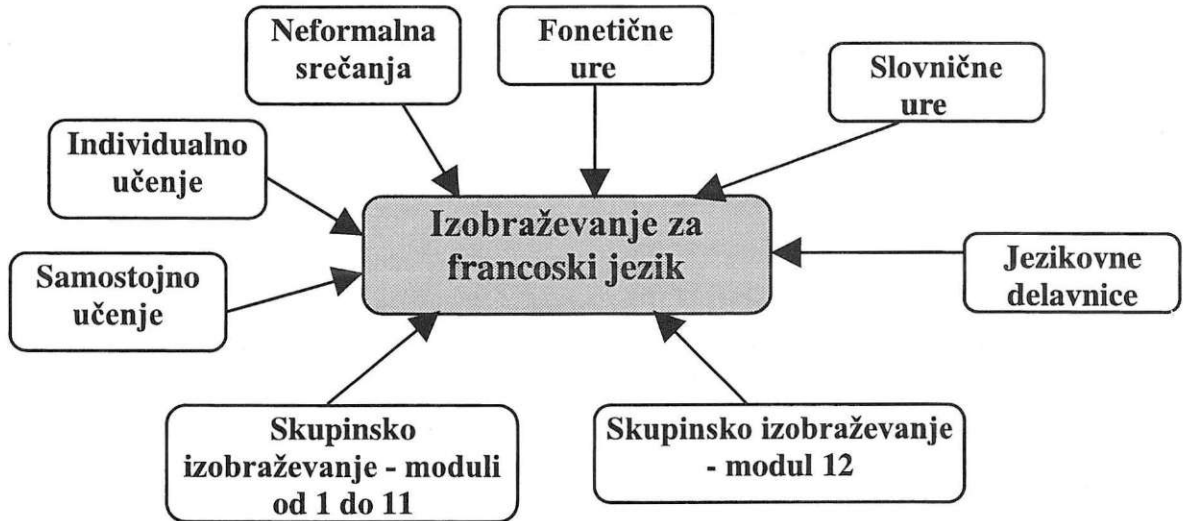
Kadar skupina nima posebnih zahtev, izvajamo program, ki smo ga pripravili skupaj z ustreznimi Renaultovimi službami. Program seveda vključuje vsebine, potrebne za normalno sporazumevanje v vsakdanjih okoliščinah, vendar že zelo zgodaj predvideva uporabo znanja na področju dela. Skupni program je torej predpisan. Sestavljen je iz dvanajstih modulov, ki trajajo od 60 do 80 šolskih ur.

Po vsakem programskem modulu je predpisano preverjanje znanja, ki omogoča prehod v višji modul. Vendar to preverjanje znanja ni sredstvo za izločevanje posameznikov iz izobraževalnega procesa, temveč je sestavljeno kot merilo napredka. Tudi rezultati so predstavljeni tako, da slušatelj izve, na katerih področjih je dober in katera so tista področja, ki jih bo moral izboljšati. Če kandidat ne opravi testa, modul ponavlja.

Kandidatom s posebnimi potrebami je namenjen poseben program, ki ga odobrita slušatelj in njegov nadrejeni.

Organiziramo tudi dodatne oblike izobraževanja, namenjene predvsem tistim, ki so že končali redno izobraževanje in ki želijo svoje znanje obnoviti, obdržati ali poglobiti. Organiziramo jih v obliki jezikovnih delavnic s posebnimi temami (na primer Priprava in izvedba javne predstavitve), slovničnih ur, fonetičnih ur, neformalnih srečanj (kosila s francoskimi sodelavci). Seveda so te oblike organizirane na osnovi ugotovitev posameznikov in skupin ob uporabi jezika v praksi in se sproti prilagajajo.

*Preverjanje
znanja je merilo
napredka.*



VREDNOTENJE IZOBRAŽEVANJA

Izobraževanje za francoski jezik ocenjujemo:

- takoj po končanem izobraževanju (po posameznih moduli),
- šest mesecev po končanem izobraževanju (po zaključnem modulu).

Ocenjevanje po končanem izobraževanju

Po končanem izobraževanju uporabljamo:

- vprašalnike, ki jih uporabljamo pri tako imenovanem rednem izobraževanju (za module od 1 do 11),
- vprašalnike po končanem dvanajstem modulu,
- vprašalnike za delavnice in druge dodatne oblike.

Vprašalniki se razlikujejo predvsem glede na cilje izobraževanja, druga področja pa ostajajo zelo podobna.

Predmet ocenjevanja

Kakovost izobraževalcev. Pri tem slušatelji ocenjujejo lastnosti in vedenje učitelja, in sicer točnost, poznavanje snovi, strukturo ur,

njegovo sposobnost prisluhniti potrebam posameznikov in prilagajanja skupini.

Vsebina tečajev. Pomembno je, da so aktivnosti, ki jih predavatelj uporablja, raznolike, da so domače naloge vsebinsko in količinsko ustrezne, da poleg aktivnosti, ki jih izvajajo na tečaju, slušatelje spodbuja, da še sami naredijo korak za boljše rezultate, da so pedagoški pripomočki ustrezno uporabljeni. Pomembno je tudi, da izobraževalec pripravi dovolj fotokopij in drugega gradiva, da nihče od slušateljev ne ostane brez njega. Na oceno izobraževanja vpliva tudi kakovost predloženega materiala.

Učinkovitost izobraževanja. Ta del ocenjevalnega lista ne pokriva samo dejavnosti izobraževalnega centra, ampak tudi dejavnost drugih oseb v podjetju. Pri tem slušatelji presojujejo možnosti napredovanja na podlagi svojega na novo pridobljenega znanja francoskega jezika in možnosti uporabe jezika v praksi. Ocenjujejo tudi primernost predlaganih možnosti pri učenju jezika glede na delo, ki ga opravljajo, in možnosti samopreverjanja napredka med tečajem.

Organizacija in logistika. Pri tem ugotovimo,

kako uspešno smo sestavili skupino, koliko smo se potrudili pri pripravi prostorov in zagotavljanju pedagoških sredstev in koliko nam je uspelo prilagoditi urnik glede na razpoložljivost slušateljev.

Omenjena področja kandidati ocenjujejo z ocenami od 2 do 5. Naš cilj je doseči oceno najmanj 4,5.

Zadnji del ocenjevalnega lista je sestavljen iz štirih vprašanj, s katerimi ugotovimo, kaj jim je oziroma kaj jim ni bilo všeč pri izobraževanju, kaj od naučenega bodo takoj uporabili pri svojem delu in, seveda, navedejo predloge za izboljšanje.

Udeleženci izpolnijo ocenjevalni list neposredno po izobraževanju. Ocenjevalne liste analiziramo in po potrebi pripravimo plan aktivnosti za izboljšanje, ki lahko vključuje sodelovanje vseh udeležencev v izobraževalnem procesu.

Ocenjevanje šest mesecev po končanem izobraževanju

Šest mesecev po zaključnem modulu ocenjujejo učinkovitost izobraževanja:

- udeleženci izobraževanja,
- nadrejeni udeležencev,
- izobraževalni center.

Za to ocenjevanje z zamikom uporabljamo posebno metodo, ki jo je Renault razvil v sodelovanju s še petimi drugimi podjetji. Imenuje se metoda zagotavljanja kakovosti izobraževanja – MAQF (Méthode d'assurance de la qualité de formation). Vendar je ocenjevalni del le del te metode.

Metoda MAQF

Sestavljena je iz dveh delov:

1. Prvi del zadeva postopek pri organizaciji ter izvajanju izobraževanja in priporoča posamezne etape, faze in aktivnosti, ki jih moramo opraviti, če želimo, da bodo rezultati izobraževanja ustrezali zahtevam.

2. Drugi del metode pa zadeva preverjanje kakovosti opravljene storitve. Pri tem uporabljamo tri vprašalnike:

- prvega, ki se nanaša na uporabljene postopke, izpolni izobraževalni center;
- drugi vprašalnik zadeva učinkovitost izobraževanja z vidika udeleženca;
- tretji vprašalnik pa učinkovitost izobraževanja z vidika nadrejene osebe udeleženca izobraževanja, torej tistega, ki je dal zahtevek za izobraževanje.

Cilji MAQF so:

1. ugotoviti morebitne pomanjkljivosti in napake pri pripravi in izvedbi izobraževanja;
2. sprožiti komunikacijo z nadrejenimi udeleženci, torej s tistimi, ki zahtevajo izobraževanje, a so tudi med prvimi, ki lahko zagotovijo oziroma morajo zagotoviti možnosti, da udeleženec izobraževanja pridobljeno znanje lahko uporablja v praksi;
3. zagotoviti pripravo in izvajanje plana napredka: na osnovi pomanjkljivosti, ki jih ugotovijo izobraževalni center, udeleženci in nadrejeni.

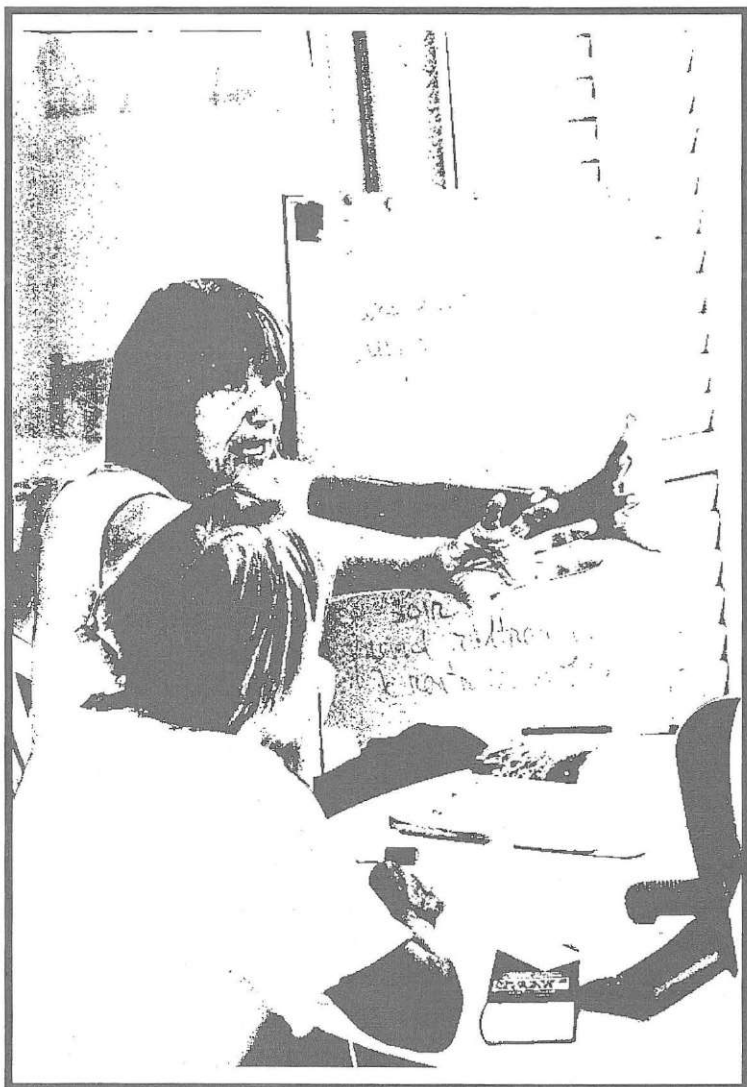
Področja, ki jih na podlagi te metode ocenjujemo, so:

- ustreznost izobraževanja,
- pedagoška izvedba,
- komunikacije,
- organizacija,
- spremljanje udeleženca,
- roki.

Metoda MAQF je računalniški program (na osebni računalnik), ki omogoča:

- obdelavo in analizo vprašalnikov,
- pripravo poročila o oceni posameznih oblik izobraževanja (zadovoljstvo kupcev in spoštovanje postopka),
- diagnostiko postopka pri organizaciji in izvedbi izobraževanja.

Na osnovi rezultatov ocenjevanja izobraže-



valni center pripravi plan aktivnosti za doseganje napredka na ustreznem področju.

PEDAGOŠKA SKUPINA

Pedagoška skupina, ki izvaja izobraževanje za francoski jezik, je sestavljena iz:

- internih izobraževalcev,
- zunanjih sodelavcev iz slovenskih jezikovnih šol in
- francoskih sodelavcev iz dveh svetovno znanih jezikovnih šol.

S francoskimi sodelavci sodelujemo pri zaključnem, to je dvanajstem modulu. Pripravili smo namreč razpis z natančno določenimi potrebami in zahtevanimi rezultati sklepnega izobraževanja. Izbrali smo dva udeleženca, ki sta najbolje odgovorila na naša pričakovanja. Tečaj v Franciji traja dva tedna in je pomemben dejavnik pri zagotavljanju kakovosti izobraževanja.

Prvi dve kategoriji naših sodelavcev, to so Revozovi interni izobraževalci in zunanji sodelavci iz slovenskih jezikovnih šol, sestavljajo enotno skupino pri izvajanju izobraževanja.

Skupina se srečuje na rednih pedagoških sestankih, na katerih preverjamo potek izobraževanja in skušamo skupaj najti rešitve za določene težave. Poleg tega na vsakem pedagoškem sestanku predvidimo tudi delo v skupinah, ki temelji na skupnih potrebah. S sestanka vsi udeleženci odidemo bogatejši za ideje drugih.

Poleg tega, da naši izobraževalci izpolnjujejo strokovne zahteve, morajo biti tudi uspešni pri poučevanju francoskega jezika. Zato izobraževalni center redno organizira izobraževanje za izvajalce tečajev francoskega jezika. Pri tem sodelujemo z Renaultom in njegovimi zunanjimi sodelavci na tem področju. Kar pa želimo organizirati izobraževanje, ki je specifično za pedagoško skupino tovarne Revoz, skupaj s sodelavci iz Renaulta pripravimo povpraševanje in iščemo možne izvajalce. Izkušnje kažejo, da se kakovost izobraževanja za francoski jezik po vsakem izobraževanju profesorjev zelo izboljša.

Ugotovimo lahko torej, da lahko kakovost dosežemo le, če zagotovimo usklajeno delovanje vseh akterjev v izobraževalnem procesu (izobraževalni center s profesorji in organizatorji, nadrejeni udeležencev tečaja, udeleženci sami) in če izobraževalni proces nenehno preverjamo, da bi ugotovili, katere aktivnosti bi lahko pripomogle k izboljšanju.

Pogovor z Laro Ham, svetovalko direktorja podjetja Mobitel

ODVISNI OD UČENJA

Za podjetje Mobitel velja, da je eno od podjetij z najhitrejšo rastjo dejavnosti in da ustvari največ dodane vrednosti. Podjetje je znano tudi po svoji, zdaj že uveljavljeni, družbeni podobi. Zanimalo nas je, kakšen je v tako hitro razvijajočem se podjetju odnos do znanja in izobraževanja, do razvoja ljudi itd. O tem smo se pogovarjali z Laro Ham, svetovalko direktorja in vodjo službe za tržno komuniciranje ter odnose z javnostjo.

A. S.: V industrijski družbi je bil človek postavljen v sistem. V organiziranih oblikah dela je bilo poskrbljeno za njegove stike s soljudmi. V informacijski družbi pa je ena temeljnih potreb mobilnega človeka, da se sam in po svoji izbiri povezuje z drugimi. Tako ni nenavadno, da vaše podjetje doživlja vrtoglavo rast. Druga temeljna človekova potreba pa je potreba po znanju. Kako gledate nanjo?

Potrebo po povezovanju ljudi z drugimi, kjerkoli in ob kateremkoli času, občutimo tudi pri nas. Vse večje potrebe po znanju pa so predvsem posledica razvoja telekomunikacijskih tehnologij. Navsezadnje je informacijska družba, ki jo omenjate, nastala po zaslugi znanja in pretoka znanja na podlagi sodobne telekomunikacijske tehnologije. Lahko bi dejali, da se telekomunikacijska panoga razvija sočasno s hitro rastjo potreb po znanju. Tako tudi ni nenavadno, da prav ta panoga pritegne in posrka vase številne najbolj izobražene strokovnjake.

A. S.: Temeljna potreba sodobnega človeka

je tudi potreba po smiselnem in strukturiranem prostem času. Vse več družbenih skupin ima namreč vse več prostega časa in tako ni čudno, da se je v zadnjih letih razvila v zvezi s tem prava industrija. Kaj ste v vašem podjetju storili ali nameravate storiti za osmislitev prostega časa?



Naše poslanstvo ni samo zagotavljanje storitev mobilnih telekomunikacij. Zmeraj bolj se namreč posvečamo tudi vsebinam svojih storitev in to nas prav posebej veseli. Pri tem moramo še bolj razmišljati o raznovrstnih potrebah in interesih svojih uporabnikov. Ustvarili smo, in ga tudi vzdržujemo, lasten portal WAP, njegov pomemben vsebinski sklop pa ima naslov »zabava«. Mislim, da tudi sicer zmeraj bolj vplivamo na prosti čas svojih uporabnikov. Pričakujemo, da bodo naše storitve kmalu zagotovile, da bodo ljudje z našo pomočjo pridobivali informacije, ki jim bodo pomagale osmisлити prosti čas. Lahko bodo sodelovali v pametnih in zanimivih igrah, pridobili vedenje in informacije, potrebne za izbiro prave restavracije. Že danes pa lahko po prenosnem telefonu izberejo filmsko predstavo in zvedo, kaj se dogaja na kulturnem področju. Vendar je to šele začetek. Nedvomno bomo v prihodnje poleg informacij posredovali tudi kulturna in druga znanja, ki bodo popestrila življenje ljudi.

A. S.: Vemo, da se uvrščate med tista podjetja, ki verjamejo, da so podjetju potrebni ljudje, ki imajo takšne lastnosti, da se lahko razvijajo skupaj z njim. Pa tudi v to, da razvoja ni brez znanja ljudi. Zakaj razmišljate tako in za kakšne osebnostne lastnosti gre?

Zaposleni v podjetju so lahko najboljši strokovnjaki, najbolj marljivi delavci in najbolj požrtvovalni vodje, vendar če med njimi ni posebne »kemije«, se tudi podjetje ne razvija tako hitro, kot bi nemara želeli. Karizmatičnost vodje in uigran način razmišljanja v timu sta nujni sestavini dela in uspeha na trgu. Tako mislimo, da je nadvse pomembna lastnost zaposlenih, da so zmožni delati v timu in v podjetju, ki ni vodeno od zgoraj navzdol, marveč gre v njem bolj za usklajevanje dela in odgovornosti posameznih timov. Podjetje Mobitel je, kot ste že sami nakazali,

nadvse dinamična delovna organizacija. Drugače tudi ne more biti, saj delamo v panogi, v kateri je, kot pravimo, dovolj zgodaj že prepozno. Pravzaprav so pri nas edina stalnica spremembe. Zato morajo biti naši sodelavci, in to tudi so, prav tako dinamični. Od njih pričakujemo, da bodo sposobni, iznajdljivi, pa tudi, da bodo zmožni hitrih, tehtnih in prodornih odločitev. Zunanji opazovalec nemara celo dobi vtis, da smo včasih prehitri, nepremišljeni in prenapeti. Da se pri nas vse dogaja bliskovito. Vendar nam je to, kar se morda komu zdi težavno, v spodbudo. Brez nenehnega dogajanja in učenja ne bi več znali prav živeti. Zdi se, kot da smo postali odvisni od učenja. Pa še to, zaposleni pri nas morajo biti odporni, sposobni prenašati obremenitve.

V industrijski družbi je bil človek podrejen stroju, danes se tehnologija podreja človeku in njegovemu znanju. Ali drugače povedano, človek je v interakciji s tehnologijo. Tako v našem podjetju verjamemo, da je vse odvisno od ljudi. Pa tudi, verjetno se strinjate z menoj, da tehnologija postaja vse cenejša, znanje ljudi pa vse dragocenejše.

A. S.: Katere vrste znanja potrebujejo vaši zaposleni in na katerih področjih se izobražujejo?

Potrebujejo čim širšo paleto znanj. Če bi morala izločiti najpomembnejša področja, bi izbrala specifična znanja informacijske tehnologije in poznavanje trga mobilnih telekomunikacij. Poleg tega za nas, zaposlene, ni dovolj, da si pridobimo diplomu na posameznem področju. Kvalifikacija, ki jo izkazujejo diplome in spričevala, namreč še zdaleč ne pomeni zmožnosti za uspešno delo. Zmožnosti so nekaj dosti širšega od kvalifikacije ali celo več kvalifikacij. Zajemajo tudi kvalifikacije, povečujejo pa se z delom, z delom v timu, s poznavanjem najrazličnejših kultur, z izkušnjami, s samostojnim učenjem, preiz-

kušnjami, popravljenimi napakami, z neformalnim izobraževanjem. Nenehno je treba spremljati razvoj tehnologije, dogajanje na drugih trgih in na slovenskem trgu, spremljati ponudbo tujih operaterjev.

Pa še to. Mobitel je storitveno podjetje. V storitvenem sektorju je zmožnost sporazumevanja tisto, kar je najpomembnejše. Tako se veliko izobražujemo tudi na področju medosebnih odnosov. Učimo se spretnosti pogajanja in se predvsem učimo svetovanja uporabnikom. Pri tem ne gre le za nekakšne ameriške sporazumevalne tehnike, ki so danes tako zelo »v modi«. Prepričani smo, da tudi v poslovnem svetu odnos ni zgolj tehnika, denimo, pravilnega postavljanja vprašanj ali »pravilnega« odzivanja. Seže dosti globlje. Zato se učimo predvsem, kako zadovoljiti temeljne psihosocialne potrebe ali, recimo temu, človeške potrebe svojih uporabnikov: denimo potrebo po tem, da jih drugi prepoznajo, spoštujejo, da jim zagotavljajo občutek varnosti in zaupanja. Pa tudi tega, kako pri tem doživeti tudi samega sebe. Vsa sporočila se oblikujejo v besedah, vendar je v ozadju psihološko sporočilo. In prav to sporočilo ljudje prepoznamo.

A. S.: Imate dobro načrtano marketinško kampanjo. Ste morda razmišljali, kaj storiti za to, da bi povečali občutljivost ljudi za vpliv znanosti in komunikacijske tehnologije?

Kot pionirji novih tehnologij ne prodajamo tega, česar smo vajeni že od prej. Komunikacijske podpore poslovanju je mogoča predvsem tako, da izobražujemo uporabnike. S tem ko smo mobilne telekomunikacije naredili dostopne vsem, smo nedvomno vsaj nekoliko dvignili tudi raven splošne tehnične kulture v državi. Pri tistih, ki jih te stvari zanimajo še bolj, pa smo, prepričana sem, ustvarili zavest, da je mobilna telekomunikacija področje prihodnosti. Pa tudi prav mogo-

če je, da bo tako marsikdo na našem področju zase odkril zanimivo poklicno pot.

A. S.: Kaj ste storili ali nameravate storiti za razvoj družbene samopodobe podjetja Mobitel?

To področje je za nas že od vsega začetka zelo pomembno. Prepričani smo, da so podjetja uspešna tudi zato, ker nastanejo v družbi. Tisto, kar dosežejo, tako ni le zgolj njihova last. Preprosto! Takšna podjetja so moralno zavezana, da del pridobljenega vrnejo ljudem in družbi. Ker smo trenutno v fazi razvoja, bi zdaj sami težko ustanavljali šole za odrasle, kot so to storila, denimo, nekatera japonska ali švicarska podjetja. Zdaj bi bil to za nas prevelik napor. Zato smo svojo podporo najprej zagotovili drugim, ki opravljajo za ljudi pomembno poslanstvo. Pred leti smo začeli sodelovati z Društvom za opazovanje in preučevanje ptic Slovenije in začeli akcijo Kam so šli vsi? Nadaljujemo pa z mnogimi večjimi ali manjšimi projekti. Pri tem želimo pomagati manjšim nepridobitnim kulturnim in športnim organizacijam, ki brez pomoči ne bi zmoгле doseči svojih ciljev oziroma uresničiti svojih potencialov.

A. S.: Virtualno izobraževanje in »edutainment« spadata v sektor, ki je denimo v ZDA vreden šest milijard dolarjev. Sploh je sektor izobraževanja pomemben sektor gospodarstva, za katerega se tudi v Evropi



borijo mnoga, tudi telekomunikacijska podjetja. Kakšna so vaša razmišljanja v zvezi s tem?

Nedvomno bo prenosni internet omogočil uporabo številnih izobraževalnih programov. Upamo, da bodo poleg serijskih ameriških izobraževalnih programov nastali tudi evropski, takšni, ki bodo upoštevali drugačnost evropskih kultur, evropski pogled na družbeno, ekonomska, humanistična, filozofska vprašanja.

Izobraževanje na daljavo, ki potrebuje takšne programe, postaja tudi v Sloveniji vse pomembnejše. Pravzaprav je prav izobraževanje na daljavo nujen pogoj demokratizacije izobraževanja odraslih in mladine. V projektih, ki se bodo s tem ukvarjali, bomo sodelovali po najboljših močeh, želimo pa si, da bi pri tem sodelovale vse organizacije, ki lahko pripomorejo k uspehu: vladne ter lokalne ustanove, izobraževalne ustanove na vseh ravneh in seveda tudi gospodarske organizacije, ki lahko omogočijo praktično uporabo pridobljenih teoretičnih znanj.

A. S.: Kako vidite prihodnost telekomunikacijske tehnologije v povezavi z izobraževanjem mladine in odraslih?

Izobraževanje se bo izselilo iz predavalnic, predvsem na internet, ki pravzaprav temelji na telekomunikacijskih tehnologijah. Pridobivanje znanja ne bo temeljilo le na ponavljanju uveljavljenih konceptov, temveč predvsem na inventivni uporabi znanj in informacij, ki jih lahko poiščemo v različnih virih. Iskanje informacij pa je neločljivo povezano s telekomunikacijami.

A. S.: V pogovoru z nekaterimi vodilnimi ljudmi v oddelku za načrtovanje in evalvacijo v Cité des Sciences v Parizu smo zvedeli marsikaj o »numerični prihodnosti človeka«. Pogovarjali smo se denimo o čipu, ki bo v našem telesu oblikoval informa-

cije, posnete s posetnice. Ko nam bo nekdo stisnil roko, bodo v nas preskočile informacije o njem. Stabilni računalniki bodo kmalu paleolitična preteklost. Deskati po internetu s prenosnim telefonom danes ni več nekaj novega. Kaj ste v vašem podjetju storili na tem področju?

Podjetje Mobitel je zdaj še premajhno, da bi lahko samo razvijalo take revolucionarne tehnološke koncepte, kakršnega ste omenili v vprašanju. Bomo pa nedvomno ta razvoj spremljali in se trudili, da bi bile novice čim prej dostopne tudi pri nas. Nedvomno pa bomo z lastnim znanjem dodajali vrednost sedanjim tehnološkim konceptom in spodbujali inovacije svojih zaposlenih.

A. S.: Velika podjetja v svetu se pritožujejo, da tradicionalne univerze ne dajejo dovolj hitro specifičnega znanja za njihove potrebe. Tako so British Airways, McDonald's in druga podjetja ustanovila svoje »industrijske univerze«. Ali morda tudi sami razmišljate o tem, da potrebujete izobraževanje, ki vam bo bolj pisano na kožo.

Da, o tem smo že razmišljali, vendar načrtov v zvezi s tem za zdaj še ne moremo odkriti. Imamo pa jih!

Dušana Findeisen

UTRINKI S KONFERENCE »SISTEMI IN TRENDI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH«

POROČILA, ODMEMI,
OCENE

Izobraževanje odraslih ne poteka v praznem prostoru. Tako kot druge prakse in vede drži zrcalo družbenemu, ekonomskemu ter političnemu položaju in razvoju družbe. V njem se zrcalijo družbena razmerja in odsevajo duhovne predstave, pa tudi kulturni dosežki in vrednote posameznega družbenega okolja. Še več, sistem je temelj, ki spodbuja in omejuje razvoj izobraževanja odraslih.

Vprašanja sistema in razvoja izobraževanja odraslih v različnih državah smo obravnavali na konferenci Sistemi in trendi v izobraževanju odraslih. Konferenca je potekala v Balatonalmádi na Madžarskem v organizaciji madžarskega inštituta za kulturo in Lazsla Harangija, človeka z razvitim smislom za animacijo ljudi.

Konferenca je bila konzultativne narave, tako da smo bili vsi povabljeni ves čas na voljo za svetovanje madžarskim kolegom. Pregled izobraževalnih sistemov v Italiji, na Irskem, v Švici, Španiji in Sloveniji je bil podlaga za primerjavo in ugotavljanje nekaterih zakonitosti, ki obvladujejo današnji razvoj in izobraževanje odraslih. Izkazalo se je, da države, ki ne ugotovijo dovolj hitro, da prehajajo iz industrijskega družbenega koncepta v koncept informacijske družbe, in ki svoj razvoj ter izobraževanje odraslih vodijo po starih metodah, zamujajo. Nekako spominjajo na starajočo se osebo, ki se ne more sprijazniti s tem, da je že v novem življenjskem obdobju, in skuša na vse pretege zadržati mladost. V teh prizadevanjih zamudi razvojne priložnosti, ki bi se ji

sicer pokazale, če bi jih zmogla le sprejeti, in tako da na koncu ostane praznih rok, na zgrešeni poti razvoja.

SISTEM IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V ITALIJI

Pomen izobraževanja odraslih v očeh posamezne družbe kaže že to, v katero ministrstvo, in če sploh v katero, spada izobraževanje odraslih. V Italiji je denimo za izobraževanje odraslih odgovorno ministrstvo za delo, ki ima svoj oddelek za izobraževanje odraslih. Ni nenavadno, da so v tej državi izobraževanje odraslih doslej videli predvsem v povezavi z zaposlitvijo. Tudi podatki o splošni izobraženosti Italijanov niso spodbudni. V letu 1988 je bilo v tej državi tri milijone aktivnega prebivalstva, 23 odstotkov tega prebivalstva pa je končalo zgolj osnovno šolo. Še več, Italija je imela takrat 8 odstotkov nepismenih prebivalcev in v zadnjem času se zaradi brezposelnosti ter drugih sprememb znova pojavlja problem nepismenosti. Mnogi mladi ne pišejo, ne berejo ali pa berejo zelo malo, zato so funkcionalno nepismeni. Televizija je sicer pripomogla k temu, da se je pojmovni svet odraslih razširil, in temu je sledilo tudi boljše znanje ustnega jezika. Ni pa mogla pripomoči k temu, da bi ljudje brali in pisali.

V Italiji so zaposleni upravičeni do 150 plačanih ur izobraževanja med delovnim časom.

Število starejših prebivalcev se v tej državi povečuje in pričakujejo, da jih bo leta 2040 že 41 odstotkov. Tudi staranje prebivalstva je pripomoglo k razširjenju izobraževanja odraslih in v šestdesetih letih so ga začeli obravnavati kot sistem. Pred tem so v Italiji poznali le občasne med seboj nepovezane izobraževalne oblike, kot so večerne šole za delavce ali pa bralni krožki itd. Oblikovanje sistema izobraževanja odraslih v šestdesetih letih kaže na takratno družbeno prepoznavanje problemov in spoznanje, da jih je mogoče reševati z izobraževanjem in učenjem odraslih prebivalcev. Leta 1969, v času študentskih gibanj v Evropi, so se prebudili tudi italijanski delavci. Zahtevali so pravico do dela, zdravja in tudi izobraževanja. Leta 1970 so ustanovili Inštitut delavcev, ki se je posvetil vprašanju izobraževanja zaposlenih. Leta 1973 pa so uvedli sloviti sistem, imenovan »150 ur«. Zakon je določal, da so v skladu s pravico do izobraževanja zaposleni upravičeni do 150 plačanih ur izobraževanja med delovnim časom. Načeloma nihče ne more vplivati na to, kakšne študijske vsebine delavec izbere. Število ur in način njihove uporabe pa sta deloma vendarle v rokah organov v podjetju. Delavec jih lahko uporabi za šolanje, udeležbo na seminarjih za poklicno usposabljanje. Podoben zakon imajo tudi v Franciji. Tam se lahko vsakih sedem let delavec leto dni izobražuje in mnogi na koncu takšnega izobraževanja zamenjajo poklic. Izobraževanje pa ni nujno povezano z njihovim delom, lahko je prilagojeno tudi njihovim željam, dejavnostim v prostem času, ki lahko z izobraževanjem prerastejo v poklic. Za takšno izobraževanje plačujejo davke vsa podjetja, ki zaposlujejo več kot deset delavcev.

V Italiji se lahko delavci v skladu s tem zakonom šolajo 12 ur na teden, in sicer v oblikah, ki začnejo delovati, če je vpisanih vsaj dvajset slušateljev. Čeprav je obstoj zakona spodbuden, ugotavljajo, da od razpoložljivih sredstev zares uporabijo le četrtnino. Resne analize

vzrokov še niso naredili. Domnevamo pa lahko, da je razlog v izobrazbeni ravni delavcev. Ker je ta dokaj nizka, delavci v izobraževanju ne vidijo rešitve. Animacija delavcev za izobraževanje ni dovolj dobro razvita. Tudi delavci, ki se odločijo za izobraževanje, namreč tvegajo, da jih po končanem izobraževanju ne bodo več potrebovali. Težave so tudi z izobraževalci, ki so večinoma že tako preobremenjeni učitelji srednjih šol, ne posebej izobraženi za delo z odraslimi. Tako značilnosti začetnega izobraževanja, kot so obveznost, pouk, avtoritarnost, itd., pogosto nehote prenesejo v izobraževanje delavcev, ki potrebujejo bolj dialoški način učenja. Zato se je zelo razširilo izobraževanje izobraževalcev. Organizatorji takšnega izobraževanja so osnovne in srednje šole, v zadnjem času pa tudi univerza. Univerza pripravlja tečaje, povezane z delom in dejavnostjo udeležencev. Takšno izobraževanje prirejajo tudi nevladne organizacije, kot so ljudske univerze, poulične univerze, zasebne izobraževalne organizacije, sindikati itd. Izobraževanje finančno podpirata država in lokalna oblast.* Financiranje pa zagotavljajo tudi skladi, na primer sklada Fiat ali Olivetti, ki razpisujejo štipendije, podpirajo pa tudi učitelje ali razvoj kulturnih akcij. Država pa zagotavlja učiteljem pedagoško andragoško izobraževanje. Kljub pomanjkljivostim je zakon »150 ur« vendarle vplival na zavest o potrebnosti izobraževanja odraslih in povzročil tudi povečanje naložb v izobraževanje odraslih.

V okviru tega zakona razmišljajo tudi o izobraževanju starejših delavcev. To naj bi bili delavci, stari več kot 45 let, čeprav so v drugih

Izobraževanje odraslih Italijani pojmujejo kot instrument za doseganje družbene pravičnosti. Prepričani so, da sta usposabljanje in izobraževanje odraslih del reforme socialne države. V zvezi s tem je nastalo veliko izobraževalnih projektov na lokalni ravni.

državah delavci z vidika tržnega gospodarstva v kategoriji starejši že pri 40 letih. Vdor svetovne »kulture trošenja«, ki jo narekujejo velika večnacionalna podjetja, sili v premislek o potrebnosti splošnega izobraževanja in vzgoje za bolj prosvetljeno porabo. Takšno, ki ustreza dejanskim potrebam posameznika ter skupnosti in zagotavlja trajnostni razvoj.

Da bi se izobraževanje odraslih razvilo v trden sistem, je treba poskrbeti za to, da se zarišejo ločnice med šolo, zaposlitvijo in dejavnim življenjem. Sistem, ki bi se posvetil na primer samo izobraževanju za delo, ne bi bil celosten in ne bi imel pravega vpliva na ljudi ter skupnost. Tako imajo v izobraževalnih programih najraje module, ki ustrezajo posameznim vidikom dela in življenja.

Prepričani so, da je izobraževanje odraslih neločljivo povezano z lokalnim razvojem. Na Madžarskem pa, kjer gre še zmeraj za družbo, ki deluje po načelih in zmožnostih industrijske družbe (zanjo so značilne ostra delitev dela, področij itd.), pa tega nekako ne morejo razumeti. V njihovih očeh je vse jasno ločeno. Izobraževanje odraslih je pravzaprav ločeno od kulture in lokalnega razvoja. V Sloveniji je v posameznih okoljih razvoj izobraževanja odraslih za lokalni razvoj vendarle pripomogel k zavesti, da je razvoj mogoč le z ljudmi. V sedanjem času, ko specializiranost industrijskega obdobja več ne zadošča, si morajo ljudje pridobiti čim več splošne izobraženosti in kulture, če se hočejo odzivati na nenehni razvoj in se razvijati sočasno z družino, podjetjem, krajem, državo.

Izobraževanje odraslih, ki poteka v italijanskih osnovnih in srednjih šolah, je bilo doslej izrazito poklicne narave. To je privedlo do zahteve po reformi sistema. Izobraževanje odraslih je v tej reformi dobilo drugačen položaj: iz šolskega izobraževanja se je prelevilo v vseživljenjsko izobraževanje. To pomeni, da se tudi tisto izobraževanje, ki poteka v šolah, vključuje v shemo vseživljenjskega izobraževanja. Vse-

življenjsko izobraževanje pa je, če naj bo zares takšno, povezano z delom in življenjem. Spreminja se miselnost, da se človek najprej uči in se šele nato, kot zaporniki, vključi v življenje. Da bi šole zadostile tem zahtevam, so se začele povezovati s partnerji oziroma območnimi skupnostmi za zaposlovanje in drugimi ustanovami. Uvedle so sisteme vrednostnih enot ali »kreditne sisteme«. Povezale pa so se vse šole, od osnovnih do višjih šol in univerze.

Temu je sledila ustanovitev teritorialnih centrov za izobraževanje odraslih. Ti se ukvarjajo z analizo potreb po izobraževanju in usklajevanjem razdrobljene izobraževalne ponudbe. Zakon namreč določa usklajeno delovanje različnih lokalnih nosilcev izobraževanja. Naloga teh centrov je tudi v tem, da prepoznajo tiste, ki potrebujejo izobraževanje, jim svetujejo in jih usmerjajo. Njihovo vlogo je še posebej pomembna pri začetnem opismenjevanju in zagotavljanju funkcionalne pismenosti odraslih. Opismenjevanje mora biti takšno, da omogoča tudi vrnitev v šole. To je pomembno zlasti za družbeno izločene priseljence.

Ta reforma ni bila preprosta, kajti odpreti šole, ki je tog sistem, navzven je težka naloga. Težava šol je namreč v tem, da so obrnjene same vase in da ne uvidijo stvarnosti. Tako se danes mladi v Rimu za frizerja usposabljujejo v 2.500 tečajih. Že danes je mogoče napovedati, da to pomeni 250.000 brezposelnih. Tudi v Sloveniji poteka izobraževanje za šivilje, čeprav se pripravljamo na vstop v Evropsko unijo, kjer tekstilna industrija nazaduje in pušča za seboj opustela mesta, ljudje so brezposelni in se že več let preusposabljujejo.

Posebno težavo pomenijo ljudje, ki do 35. leta starosti še niso bili zaposleni. Ti so izgubili navdušenje za izobraževanje, pa tudi njihove izkušnje s šolanjem največkrat niso prijetne.

Izobraževanje odraslih je v Italiji po reformi sistema preraslo v vseživljenjsko izobraževanje.



Kako jih pritegniti, se sprašujejo Italijani. V akcijah za lokalni razvoj ali, kot jih mi imenujemo, v lokalnih zaposlitvenih pobudah se ti ljudje učijo dela, socialne povezanosti in še marsičesa drugega. Akcije vodijo v ustvarjanje novih delovnih mest. Še več, v Italiji so prepričani, da je zdaj konec lokalnega razvoja na papirju in zahtevajo »konstrukcijo soglasja med ljudmi in partnerji«. V ta namen je treba za sodelovanje in doseganje soglasja motivirati in izobraževati vse partnerje. Tako je nastal nov instrument, tj. regionalna platforma za spodbujanje izobraževanja odraslih. Izobraževanje je bistvena sestavina razvoja in vključevanja izločenih v družbi. Sistem izobraževanja odraslih je del aktivne politike zaposlovanja, ki ga poskušajo uvajati:

- z ugotavljanjem stanja na posameznem območju oziroma opisom možnosti,

- s pogovori s kadrovskega direktorji v podjetjih,
- z akcijami usmerjanja mladih,
- z namenskim usposabljanjem,
- s finančno podporo ustvarjenim delovnim mestom.

Gre za povezano uporabo teh instrumentov. Namen izobraževanja odraslih je predvsem razvoj lokalnih skupnosti.

Lahko rečemo, da je današnji sistem izobraževanja odraslih v Italiji bližje dejanskim potrebam, kot je bil nekoč. Odziva se na potrebe posameznikov in lokalnega okolja. Podrobnejše preučevanje sicer pokaže, da ni dovolj posluha za razlike med industrijskim severom in bolj zaostalim jugom. Prav te so v Italiji narekovale večjo vpletenost izobraževanja odraslih v lokalni in regionalni razvoj oziro-

ma večjo zavest o njegovi povezanosti z razvojem kraja.

SISTEM IZOBRAŽEVANJA NA IRSKEM JE EDEN OD TEMELJEV GOSPODARSKEGA RAZCVETA

Najočitnejša posebnost so mladi. Kar 40 odstotkov Ircev je starih manj kot dvajset let. Nezaposlenosti skorajda ni. Še več, kažejo se velike potrebe in na Irskem vsako leto potrebujejo 19.000 novih delovnih mest. Gospodarstvo cveti. Pravijo, da zaradi kulturne povezanosti z ZDA, izvoza (80 odstotkov) v države Evropske unije, ugodnih možnosti za tuje investitorje, števila mladih ljudi in tudi razvitosti ter vloge izobraževanja odraslih.

Na Irskem deluje odbor za izobraževanje odraslih, ki je namenjen različnim ravnam izobraževanja odraslih. Poznajo višje šole, tečaje za maturo, imajo razvito aktivno politiko zaposlovanja, močno zasebno izobraževalno ponudbo in skupnostno izobraževanje. Njihova značilnost so tudi odbori, ki jih ustanavljajo po potrebi in ki skrbijo za vprašanja funkcionalne pismenosti. V ta namen uporabljajo denar za preprečevanje tega pojava, pa tudi sredstva, namenjena razvoju skupnostnega izobraževanja.

Visokošolsko izobraževanje je namenjeno tudi odraslim in spodbuja njihovo vključevanje. Odrasli si lahko pridobijo diplome višjih šol, lahko se udeležujejo tečajev, na katerih se pripravljajo na študij.

Obstajajo tudi aktivni programi za trg dela in za mlade ljudi, ki jih večinoma podpira Evropska unija (80 odstotkov). V poklicno izobraževanje odraslih se vključujejo tisti, ki so stari več kot 23 let in vsaj leto dni brezposelni. Drugi programi zajemajo mlade med 16. in 22. letom.

Skupnostni centri pripravljajo projekte skupnostnega zaposlovanja. Gre za projekte, ki so značilni za tako imenovano socialno ali vza-

jemnostno gospodarstvo in povezani z življenjem skupnosti. Namenjeni so zaščiti okolja, kulturi, storitvam za posameznika itd. V teh projektih je predvideno tudi izobraževanje odraslih, in sicer 20 ur na mesec.

Pripravljajo tudi projekte usposabljanja za razvoj splošnih možnosti, potrebnih za ravnanje z računalniki, poslovanje itd. Namenjeni so predvsem brezposelnim prejemnikom socialne podpore.

Velika je tudi izobraževalna ponudba zasebnih izobraževalnih kolidžev na področju managementa, računalništva. Gre za pridobitne programe, ki so precej dragi.

Najbolj dinamično izobraževalno področje na Irskem je skupnostno izobraževanje, ki ga vodijo lokalne skupnosti. Ta oblika izobraževanja je namenjena vključevanju izločenih v družbi in je brezplačna ali zelo poceni.

Doslej so bili prepričani, da je izobraževanje odraslih »pepelka šolskega izobraževanja«.

Bela knjiga, ki so jo sprejeli avgusta 2000, pa je to prepričanje spremenila. Pred volitvami leta 1997 so namreč izobraževalci odraslih zahtevali, naj politične stranke posvetijo pozornost skupnostnemu izobraževanju in naj se ustanovi ministrstvo za izobraževanje odraslih. Zahtevali so letno podvojitev proračuna izobraževanja odraslih, programe za odpravljanje in preprečevanje funkcionalne nepismenosti.

Njihova politična prizadevanja se kažejo v tem, da je bilo ustanovljeno ministrstvo za izobraževanje odraslih, zagotovljena podpora izobraževalnim pobudam, da so ustanovili službe za usmerjanje odraslih in svetovanje odraslim. V zvezi s tem: 1. se je razvila nacionalna politika v povezavi s funkcionalno nepismenostjo; 2. je nacionalna televizija pripravila serijo oddaj o pismenosti; 3. so se na lokalnem radiu razvile pilotne strukture za funkcionalno pismenost, ki ustrezajo potre-

Irska ima zelo razvito skupnostno izobraževanje.

bam ljudi, in ne potrebam sheme za preprečevanje nepismenosti; 4. se pripravlja analiza ovir za vključevanje v izobraževanje odraslih; 5. je nastal projekt Pismenost na delovnem mestu, ki na delovnem mestu zagotavlja dostop do računalnikov, in sicer 24 ur na dan, sedem dni v tednu; med izmenami je 20 minut navzoč »učitelj pismenosti« za pomoč za delo na računalnikih.

Na Irskem je vse več možnosti za izredni študij. Vključujejo se odrasli, ki jim ni uspelo končati višješolskega študija. Sistem je krediten. Pomoč je zagotovljena na prehodu iz srednje šole na univerzo. Pri tem sodeluje 6.000 zaposlenih, ki se posebej ukvarjajo z ljudmi v stiski. Tistim, ki so revni, ni treba plačati šolnine. Šole ustvarjeni dobiček porabijo za nadaljnje investicije v izobraževanje odraslih.

Nacionalni svet za financiranje izobraževanja sestavljajo predstavniki lokalnih skupnosti, slušatelji, ponudniki izobraževanja, sindikati, kmetje, delodajalci.

V kratkem bodo ustanovili forum udeležencev in nacionalni organ za izobraževanje odraslih. Ukvarjala se bosta z razvojem politike izobraževanja odraslih, spodbujala usklajevanje tega področja, povezovanje z uporabniki, raziskovanje in določanje standardov kakovosti, usposabljanje učiteljev in mednarodno povezovanje.

Da je učinkovitost sprejetih ukrepov odvisna od motiviranosti, ne poudarjajo samo v Italiji, marveč tudi na Irskem. Posamezniki bi morali zaupati v svoje zmožnosti, tudi izobraževalne. Tako izobraževalne in druge ustanove veliko razmišljajo o animaciji ljudi za izobraževanje. Izobraževanje naj bi, tudi iz motivacijskih razlogov, vodilo tudi v zaposlovanje brezposelnih. To je najlažje doseči s skupnostnim izobraževanjem, ki zajema izobraževanje žensk, izobraževanje za pridobivanje samozavesti, osebni razvoj in upravljanje lokalne skupnosti. Z izobraževanjem prostovoljnih skupin se ukvarja tudi AONTAS, nacionalno združenje za izobraževanje odraslih.

Kažejo se potrebe povezovanja skupnostnega izobraževanja z institucionaliziranim izobraževanjem odraslih. Institucionalizirano izobraževanje namreč črpa tudi iz raziskav o tem, kako se učijo ljudje v lokalni skupnosti. Tako je spodbudnejše za ljudi. Skupnostno izobraževanje je na Irskem navsezadnje spoštovano tudi zato, ker je dolgo prosvetljevalo ljudi, zakaj in kako je treba zaustaviti vojno, pa tudi zato, ker jih je naučilo prevzeti odgovornost za njihov kraj.

Priznavanje z delom in življenjem pridobljenih zmožnosti je značilno predvsem za področje tehničnih spretnosti.

Na Irskem so prepričani, da kljub vsem uspehom, ki jih dosegajo, družbena struktura zaostaja za razvojem ljudi. Dejavno državljanstvo, zlasti v zvezi z delom z mladimi, športom, urejanjem cestne signalizacije itd., je merljivo. Vendar je veliko nerešenih vprašanj, na primer, ali ljudje zares vodijo sami skupnostne centre. Kakšne se v resnici te strukture? Koliko ustrezajo namenu svoje ustanovitve? Na tem področju čakajo izobraževanje odraslih še številne naloge.

V ŠVICI PORABIJO ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH VEČ SREDSTEV KOT ZA VSE DRUGE OBLIKE IZOBRAŽEVANJA

Tradicionalno uspešna industrija v Švici nazaduje, na primer tekstilna industrija, proizvodnja bele tehnike, gradbena industrija, krep pa se terciarni sektor. Leta 1990 je bilo v terciarnem sektorju zaposlenih že 67,2 odstotka ljudi. Nastajajo novi poklici, za katere pa ljudje niso dovolj usposobljeni. Tako se povečuje izobraževanje, ki omogoča tako imenovane ključne kvalifikacije, pravzaprav splošno usposobljenost, ki je bolj povezana z osebnostno in kulturno rastjo posameznika in ki ne omogoča le poklicnih spretnosti, marveč spretnosti, uporabljive v mnogih poklicih.

Lahko bi rekli, da Švica ne zaostaja za razvojem, saj ne uporablja več konceptov, značilnih za industrijsko družbo: poklicno izobraževanje, pridobivanje natančno določenih spretnosti. Odrprtost terciarnega sektorja zahteva od ljudi splošne zmožnosti.

Eden značilnih pojavov izobraževanja odraslih v Švici so tako imenovane klubske šole, ki so nastale pod vplivom japonskega izobraževanja oziroma tistega izobraževanja, ki ga omogočajo velike japonske trgovske verige kot pomembni ponudniki in sponzorji. Klubske šole so nastale na pobudo velike trgovske mreže MIGRO, namenjene revnejšim slojem. MIGRO namenja kulturnim akcijam odstotek svojega dohodka, tj. približno 22 milijard frankov, 110 milijard pa nameni klubskim šolam.

Interno izobraževanje ponujajo zunanjim udeležencem tudi Swiss Air, velike banke, še posebej tečaje računalništva. Med vsemi programi so najuspešnejši tisti, ki imajo 20–30 ur. Več zaposleni Švicarji namreč ne zmorejo. Izobražujejo se predvsem zato: 1. da bi si izboljšali družbeni in materialni položaj; 2. da ne bi zaostajali za razvojem; 3. zaradi ve-

Švica ima 26 kantonov, torej tudi 26 parlamentov in 26 sistemov izobraževanja odraslih. Sistem neposredne demokracije se torej kaže tudi v zvezi z izobraževanjem. 31 odstotkov izobraževanja odraslih zagotavljajo podjetja, 50 odstotkov zasebni ponudniki in 19 odstotkov odprti sektor. Obseg izobraževanja odraslih je velik. V züriškem kantonu je tako več kot 900 izobraževalnih ustanov in za področje izobraževanja odraslih je značilen svoboden trg. 42 odstotkov odraslih se udeleži vsaj enega tečaja na leto. Tako ni čudno, da obstajajo nekakšne borze ponudbe in »prodaja« izobraževanja odraslih, zato izbira za udeležence izobraževanja ni lahka. Pri tem jim je v pomoč SVEB – švicarska zveza za izobraževanje odraslih.

selja; 4. da bi bolje razumeli svoje okolje; 5. da bi zadržali delovno mesto. Večina izobraževanja je rezidenčnega. 52 odstotkov ljudi se izobražuje za poklic, 48 odstotkov pa se jih udeležuje splošnega izobraževanja.

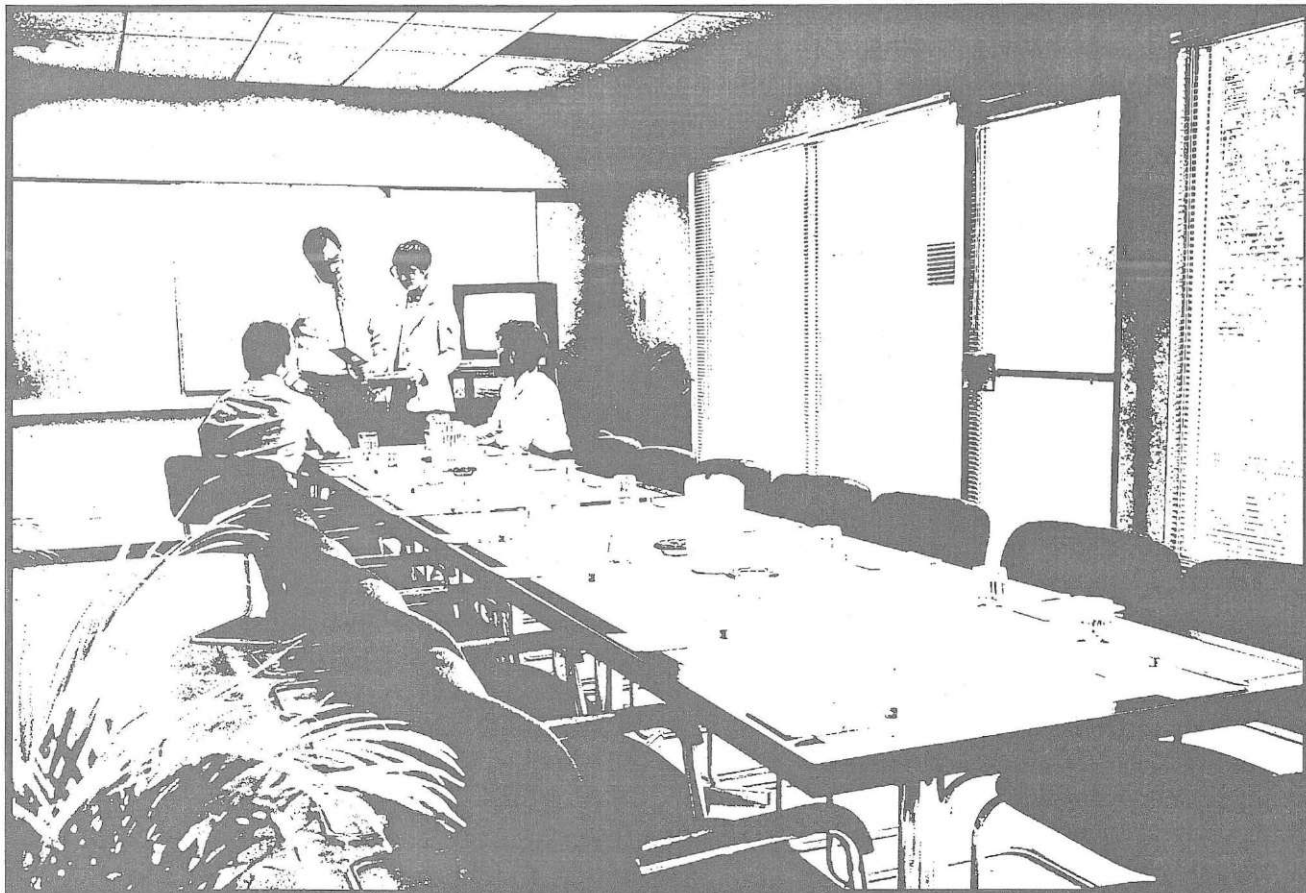
Socialna varnost in izobraževanje odraslih sta najpomembnejši postavki v švicarskem proračunu, daleč nad drugimi področji, Namenjen jima je precej večji proračunski delež kot za zdravje. Za izobraževanje odraslih pa porabijo več sredstev kot za vse druge oblike izobraževanja.

Odrasli se zavedajo pomena izobraževanja odraslih, tako da bi to področje preživel tudi brez pomoči države in Evropske unije.

V Švici sta največja proračunska porabnika socialna varnost in izobraževanje odraslih.

V ŠPANIJI JE ZAKON O IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH KODIFICIRAL VOLJO LJUDI IN USTANOV

Razvoj izobraževanja odraslih v Španiji znanu je nekaj temeljnih dogodkov. Zavedajo se namreč, da 1. iz industrijske prehajajo v informacijsko družbo. Tam, kjer so še včeraj stala velika industrijska podjetja s 3.000 delavci, so zdaj majhna podjetja s tristo delavci, ki naredijo dosti več kot nekdanjih 3.000. So pa seveda delavci dosti bolj izobraženi. V baskovskem Bilbau so na mestu, kjer so bili še včeraj kupi odpadnega rjavečega železa, simbola industrijske družbe, zgradili muzej Guggenheim. Mnogi so nasprotovali, kajti novo poslopje, ki spominja na sidneysko opero, je zahtevalo mnogo truda. Kmalu po postavitvi muzeja pa se je začela spreminjati podoba celotnega mesta. O kupih rjavečega železa ni več sledu, v novi muzej pa prihajajo trume turistov. Začel se je razvijati nov gospodarski sektor, veliko primernejši za informacijsko družbo, ki prinaša nove potrebe in načine



učenja. 2. Po smrti diktatorja Franca so se Španci odločili za demokracijo, spoznali so namreč, da si smernice za razvoj in meje postavljajo sami in da so odgovorni sami. 3. Priključili so se Evropski uniji, kar je v dobrem in slabem preusmerilo njihov razvoj in se 4. iz homogene družbe razvili v multikulturno družbo.

Velik pomen pripisujejo zakonodaji o izobraževanju odraslih. Ker izobraževanje odraslih ni le domena izobraževalcev in njihovih ustanov ter državne politike, so zakone sprejemali postopoma. Vzeli so si čas za temeljito javno razpravo, v kateri so sodelovali odrasli udeleženci izobraževanja, izobraževalci, sindikati, podjetja in drugi partnerji. Razprava je nakazala različne vidike, ki so jih zajeli v širok, fleksibilen zakon. Menijo, da takšen zakon

ustreza temeljni naravi izobraževanja odraslih, tj. odzivnosti na kulturne, ekonomske, družbene, politične potrebe in spremembe. Vsekakor pa niso naredili napake, saj zakona niso sprejeli brez družbene razprave. V tem se kaže demokratična usmerjenost današnje Španije. Zakon je nastajal v posameznih avtonomnih pokrajinah. Tam, kjer so se odprtemu zakonu odpovedali, na primer v Andaluziji, izobraževanje odraslih usiha, drugje pa se razvija.

Sicer pa je izobraževanje odraslih doživelo številne spremembe. Od predvsem nadomestnega, kompenzacijskega izobraževanja, ki je pomagalo nadomestiti v preteklosti nastale primanjkljaje, se je razvilo izobraževanje, ki napoveduje spremembe. Za to si prizadevamo tudi pri nas.

Nadomestno izobraževanje v prihodnost pro-

jjicira preteklost, Izobraževanje odraslih je tako znamenje nezadostne razvitosti družbe, in to je treba spremeniti. Vendar nekateri menijo, da izobraževanje odraslih pravzaprav ni potrebno, saj bodo s šolsko reformo šole »pokrile« vse potrebe, in da je primeren čas za učenje mladost, le redko odraslo obdobje. Koncept takšnega izobraževanja odraslih posnema šolski koncept.

Nadomestno izobraževanje je potrebno, kajti še do nedavnega je bilo obvezno šolanje do 14. leta starosti, nedavno se je podaljšalo do 16. leta starosti, tisti, ki želijo, pa lahko ostanejo v šolah do 18. leta, saj jim to dopušča država.

Zakon iz leta 1990 predvideva, da splošno srednje izobraževanje vodi na univerzo, poklicno pa lahko odloži ljudi v slepi ulici, ki ne vodi naprej, na univerzo namreč. To je nedvomno neugoden in zastarel zakon. Po letu 1990 so imeli torej možnost nadaljevanja študija tisti, ki so se šolali v gimnazijah in dobrih poklicnih šolah. Za tiste v programih, ki ustrezajo našim 3 + 2, pa ni bilo poti, ki bi vodila naprej. Tudi to je oblika družbenega darvinizma.

Kmalu se je izkazalo, da bo Španija močno zaostala za drugimi, če bo ohranila takšen izobraževalni sistem. Zato ga zdaj reformirajo in skušajo zgraditi mostove med srednjim izobraževanjem, ki zapre pot na univerzo. K temu spoznanju je privedlo tudi to, da se je število posameznikov z nedokončano osnovno šolo povečalo, saj se je osnovno šolanje podaljšalo. Leta 1981 ni imelo končane

Nov španski zakon o izobraževanju ne pojmuje izobraževanja kot nasledek preteklosti, temveč kot nasledek zdajšnjega razvoja in ključno sestavino življenja v informacijski družbi. Izobraževalna reforma je povečala število odraslih, ki se izobražujejo, v izobraževanje odraslih pa se vse bolj vključujejo tudi univerze.

osnovne šole 39 odstotkov aktivnega prebivalstva, danes, ko več ljudi potrebuje temeljno izobraževanje, pa jih je 75 odstotkov.

Odrasli so se združili v zvezo uporabnikov, ki jo mora vlada upoštevati pri svojih odločitvah. Ustanovili so tudi združenje za raziskovanje na področju izobraževanja odraslih.

Od izobraževanja, usmerjenega v stroko, so prešli k izobraževanju, ki se osredotoča na udeležence. Od birokratskih šol želijo preiti k učeči se družbi. Izobraževanje odraslih je danes v ospredju družbenih sprememb in sprememb v šolah.

Opuščajo tradicionalne koncepte učenja in vse bolj verjamejo v dialoško učenje. Učenje, ki odpira enake možnosti za vse, ki upošteva mnenje drugega in njegov svetovni nazor. Ko govorijo o spremembah, in teh je bilo pri njih veliko, menijo, da se vse spreminja, poleg šole. Zaradi številnih sprememb so se znašli tudi v različnih razvojnih fazah izobraževanja odraslih. V prvi fazi se je pri njih uveljavil »družbeni darvinizem«. Izobraževali bomo tiste, ki bodo lahko preživel na trgu delovne sile, drugim bomo le pomagali. Podobno miselnost velja tudi pri nas, sicer ne bi imeli tolikšne ponudbe izobraževanja za managerje in druge že izobražene, in tako malo možnosti za 60 ali 70 odstotkov funkcionalno nepismenih, ki so morebiti trajno nezaposljivi. Nekateri bodo torej vstopili v informacijsko družbo, drugi pa ne. Naslednja faza, v katero v Španiji počasi vstopajo, pa je prav zagotoviti vstop v informacijsko družbo za vse. »Za vse« pomeni tudi milijon španskih Romov, ki prav tako kot na Madžarskem ne smejo biti zanemarljiv delež prebivalstva.

Dušana Findeisen

* *Poulična univerza ali Università di strada izhaja iz izobraževanja starejših in njihovih potreb, sedaj pa se ukvarja z izobraževanjem družbeno izločenih.*

PSIHOLOGIJA UČENJA IN POUKA

Dr. Barica Marentič Požarnik

Doktorica psihologije in pedagogike Barica Marentič Požarnik je spet obogatila zbirnico slovenske psihološke in pedagoške literature z novo knjigo. Tako kot se je izkazalo že pri prejšnjih delih, bo tudi nova knjiga zanimiva za strokovnjake različnih strok, saj celostno obravnava vprašanja učenja, izobraževanja in poučevanja, upošteva najnovejša strokovna in znanstvena spoznanja. Knjiga je namenjena vsem, ki se tako ali drugače ukvarjajo z izobraževanjem – učiteljem različnih vrst in stopenj izobraževanja, pedagogom, andragogom, svetovalcem in drugim – pa tudi tistim, ki se učijo in izobražujejo, in je zrcalo novih raziskovalnih spoznanj o psihologiji učenja, ki govorijo o spremenjenih vlogah učenja in poučevanja ter učitelja in učencega se v učnem procesu. Izredno zanimiva bo za vsakogar, ki želi svoja spoznanja s tega področja preveriti, posodobiti in dopolniti.

Posebna odlika knjige je ta, da avtorica ne govori le o novih pristopih, temveč jih v knjigi tudi uporablja: tistim, ki bi si radi pridobili še bolj poglobljeno znanje z določenega področja, pomaga ob prebiranju in študiju s tem, da jih s sprotnimi navedbami dodatnih študijskih virov usmerja k nadaljnjemu, poglobljeneju in širšemu študiju. Posebnost je tudi organiziranost in struktura knjige, ki omogočata, da vsebine izbiramo na nov, interaktivni način, tako lahko smiselno prehajamo s teme na temo, preberemo neznane pojme in jih povezujemo z drugimi področji in teorijami. Nova znanja lahko na podlagi ponujenih spodbud za samostojni premislek ali dejavnost povežemo z našimi izkušnjami in struk-

turo znanja, ki jo že imamo, ter tako zapolnimo primanjkljaje po lastnih potrebah.

Besedilo je razdeljeno na 21 poglavij, ki so sproti označena glede na njihovo povezanost po sorodnosti pojmov.

V prvem poglavju se avtorica osredini na vprašanje, kaj je učenje, in nam v nadaljevanju ponuja kratek, a dovolj poglobljen sprehod skozi labirint teorij učenja; sproti nas spodbuja k iskanju teoretičnih pojasnil različnih psiholoških pojmov, ki jih lahko poiščemo na drugih mestih v knjigi.

Sledi poglavje, v katerem avtorica pojasnjuje nevrofiziološke osnove učenja – pomen povezanega delovanja možganskih hemisfer, preučevanje zmožnosti učenja v različnih stanjih zavesti ob različnih stopnjah možganske aktivnosti, zorenje in učenje v razvoju posameznika, kar avtorica podkrepi tudi z razmišljanjem različnih teoretikov o povezanosti obeh fenomenov. V nadaljevanju pojasnjuje nižje in višje oblike učenja – psihomotorično učenje in učenje z opazovanjem, besedno-simbolno učenje (vrste besednega učenja, razvoj in vloga govora, besedno učenje in smiselnost idr.) in učenje pojmov ter zakonitosti (na primer, kaj so pojmi in kako jih tvorimo, poučevanje pojmov in drugo), o čemer govorijo tretje, četrto in peto poglavje.

Šesto poglavje nam sistematično in celostno predstavi pomnjenje in pozabljanje pri otrocih, mladostnikih, odraslih v procesu učenja. Avtorica govori o pomenu preučevanja pomnjenja, o teorijah pomnjenja, o teorijah informacij ter večfaznem modelu spomina in strategijah za izboljšanje pomnjenja.

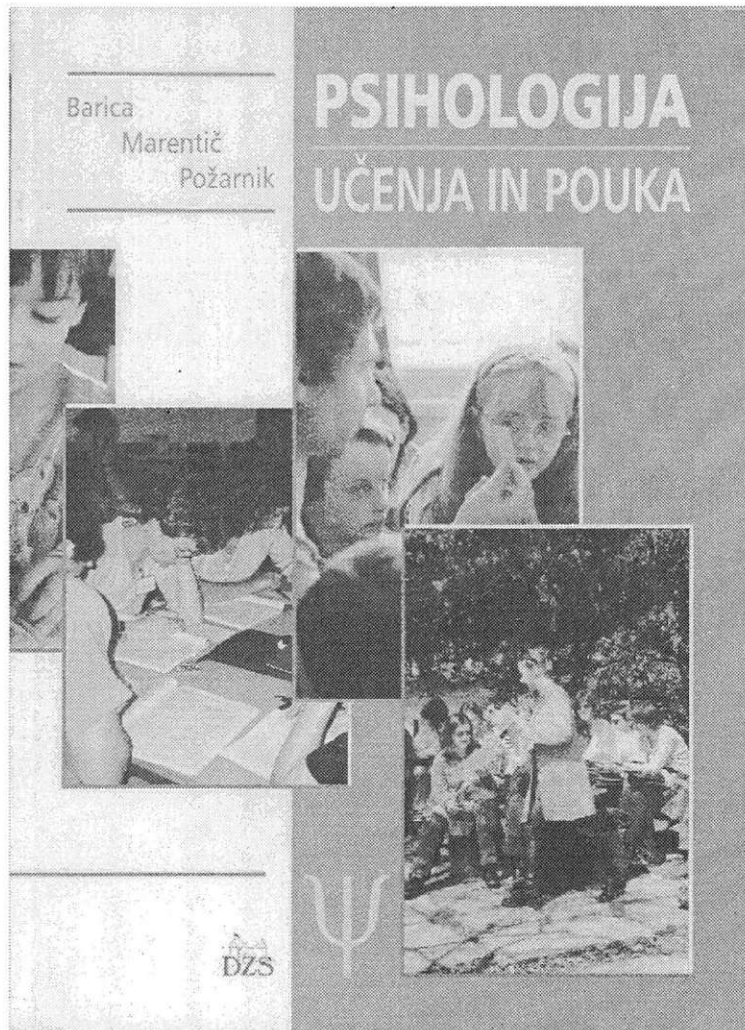
V naslednjih dveh poglavjih se lahko seznanimo z učenjem kot reševanjem problemov in povezanostjo ustvarjalnosti ter učenja. V sedmem poglavju govori predvsem o tem, kaj so sestavine ustvarjalnega mišljenja in kako spodbujati ustvarjalnost v učnem procesu. V nadaljevanju avtorica pojasnjuje vrste učnega transfera in možnosti za vsebinski ter proceduralni transfer.

Zanimivo je poglavje o učenju stališč in vrednot, v katerem med drugim spoznavamo psihološke teorije moralnega razvoja ter modele spodbujanja moralnega učenja.

V enajstem poglavju piše avtorica o celostnih pristopih k učenju, ki se še posebej uveljavljajo pri izobraževanju odraslih. Omenimo na primer sugestopedijo, ki se uspešno uporablja pri poučevanju tujih jezikov, in preučevanje metod ter postopkov in pomena izkušnjskega učenja. V knjigi so v nadaljevanju opisani dejavniki in metode uspešnega učenja in pojmovanje o umskih sposobnostih ter učenju. Avtorica pojasni različne pristope k razumevanju inteligentnosti in pojasnjuje sposobnosti v odraslosti ter starosti.

V knjigi so prikazani tudi izredno zanimivi izsledki o upoštevanju kvalitativnih razlik pri posameznikovem spoznavanju in učenju – stilo spoznavanja, spoznavne strukture in učenja, pri čemer so podrobneje opisani stili zaznavanja, stili spoznavanja, stili učenja in napotki, kako naj bi učitelj upošteval spoznanja o različnih stilih. V nadaljevanju so opisana spoznanja o najpomembnejših učnih strategijah in individualnih razlikah v pristopih k učenju, ki naj bi jih poznal vsak učeči se.

V zadnjem delu knjige avtorica pojasnjuje področje motivacije; naniza pregled teoretskih pogledov na učno motivacijo, razčleni vpliv notranje in zunanje motivacije. Poglavje, ki sledi, namenja čustvenim in osebnostnim dejavnikom učenja, precej pozornosti pa namenja vplivu napetosti ter anksioznosti v procesu učenja in možnostim za nji-



hovo zmanjševanje, pa tudi za zmanjševanje stresa, anksioznosti in poklicne izgorelosti učiteljev. Govori tudi o socialnopsiholoških dejavnikih učenja in poudarja pomen komunikacije ter vlogo učitelja pri navezovanju odnosov in komunikacijskih vzorcev v učnem procesu.

Posebno poglavje je namenjeno osebam s posebnimi potrebami.

Na koncu je še pomembno poglavje o namenu preverjanja in ocenjevanja znanja, o vrstah in oblikah preverjanja ter ocenjevanja in overnotenju različnih pristopov za kvalitetno učenje.

Avtorica končuje knjigo z razmišljanjem o učenju za prihodnost, ki naj bo inovativno ter vseživljenjsko in naj zajema različne razsežnosti učenja in bivanja.

Hkrati z zahtevami po uveljavljanju strategije vseživljenjskosti učenja in izobraževanja se uresničuje tudi potreba po stalnem učenju, učenju v vseh obdobjih življenja. Sočasno z željo in potrebo po dejavnosti ter odgovornosti odraslih v procesu učenja pa postajajo vse pomembnejša tudi vprašanja o njihovih različnih potrebah in interesih ter sposobnostih za učenje.

Knjiga nam daje možnost, da o različnih ter o skupnih značilnostih in potrebah mladih in odraslih pri učenju poglobljeno premislimo ter z novimi spoznanji dopolnimo naše prejšnje znanje in/ali potrdimo naša prepričanja. Avtorica nas stalno opozarja tudi na značilnosti odraslih v razmerju do različnih psiholoških teorij, pojmov in spoznanj. Spričo tega bo knjiga v veliko pomoč tistim učiteljem, ki se ukvarjajo z otroki in mladino, in tudi tistim, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih.

S svojo novo knjigo Psihologija učenja in pouka je plodovita avtorica pomembno dopolnila svoj opus, ki je v zadnjih letih segal zlasti na področja učenja (spomnimo se knjige Stili raznolikosti – stili spoznavanja, učenja in mišljenja, ki jo je izdala s soavtoricama Lidijo Magajna ter Cirilo Peklaj) in visokošolske didaktike (knjiga Za boljšo kakovost študija s soavtorjem Bogomirjem Mihevcem). Njeno zadnje delo nam omogoča, da se naučimo veliko novega, a tudi to, da vnovič razmislimo o strategijah, ki jih uporabljamo pri delu z odraslimi, mladostniki ali otroci v učnem procesu, o vzrokih za naše ravnanje in možnostih, ki jih še lahko izrabimo, in da naše izkušnje vnovič potrdimo tudi pri spoznavanju znanstvene teorije in drugih spoznanj s področja psihologije.

Knjiga je izšla junija 2000 pri Državni založbi Slovenije.

3. slovenska konferenca

RAVNANJE Z LJUDMI PRI DELU

(Human Resource Management)

Velenje, 26. in 27. oktobra 2000

Konferenca o ravnanju z ljudmi pri delu, ki ga vsako leto organizira GV Izobraževanje, je srečanje kadrovskih strokovnjakov in vodilnih ter vodstvenih delavcev, da bi združili moči, izmenjali znanje ter izkušnje in oblikovali najučinkovitejše rešitve pri ravnanju s tako občutljivim področjem, kot so zaposleni.

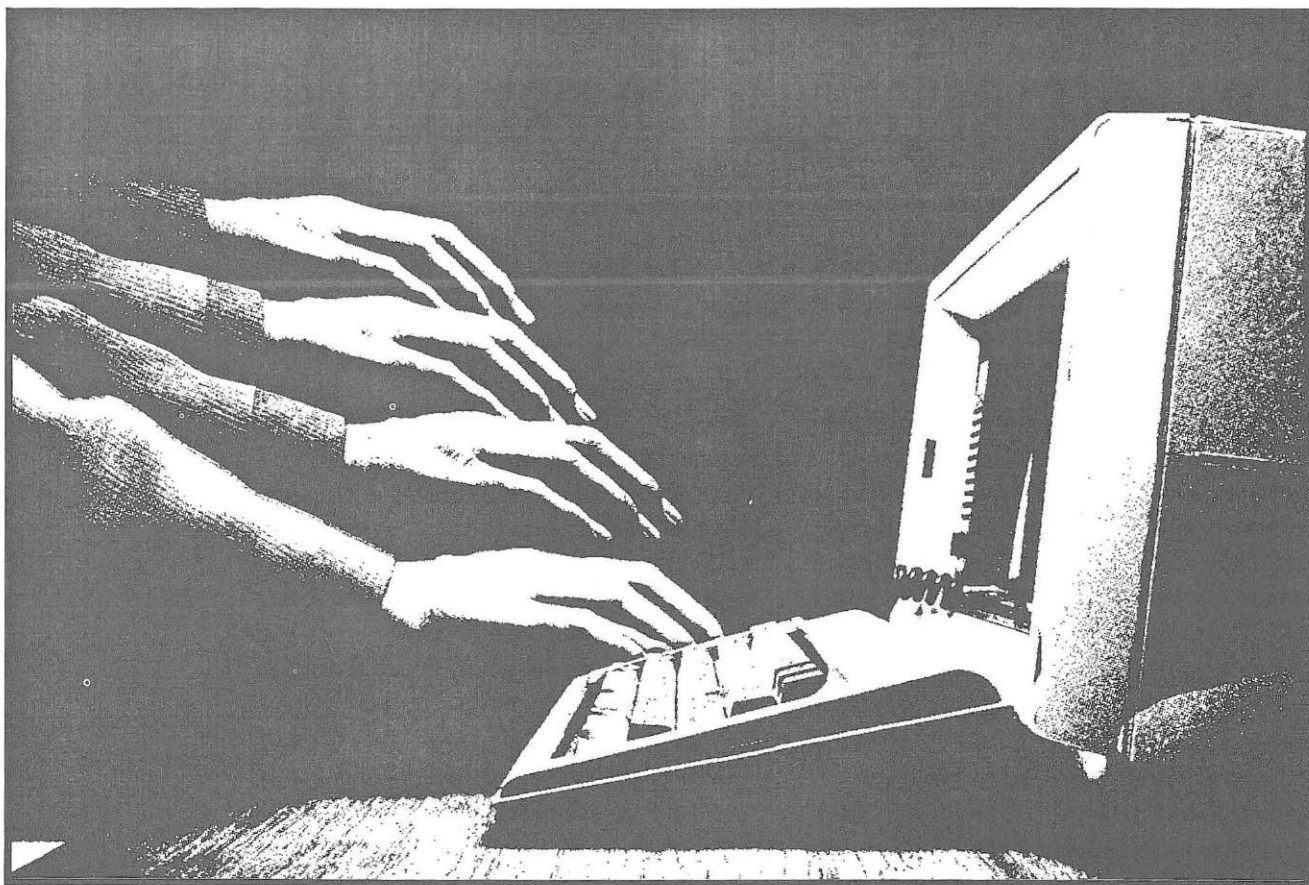
Konferenca Ravnanje z ljudmi pri delu je letos potekala pod geslom Z ljudmi do konkurenčne prednosti. Na prvih dveh konferencah je namreč postalo jasno, da so lahko delovne organizacije uspešne le, če so uspešni zaposleni, in le toliko, kolikor bo delodajalcem uspelo izvabiti iz njih ustvarjalnih potencialov. To je nova naloga ali funkcija kadrovskih služb, ki so še do nedavnega opravljale bolj administrativne naloge v zvezi z zaposlovanjem delovne sile, danes pa so pred zahtevno nalogo, kako skrbeti za osebnostni in poklicni razvoj kadrov.

Letos smo na konferenci lahko prisluhnili mnogim zanimivim temam in novostim. Za uvod nam je Milka Šinkovec iz Gorenja opisala, kako poteka povezovanje kadrovske in poslovne strategije v njihovi delovni organizaciji. Za to je treba vsekakor imeti predvsem učinkovito strategijo ravnanja s človeškimi viri, je poudarila. V njihovi strategiji ravnanja s človeškimi viri prevladuje skrb za izobraževanje, predvsem pa želijo zvišati raven formalne izobrazbe, ki je v povprečju nižja kot drugje, zadovoljni so z lojalnostjo delavcev, izredno dobro deluje notranji trg delovne sile,

ponašajo pa se tudi z managersko akademijo, saj verjamejo, da je mogoče dobre managerje dobiti le tako, da jih sami izobražujejo. Zanimivo je tudi to, da je ta strategija ravnanja z ljudmi pri delu dobila svojo končno obliko v najhujših časih podjetja, v začetku devetdesetih, ko je Gorenje, kot tudi mnoga druga podjetja, čez noč izgubilo kar 70 odstotkov trga.

Letošnji tuji gost, dr. Philip Stiles, profesor na univerzi v Cambridgeu, je slovenskim kolegom spregovoril o upravljanju delovne učinkovitosti: kaj obeta in kakšne pasti nam pri naša. Upravljanju delovne učinkovitosti se v zadnjih letih namenja precej pozornosti. Vse večja konkurenca sili podjetja, da podrobno raziščejo, koliko pripomorejo k njihovi uspešnosti posamezni deli organizacije. Toda, ali lahko z upravljanjem delovne učinkovitosti res rešimo vse težave? Izsledki enega največjih raziskovalnih projektov v Veliki Britaniji, Leading Edge Forum, kažejo, da so možnosti, ki jih ponuja upravljanje uspešnosti, precej neizrabljene, in hkrati odkrivajo tudi nekaj pasti, na katere lahko pri upravljanju delovne uspešnosti naletimo. Glavna past se skriva v procesu. Če ne vemo, zakaj smo nagrajeni, to pa razkriva zelo natančno izdelan proces merjenja, je lahko merjenje delovne učinkovitosti prej jabolko spora med zaposlenimi kot pa učinkovito sredstvo motiviranja.

Popoldanski del konference je potekal v sekcijah. Kako prepoznati ključne dejavnike uspešnosti dela in kako zagotoviti, da bomo ju-



tri znali narediti tisto, česar danes še nismo sposobni? Možne odgovore smo slišali v sekciji Kreiranje kompetenc organizacije – ključni dejavniki uspešnosti dela, ki jo je predstavila mag. Karmen Gorišek. Zaposleni morajo biti pripravljeni na spopadanje s spremembami. Da morajo pri tem nenehno pridobivati nova znanja, je jasno samo po sebi. Toda, ali so tudi kompetentni? Ali imajo takšne karakteristike, da se lahko na njih zanesemo tudi v prihodnosti? Organizacije, ki znajo spodbuditi in ustvariti te kompetence, bodo organizacije prihodnosti. Model uvajanja kompetenc – če želimo, da bo uspešen – pa mora biti neposredno zasidran v jasni viziji in strategiji podjetja.

Javni sektor se spopada s povsem drugačnimi težavami pri ravnanju z ljudmi pri delu kot

gospodarski. Predvsem ga ovira birokracija, ki velikokrat v kali zaduši dobronamerne posege na področju ravnanja z ljudmi pri delu. Mag. Polona Kovač je v sekciji Kadrovske izzivi pri modernizaciji javne uprave poudarila, da je javna uprava kljub svojemu monopolnemu položaju prisiljena spreminjati tradicionalne vzorce upravljanja svojih virov. Predvsem je nujno potreben prehod s klasične kadrovske politike na sodobno upravljanje človeških virov. Veliki izzivi pri posodabljanju javne uprave, ki zadevajo kadrovske funkcije, so predvsem: omogočanje razvoja zaposlenih, večje pristojnosti servisnih služb, nagrajevanje in upravljanje multipluralnih interesov.

Na retorični ravni smo si vsi enotni, da je treba kadrovske funkcije temeljito prenoviti. To-

da ko je treba ukrepati, smo velikokrat v zadregi. S temi besedami se je začela sekcija Šeststopenjski praktični model prenove kadrovske funkcije, v kateri nam je Brane Gruban predstavil model, ki se trenutno v svetu uporablja pri kadrovskemu reinženiringu. Kaj storiti najprej, česa se lotiti in kako? Šeststopenjski model nas vodi od usmerjevalne koalicije, zamisli o prihodnosti, razumevanja sedanjih možnosti, prepoznavanja vrzeli, sistemske mape, modeliranje dinamike do izvedbenega projekta.

Na koncu prvega dne konference pa smo prisluhnili predavanju Darje Boben - Bardutzky, ki je razmišljala o prihodnosti dela v iskanju ravnotežja med delovnim in zasebnim življenjem. Tudi Slovenci ne moremo mimo pojava sodobne ekonomije – pretiranega dela ali delaholizma, o katerem v strokovnih krogih veliko razpravljajo. Ali lahko človek najde ravnotežje le v poklicnem življenju? Ali obstajata le dve možnosti: da imamo ali nimamo ravnotežja v življenju? Ali iščemo tudi druge oblike ravnotežja? Ali je ravnotežje v različnih življenjskih obdobjih različno? Od česa je odvisno? Kako vemo, da smo dosegli ravnotežje? Ali je dovolj, če smo prepričani, da gre za uravnoteženost, ali morajo obstajati tudi zunanja znamenja? Kopica vprašanj, na katera ni enoznačnega odgovora. Dejstvo je, da človeško telo teži k ravnotežju, prav tako kot k temu teži narava. Toda ljudje morajo imeti možnost izbire, kaj jim v življenju prinaša zadovoljstvo. Edino merilo uravnoteženosti so namreč človekove potrebe - njihova zadovoljenost nam prinaša notranji mir in potrebno ravnovesje.

Začetek drugega dne konference je potekal v znamenju informacijske tehnologije, ki vse močneje oblikuje tudi nove metode dela v kadrovski službi. Dr. Bogdan Lipičnik je v prispevku Globalizacija izobraževanja zaposlenih je prihodnost v elektronskem učenju poudaril, da smo priča globalizacijskim pro-

cesom na tako rekoč vseh področjih. Govorimo o ekonomski, tržni, organizacijski globalizaciji ... Globalizacija se je dotaknila vseh pomembnejših procesov in odpravila tudi tradicionalizem na področju izobraževanja ter usposabljanja. Klasičen način izobraževanja se je znašel v zagati, saj ne more več zadostiti vsem izobraževalnim potrebam in predvsem hitrosti, s katero se te nove potrebe pojavljajo. Tudi te procese je mogoče prilagoditi potrebam globalizacije. Dosežki informacijske tehnologije so pravi izziv za posodabljanje učnih procesov, možnosti hitrejšega širjenja znanja in s tem preživetja pod silnimi pritiski globalizacije. Dr. Lipičnik je nakazal rešitve v zvezi z učenjem na daljavo, na katerega že prehajajo nekatere slovenske fakultete in ki lahko služi tudi kot model za izobraževanje zaposlenih.

Kadar želijo v podjetju s potrebo po novih delovnih mestih seznaniti čim več kandidatov, izberejo tisti medij, ki bo po njihovem mnenju dosegel čim več ciljne populacije. Posebno prožnost in veliko tehničnih možnosti za iskanje novih sodelavcev ponuja internet. Ali znamo izrabiti njegove zmožnosti? V prispevku Zaposlitev.net – uporaba interneta za iskanje kadrov je Tina Kač predstavila izsledke svoje raziskave Kadrovski potencial na internetu o tem, da že kar 75 odstotkov podjetij posega po novem mediju, prek katerega iščejo predvsem višješolski kader. Špela Trefalt pa je udeležencem konference praktično prikazala, kako je videti novi slovenski kadrovski portal, ki ga odlikujejo predvsem anonimnost, hitrost, časovna neomejenost in cenovna dostopnost.

Delo v sekcijah se je nadaljevalo tudi drugi dan. Radovan Kragelj je v prispevku Kako obdržati dobre kadre v podjetju? opozoril, da zaposlitev kandidata sam po sebi le redko zagotavlja, da bo kandidat v določeni delovni sredini tudi ostal. Velikokrat si napačno predstavljamo, da morajo biti delavci veseli, da

delo sploh imajo in da je plača edini dejavnik tveganja oziroma element, kako zadržati dobre kadre v podjetju. Le 25 odstotkov visokošolskih kadrov menja delovno mesto zaradi plače, 75 odstotkom pa so pomembnejši drugi dejavniki. Nekateri si želijo več prostega časa, drugi priznanje in ugled, tretji možnost osebnostnega razvoja. Ustrezna kombinacija nematerialnega nagrajevanja je veliko večje zagotovilo, da bo zaposleni v podjetju ostal, kot le finančne spodbude.

Načrtovanje nasledstev je pomembno predvsem zato, da bi dolgoročno zagotovili, da ima organizacija managerje, ki bodo sposobni voditi organizacijo v prihodnosti, je v sekciji s tem naslovom poudarila Darja Brečević. Tako se nekatera podjetja ponašajo z dolgoročnimi načrti nasledstev, ki že več kot 20 let pripravljajo posameznika, da bo prevzel najodgovornejše mesto. Toda že pozna 80. leta so prinesla velike spremembe, katerih posledica je nepredvidljivost poslovnega okolja. Ali je potemtakem sploh možno in racionalno napovedovanje nasledstev, saj obstaja velika verjetnost, da se bodo razmere popolnoma spremenile, preden sploh pride do napredovanja? Ali obstajajo alternative klasičnemu načrtovanju nasledstev? Bolje je, da ne stavimo vsega na eno karto in da pripravljamo ter spremljamo več ljudi, ki bi bili pripravljeni prevzeti najodgovornejše naloge.

V sekciji Motiviranje s spodbudami nas je Robert Kržišnik opomnil, da imamo vsak dan priložnost slišati, da nove vrednosti ne ustvarja ne kapital ne tehnologija, temveč človek s svojim delom. Osnova gospodarskih sistemov in vseh drugih družbenih dogajanj je torej posameznik, in to posameznik s svojimi individualnimi težnjami in iskanji življenjske izpolnitve. Če se povrnemo k delovnemu okolju, lahko mirno rečemo, da se veliko ljudi pri delu trudi ravno toliko, da ne izgubijo službe, delodajalci pa jim plačujejo ravno toliko, da službe ne pustijo. Po drugi strani pa vemo, da

se prav ljudje, ki zmerno opravljajo svoje delo, zelo aktivno vključujejo v prostovoljne dejavnosti in dejavnosti v prostem času, pri čemer za svoje delo prejmejo le priznanje. Kaj je torej narobe v delovnem okolju? Morda le to, da ne dobivajo dovolj priznanja za delo? Učinkovit program spodbud lahko v podjetju ne le poveča dobiček, temveč zaposlene tudi spodbuja, vzbudi njihovo zvestobo in poveča delovno moralno.

Letošnjo konferenco o ravnanju z ljudmi pri delu smo končali z enotno ugotovitvijo, da bodo podjetja prihodnosti nedvomno tista podjetja, ki bodo imela največ znanja in moči za učinkovito ravnanje z ljudmi pri delu. Zato pa se bodo morali kadrovske strokovnjaki in vodilni delavci še večkrat srečati, kajti pogosto ne gre za problem v kadrovske procesih, temveč v prešibki podpori vodstva.

mag. Daniela Brečko

Konferenca UACE

LJUDJE ALI DOBIČEK: SOCIALNA VKLJUČITEV VERSUS POKLICNI USPOSOBLJENOSTI

Namen konference Ljudje ali dobiček: socialna vključitev versus poklicna usposobljenost, ki jo organizira univerza Strathclyde, je dotakniti se bistva dihotomije vseživljenjskega učenja. Ali naj vse prizadevanje usmerimo v ustvarjanje bolj vključujoče se družbe, ki bo spodbujala širšo udeležbo in pomagala posameznikom pri soočanju z naraščajočo kompleksnostjo sveta? Ali pa naj se ukvarjamo s potrebo države po dobro izobraženi, zelo usposobljeni delovni sili in tako priпомoremo h gospodarskemu delovanju in dobičkonosnosti? Ali se ti dve usmeritvi med seboj izključujeta?

Konferenca bo potekala na univerzi Strathclyde v okviru visoke pravne šole v Glasgowu.

Kraj: Glasgow

Čas: od 9. do 11. aprila 2001

Dodatne informacije: Alix White, Centre for Lifelong Learning, univerza Strathclyde, 40 George Street, Glasgow, G1 1QE, tel.: 0141 548 4314, e-pošta: alix.white@strath.ac.uk

Glasgow Caledonian University

RAZISKOVANJE LAŽJEGA DOSTOPA: MEDNARODNE MOŽNOSTI

Center za raziskovanje vseživljenjskega učenja vas vabi na mednarodno konferenco Raziskovanje lažjega dostopa: mednarodne možnosti. Konferenca je rezultat raziskave, ki trenutno poteka na centru za raziskovanje vseživljenjskega učenja kot evalvacija iniciativ, katerih namen je olajšati dostop do nadaljnega in visokega izobraževanja. Raziskava ima mednarodne razsežnosti. Konferenca je oblikovana kot pregled vprašanj, ki so se pojavila v zvezi z navedeno raziskavo. Tema je že več let pomembna za izobraževalno politiko v mnogih državah, čedalje pomembnejša pa postaja z vse večjim poudarkom na vseživljenjskem učenju in socialni vključenosti. Povabljeni so številni vodilni raziskovalci iz mednarodne raziskovalne skupnosti. Analizirali bodo vprašanja, ki so nastala v zvezi z raziskavo ali pa naj bi se jim raziskovalna skupnost posvetila. Ključni referati bodo dopolnjeni z pisnimi referati različnih raziskovalcev. Organizatorji pričakujejo, da bo konferenca ponudila kritično in analitično znanje, ki bo v pomoč politikom in praktikom na tem področju. Ključni referati bodo objavljeni tudi v konferenčnem poročilu.

Teme konference so: iniciative za olajšanje dostopa, izkušnja učenja, učenje, povezano z delom, mlajši učenci, starejši učenci, spol, učenje v skupnosti in neformalno učenje.

Kraj: Glasgow

Čas: od 29. junija do 1. julija 2001

Informacije: Claire Scott: c.a.scott@cal.ac.uk; www.stir.ac.uk/ioe/crll; tel.: 0141

AS 4/2000

400 5726, faks: 0141 332 82214

CEU Summer University

MEDKULTURNO DRŽAVLJANSTVO: JUGOVZHODNOEVROPSKI OKVIR

Seminar o medkulturnem državljanstvu ima te cilje:

- razviti interdisciplinarno znanje in kompetence študentov, raziskovalcev in učiteljev v političnih znanostih, civilnem pravu in drugih humanističnih znanostih;
- razumeti zgodovinske korenine etničnih konfliktov v Jugovzhodni Evropi;
- dopolniti začetno strokovno znanje udeležencev s pragmatičnim pristopom, osredotočenim na reševanje konkretnih problemov skupnega življenja v večetnični in večkulturni družbi;
- pomagati pri uporabi »interkulturnega državljanstva« v različnih kulturnih in političnih okolišjih;
- pomagati pri uporabi človekovih pravic v raznolikih vsakdanjih situacijah;
- spodbuditi ključne kompetence za mirno reševanje problemov;
- ustanoviti mrežo fakultet in profesionalcev v Jugovzhodni Evropi, ki bi omogočila stalno sodelovanje, izmenjavo izkušenj in skupne projekte;
- omogočiti partnerstvo med profesorji na Zahodu in Vzhodu.

Seminar je namenjen dodiplomskim in podiplomskim študentom, aktivistom za človekove pravice, predstavnikom nevladnih organizacij, raziskovalcem in predavateljem družbenih znanosti, civilnega prava in drugih humanističnih ved, ki imajo nekaj znanja o navedenih temah.

Seminar bo imel naslednje temeljne teme:

- definiranje koncepta medkulturnega državljanstva (kaj pomeni državljanstvo, kaj so medkulturno državljanstvo, nacionalizem in državljanstvo, globalizacija in medkulturno državljanstvo);
- državljanstvo v Jugovzhodni Evropi (zgodovinski okvir nacionalizma na Balkanu, propad federacije, ki temelji na hkratnem nacionalizmu, Pakt stabilnosti in možnosti medkulturnega državljanstva);
- kako ponovno ustvariti družbeno tkivo v konfliktnih regijah (medkulturno državljanstvo v konfliktnih regijah, primer Severne Irske, medkulturno izobraževanje v skupnosti, medkulturno izobraževanje in civilna družba);
- človekove pravice in mirno reševanje sporov (mednarodni in evropski dokumenti za zaščito človekovih pravic, kako uveljavljati človekove pravice v vsakdanjem življenju, kako zaščititi posameznike in skupnosti pred državnim nasiljem, ali se lahko trenutni ali morebitni konflikti rešujejo na podlagi človekovih pravic, vpeljava medkulturnih učnih metod v šolah, nevladnih organizacijah, skupnostih itd.).

Kraj: Budimpešta

Čas: od 30. julija do 10. avgusta 2001

Več informacij: tel.: (36 1) 327 3069, 327 3811, e-pošta: summeru@ceu.hu; spletni naslov: <http://www.ceu.hu/sun/sunindx.html>

Povzetki/Abstracts

dr. Nives Ličen

Bivati v družini – učiti se v družini

Besedilo predstavlja nekatere vidike učenja v družini in za družino. V zvezi s spremembami v socialnem sistemu družine in v okolju se pojavljajo novosti, ki zahtevajo novo obliko učenja. Poudarek je predvsem na družini kot učnem okolju za odrasle oziroma na partnerskem življenju. Podrobneje je prikazano učenje pri iskanju ravnotežja med potrebo po pripadanju ter avtonomnosti in potrebo po ljubezni ter potrebo po moči. Jasne razmejitve med prostovoljno zavezanostjo in posedovanjem ni mogoče zarisati. Z učenjem drug o drugem in o socialnih vlogah moškega in ženske ustvarjata partnerja povezanost, ki izhaja iz dejanskega življenja, in omejujeta uničevalne težnje po lastništvu nad drugim.

Nives Ličen, Ph.D.

To Live in a Family - to Learn in a Family

The text introduces some of the aspects of learning in a family and for a family. The changes in the social system of a family and in environment have brought some novelties which require a new form of learning. The stress is especially placed on the family as a learning environment for adults and on the partnership. Learning which accompanies the searching for an equilibrium between the needs for belonging and autonomy and between the needs for love and power is dealt with in detail. It is impossible to draw a clear line between a voluntary commitment and possession. Through learning about each other and about social roles of man and woman partners create mutual bonds stemming from real life and reduce destructive tendencies to possess one another.

Tanja Jeras

Knjiga – zakladnica in vir znanja

Težko je presoditi, koliko znanja je človek pridobil iz katerega vira, toda tudi v času hitrega razvoja informacijskih tehnologij ostajajo med najpomembnejšimi pisni viri in med njimi knjige, v katerih je zajetega večino znanja, ki si ga je človeštvo skozi tisočletja pridobilo. Prispevek opozarja na najzanimivejše podatke raziskave Knjiga in bralci IV o tem, kdo na Slovenskem res bere in koliko, kaj vpliva na bralno zavzetost ter kako blizu so nam knjige kot vir znanja. Išče pa tudi odgovore na vprašanja, kdo se lahko uči iz knjig, katere so najpogostejše poti do knjig, kako na učenje vplivata odnos do knjig in bralna sposobnost. Ugotavlja, da je pri samostojnem učenju iz knjig poleg odločenosti in ustrezne motivacije pomembno, da ima človek dovolj temeljnega znanja, kakršnega daje srednješolska izobrazba, da zna poiskati prave knjige ter da je dovolj samostojen, da se zna knjige prav lotiti in pridobljene podatke tudi vključiti v svoj sistem znanja.

Tanja Jeras

Books – a Treasury and a Source of Knowledge

It is difficult to estimate how much knowledge is obtained from different sources. But even in the age of fast development of information technologies written sources – including books – are still among the most important ones. The majority of knowledge which has been gathered for millennia is comprised in books. The author points out to the most interesting information provided by the research Book and Readers IV: who really reads in Slovenia and how much, what influences the passion for reading, and to what extent we use books as a source of knowledge. She also searches for answers to the following questions: Who can learn

from books? Which are the most frequently used ways to find books? How do the attitude to books and reading skills influence learning? She states that regarding self-education from books one needs not only determination and motivation; one should also have enough fundamental knowledge provided by secondary or grammar school, one should be able to find the relevant books and be enough self-supporting to use a book properly as well as include the new data in one's system of knowledge.

dr. Monika Govekar - Okoliš

Izobraževalna biografija

Avtorica v prispevku najprej navaja nekaj misli o biografskem učenju in pomenu izobraževalne biografije, ki je dejansko »snemanje« izobraževanja, spremljanje izobraževalne in učne poti skozi posameznikova življenjska obdobja. Izobraževalna biografija je za posameznika pomembna individualna metoda, ker mu omogoča lažje oblikovanje nadaljnjega osebnega izobraževalnega načrta. Iz poglavja o oblikovanju izobraževalne biografije je razvidno, da posameznik ne more razviti svoje izobraževalne biografije neodvisno od družbeno-zgodovinskih dogodkov, to pomeni, da je vsaka izobraževalna biografija izraz družbenih strukturnih sprememb, novosti v družbi idr., zato se spreminja tudi posameznik. Avtorica posebej analizira vpliv sodobne družbe na posameznikovo izobraževalno biografijo, saj se ta že zdavnaj ne izobražuje samo v šoli, ampak zaradi različnih vplivov iz okolja. V izobraževalni biografiji razlikujemo dve poti: formalno izobraževanje in neformalno izobraževanje. Opredeljeni so njun pomen ter nastanek in vrednotenje osebne izobraževalne biografije v posameznem življenjskem obdobju. Eden od pogojev, da je posame-

znik sposoben narediti osebno izobraževalno biografijo, je, da se zaveda sebe, svojega jaza in identitete, saj z izobraževalno biografijo dodatno oblikujemo svojo samopodobo, (jaz) in identiteto, torej skušamo doseči ločevanje med seboj in zunanjim svetom, da sprejmemo samega sebe in si oblikujemo novo pot za boljši osebni razvoj, za pridobitev novih znanj, sposobnosti idr., s tem pa lahko dosežemo pomembne spremembe v svojem življenju.

Monika Govekar - Okoliš, Ph.D.

Education Biography

The article opens with a few thoughts about biographical learning and the meaning of education biography which is actually 'monitoring' of an individual's education in specific life periods. It is an important individual method which facilitates the forming of a further education plan. The chapter dealing with forming an education biography shows that it can't be formed regardless of the socio-historical events: that means that every education biography is an expression of social structural changes, novelties in society etc. which cause changes in an individual as well. The author analyses the influence of the contemporary society on an individual's education biography because he or she doesn't only learn in school but also from the environment. Education biography consists of two parts: formal and informal education. I defined their meaning as well as how they are created and how a personal education biography is evaluated in different life periods. One of the conditions for an individual to make his personal education biography is that he is aware of himself, his self and identity. Education biography is one of the ways to form our self-image, self and identity, to distinguish between ourselves and the outer world, to accept ourselves and start a better self-development, acquiring new knowledges, abilities etc. And this can be followed by important changes in our lives.

dr. Timo Toiviainen

Sodobni razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih na Finskem

V članku avtor opisuje razvoj sistema zagotavljanja in ugotavljanja kakovosti finskega izobraževalnega sistema in utemeljuje potrebo po uvajanju kakovosti kot bistvenega sestavnega dela izobraževanja. Zagotavljanje kakovosti in druge oblike evalvacije zagotavljajo informacije za odločanje. S tega vidika opredeljuje odločanje kot kompleksen proces, ki ne vključuje le ljudi, ki odločajo o javnih političnih usmeritvah, temveč kot izvajalce izobraževanja, učitelje in udeležence. Evalvacija zagotavlja argumente za najustreznejšo razdelitev zmanjšanih sredstev za potrebe izobraževanja (posledica recesije). V nadaljevanju prispevka avtor predstavlja nekaj strateških ciljev evalvacije, ki jih je med drugim priporočila OECD, in opisuje model ugotavljanja kakovosti izobraževalnih učinkov, opredeljen s tremi kategorijami: učinkovitostjo, uspešnostjo (v ožjem smislu) in gospodarnostjo. V prejšnjih evalvacijah izobraževalnih učinkov je bila pozornost omejena zgolj na učinkovitost, zdaj pa sta upoštevana tudi uspešnost in gospodarnost, postopek je sicer težavnejši, vendar daje tudi koristnejše informacije. Model poleg ugotavljanja uspešnosti izobraževalnih učinkov predvideva tudi druge dejavnike; za evalvacijo je namreč treba opredeliti tudi cilje, kazalce in merila. V drugem delu prispevka so opisani ključni izvajalci evalvacij na Finskem in njihovi dosedanja rezultati: nacionalna komisija za izobraževanje kot osrednji organ za ugotavljanje kakovosti, svet za izobraževanje odraslih in posamezni izvajalci izobraževanja odraslih, kot so organizacije za izobraževanje odraslih, rezidenčne visoke šole, centri za študijske krožke, institucije za poklicno izobraževanje. V prilogi na koncu prispevka pa je podrobneje predstavljen dokument finskega sveta za izobraževanje odraslih z naslovom Strategija ugotavljanja kakovosti v izobraževanju odraslih.

Timo Toiviainen, Ph.D.

Contemporary Development of Quality in Adult Education in Finland

The author describes the development of the system of providing and finding quality of the Finnish education system. He argues the need for quality as an essential part of education. Ensuring quality and other forms of evaluation provide the information necessary for decision making. From this point of view, decision making is a complex process which involves not only people deciding about public political orientations but also education organisers, teachers and participants. Evaluation provides argument for the best distribution of the reduced sources for education (a result of recession). The author also introduces some strategic objectives of evaluation which were among others recommended by OECD, and describes a model of evaluating the quality of education effects defined by three categories: efficiency, effectiveness (in a narrow sense of the word) and economy. In former evaluations of educational effects the attention was limited to efficiency only. The new procedure is more complex but it gives more useful information. Besides evaluating quality the model also anticipates other factors: for evaluation it is necessary to define goals, indicators and measures as well. The second part of the article describes the key evaluators in Finland and their results so far: the educational committee as the central body for evaluating quality, the council for adult education and adult educators, e.g. organisations for adult education, residence universities, centres of study circles, institutions dealing with professional education. In the supplement there is a detailed explanation of the Finnish council for adult education with the title Strategy of Evaluating Quality in Adult Education.

mag. Peter Mlakar

Izboljševanje poslovanja v izobraževalnih ustanovah

Izboljševanje poslovanja v izobraževalnih ustanovah, ki se deloma oziroma vse

bolj financirajo s prodajo izobraževalnih storitev, postaja nujnost. Zaradi tega je skupaj z zaposlenimi koristno določiti področja izboljševanja poslovanja, si postaviti nekajletni program izboljševanja kakovosti poslovanja in tako obvladovati spremembe. Izrazite spremembe zahtevajo spremembe našega ravnanja pri vodenju organizacij in pri vseh izvedbenih aktivnostih. Gre za uvedbo novega tipa managementa, ki bo še bolj usmerjen k ljudem in h kakovosti celotnega poslovanja (TQM in poslovna odličnost). V sedanjih razmerah je zaposlene najprimerneje motivirati s kakovostjo, z dobrim načrtovanjem poslovanja in z ugotavljanjem uspešnosti skupin in posameznikov. S tem je tudi povezano materialno nagrajevanje najuspešnejših posameznikov in skupin. V prispevku so opisane nekatere možnosti izboljševanja poslovanja in sistem za ugotavljanje ter nagrajevanje uspešnosti zaposlenih.

Peter Mlakar, M.A.

Improvement of Operation in Educational Institutions

Improvement of operation in educational institutions where selling educational services is a growing source of income, has become a necessity. Therefore it is useful to get together with employees and determine the areas in which operation should be improved, set a few years' program of improvement of the quality of operation, and in that way cope with changes. Deep changes require changing the way we manage organisations and executive activities. We talk about a new type of management which will focus even more on people and on the quality of entire operation (TQM and business excellence). In the existing circumstances it is most appropriate to motivate employees by quality, by well planned operation and by estimating how successful groups and individuals are, including remuneration for the most successful individuals and groups. The article describes some of the possibilities of operation improvement as well as the system for estimating and rewarding the success of employees.

mag. Karin Jurše

Management v izobraževalnih ustanovah

V obdobju stalnih sprememb se ne spreminja samo okolje, v katerem organizacije ter ljudje delujejo in živijo, temveč se spreminjajo tudi paradigme kot veljavni miselni vzorci. Nova realnost zahteva nov pogled na svet, kajti hitre spremembe se ne dajo upravljati s starimi metodami. Tudi management se je v zadnjih 300 letih spreminjal pod vplivom različnih konceptov. Eden izmed konceptov je tudi TQM, ki organizacijam omogoča, da z enakimi viri ter z izboljševanjem delovnih procesov (učinkovitost) in boljšim zadovoljevanjem notranjih ter zunanjih uporabnikov (uspešnost) ustvarijo več in bolje z nižjimi stroški. Management v izobraževalnih institucijah mora, tako kot management v drugih organizacijah, dosegati več kot le ozko razumljeno ekonomiko. Dosegati mora sistemsko kakovost, tj. odjemalcem in kupcem zagotoviti ustrezno raven cene + kakovosti (tehnične in komercialne) + izbire + enkratnosti ponudbe.

Karin Jurše, M.A.

Management in Educational Institutions

In the period of constant changes transformation doesn't only affect the environment in which people and organisations live and work: paradigms as valid mental patterns change as well. The new reality requires a fresh viewpoint since quick changes can't be managed by old methods. In the last 300 years, management has been changing according to different concepts. One of these concepts is also TQM which enables organisations to create better and more with lower costs using of the same quantity of resources but improving labour processes (efficiency) and making internal and external customers more satisfied (effectiveness). Management in educational institutions has to surpass the narrow notion of economic, the same as management in other organisations. In has to reach the level of system quality, i.e. it has to guarantee the clients and buyers a suitable price +

quality (technical and commercial) + choice + unique offer.

dr. Edvard Konrad

Celovito obvladovanje kakovosti v izobraževalnih organizacijah

Gibanje za celostno obvladovanje kakovosti (TQM), ki se je najprej uveljavilo na področju proizvodnje dobrin, prodira tudi v sektor storitev, kamor spadajo tudi izobraževalne organizacije. Marsikatero znane principe in izkušnje je mogoče kreativno uporabiti v izobraževalni situaciji, seveda pa jih tudi tukaj brez raziskav in specifičnih inovacij ni mogoče uporabiti. V prispevku so poudarjena nekatere področja, ki zahtevajo specifično naravo kakovosti izobraževanja: opredelitev pojma uporabnik, problem motivacije udeležencev izobraževanja, izboljševanja procesov izobraževanja, pojem kakovosti učenja in problem vodenja v izobraževalnih organizacijah.

Edvard Konrad, Ph.D.

Total Quality Management in Educational Organisations

Movement for Total Quality Management (TQM), which was initially successfully applied in the production of goods, has spread to the service domain including educational organisations. Many of principles and experiences known so far could be creatively transferred to educational situations. Additional research and specific innovations are necessary for successful application of existing knowledge. In this paper we discuss certain topics that stem from the specific nature of the quality of education: the definition of the concept of a consumer, motivation of participants in educational processes, improvement of educational processes, quality of learning and leadership in educational organisations.

Andrej Sotošek

Uvajanje standarda kakovosti ISO 9000 v izobraževanje odraslih

Konkurenčnost na področju izobraževanja odraslih v Sloveniji se je v drugi polovici 90. let 20. stoletja izredno povečala. Tako morajo izobraževalne organizacije izrabiti vse prednosti pred konkurenco na izobraževalnem trgu. Ena izmed njih je tudi sistem kakovosti v izobraževalnem procesu.

Takšno strategijo konkurenčnosti v obliki strateških razvojnih ciljev smo določili tudi na UPI – Ljudski univerzi v Žalcu. Na podlagi razvojnih ciljev, odnosov s partnerji ter naročniki in analize stanja in povezav Slovenije z Evropsko unijo prek mednarodnih projektov menimo, da moramo upravljalsko, organizacijsko in strokovno uvesti tak sistem kakovosti v organizaciji, ki bo primerljiv in preverljiv v evropskem merilu.

Menimo, da je najprimernejši sistem kakovosti po standardih ISO 9000, saj je primeren institucionalen okvir in podlaga za interno ter eksterno preverjanje delovanja sistema v praksi in korekcije odstopanja. Izrazitejši pa bi morali biti notranja samokontrola in samoevalvacija, ki jo poudarja model zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju, ki ga je pripravila skupina ekspertov po naročilu ministrstva za šolstvo in šport. Oba modela sta med sabo združljiva in kompatibilna. Prepričan sem, da je samoevalvacija v vzgoji in izobraževanju izredno pomembna. Vendar ostaja samoevalvacija brez ustreznega institucionalnega okvira in osnovnega eksternega preverjanja le interna in subjektivna presoja v posamezni izobraževalni organizaciji.

Andrej Sotošek

Implementation of ISO 9000 Quality Standard into Adult Education

Competition in the field of adult education in Slovenia has become very tough

AS 4/2000

in the second half of the 1990s. Therefore, educational institutions are forced to use every advantage over the competitors in the educational market. One of them is the quality system in educational process.

Such competitive position setting strategic development objectives is also the strategy of UPI - Ljudska univerza Žalec. Through development objectives, relationships with our partners and customers, as well as on the basis of analysis of the position and connections of Slovenia within the European Union and its involvement in international projects we estimated that we should set up a quality system in our institution involving managerial, organisational and professional function. It is important that the system should be comparable and verifiable according to the European standards.

We have chosen the Quality System according to ISO 9000 quality standards as the most suitable model. It offers an institutional framework as well as a good basis for an internal and external verification of the efficiency of the system in real life. It also enables corrections to deviations. However, it lacks a stronger stress on internal self-control and self-evaluation, which is emphasised in the model of quality assurance in education developed by a group of experts to order of Ministry of Education and Sport. Both models can be combined and are mutually compatible. I am convinced of the great importance of self-evaluation in education. Yet, without an appropriate institutional framework and basic external verification the self-evaluation remains on the internal and subjective level of judgement within an individual educational institution.

mag. Franc Vidic

Kakovost podjetniškega izobraževanja

V prispevku avtor opisuje razvoj izobraževalnih programov od opredelitve ciljev, analize potreb po izobraževanju, priprave izobraževalnih programov, vstopa na trg izobraževanja do vrednotenja rezultatov izobraževanja.

Pri tem je treba stalno spremljati dina-

miko potreb ter želja odjemalcev oziroma, kot pravijo nekateri, poznovati »temperaturo trga« in glede na to prilagajati programe. Skrb za udeležence je odgovornost zaposlenih in zunanjih sodelavcev v izobraževalnem podjetju, še posebej direktorja.

Franc Vidic, M.A.

The Quality of Entrepreneurial Education

The author describes the development of educational programs, beginning with setting goals, analysis of training needs, preparing educational programs, entering the market with educational services to evaluating the results of education.

It is necessary to constantly monitor the dynamics of customers' needs and desires or, as they say, know 'market temperature' and adjust programs according to it. Taking care of the participants is the responsibility of employees and freelancers working for the educational company, and above all it is the manager's responsibility.

Vera Jakara

Kakovost v procesih preverjanja in ocenjevanja

Ocenjevanje znanja je opredeljeno kot eden izmed kazalcev za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti sistema vzgoje in izobraževanja, pri čemer je pomembno, koliko se ocenjevanje razlikuje od preverjanja in koliko je to objektivno. Ocenjevanje je proces priznavanja oziroma določanja vrednosti nečesa, pri čemer gre za izražanje mnenja strokovnjaka, ki ocenjuje. Pri tem je pomembno, da je to mnenje čim objektivnejše in da izraža kandidatoovo dejansko znanje. Le tako bomo namreč korak bližje zagotavljanju kakovosti procesa ocenjevanja.

Da bi bila preverjanje in ocenjevanje znanja udeležencev izobraževanja čim objektivnejša, je treba upoštevati nekatera splošna in tudi specifična določila. Celoten postopek preverjanja in ocenjevanja je treba oblikovati kot celoto, kar pomeni, da moramo določiti namen preverjanja in

ocenjevanja, določiti znanja, ki jih pri kandidatu želimo ugotoviti in oceniti, izbrati ustrezne metode preverjanja in ocenjevanja, se odločiti, kdaj bomo preverjanje ter ocenjevanje izvajali, in določiti, kdo bo za preverjanje in ocenjevanje znanja odgovoren. Poleg navedenega je pomembno tudi to, da se kot ocenjevalci premaknemo od kulture testiranja in spraševanja h kulturi preverjanja in vrednotenja v različnih oblikah.

Vera Jakara

Quality in the Processes of Examination and Evaluation

The evaluation of knowledge is one of the indicators which show and ensure the quality of education and upbringing system. It is of vital importance to which extent evaluation differs from testing and how objective it is. Evaluation is a process in which an expert defines the value of the subject. This opinion should be as objective as possible and should express the candidate's actual knowledge. Only in this way evaluation will become more quality.

To make examination and evaluation as objective as possible some general and specific stipulation should be taken into account. The process should be formed as a whole: the purpose of examination and evaluation, the knowledges we want to evaluate, appropriate methods, as well as the time should be determined. A person responsible for the whole process must be appointed. It is also important to move from the culture of testing and asking questions to the culture of examining and evaluating in different forms.

mag. Marija Velikonja

Akcijsko raziskovanje kot pot h kakovosti

V iskanje poti, kako spreminjati izobraževalno prakso in izboljšati kakovost izobraževanja, lahko vključimo tudi akcijsko raziskovanje. Gre za obliko razmišljajočega preučevanja, ki se ga lotevajo učitelji (pedagogi in andragogi), da bi izboljšali

svoje praktično ravnanje, razumevanje prakse in tudi objektivne možnosti, v katerih ta poteka.

Akcijska raziskava vključuje štiri faze, to so:

1. izdelava načrta za akcijo, ki naj bi izboljšala to, kar že poteka;
2. ukrepi za uresničitev načrta;
3. opazovanje in spremljanje učinkov teh ukrepov v okvirih, znotraj katerih potekajo;
4. premislek o učinkih, ki je podlaga za nadaljnje načrtovanje, novo akcijo.

V zadnjem desetletju so se nekateri učitelji in vodstveni delavci v osnovnih in srednjih šolah že usposabljali v zvezi z uvajanjem akcijskega raziskovanja v šolah. Ne moremo pa presoditi, koliko se je akcijsko raziskovanje uveljavilo v praksi. K uvajanju akcijskih raziskav je treba spodbuditi tudi organizatorje izobraževanja odraslih in učitelje.

Marija Velikonja, M.A.

Action Research as a Way to Quality

Action research is one of the ways of changing practical education and improving its quality. It is a form of reflective study for teachers (pedagogues and andragogues) who want to improve their practical work, understanding this work and also objective possibilities regarding the circumstances.

Action research consists of four phases:

1. making the plan to improve what is already taking place
2. the measures to implement the plan
3. monitoring the effects of these measures where they have been applied
4. reflection on the effects which is the basis for further planning and a new action.

In the last decade some teachers and management in elementary and secondary schools have already been trained in this field. We can't estimate, however, to which extent action research is being practised. The organisers of adult education and teachers should be encouraged to implement action research as well.

dr. Nives Ličen

Kakovost v izobraževanju bodočih izobraževalcev odraslih

Avtorica opisuje uvajanje drugačnih poti izobraževanja v okviru dodiplomskega študija kot dopolnilo klasičnim študijskim oblikam. Z željo, da bi povečali kakovost študija bodočih andragogov, so uvedli študentsko andragoško šolo, ki temelji na učenju z delovanjem, na učenju na podlagi reševanja problemov. Poudarjajo samostojnost študentov pri pripravi in izvedbi izobraževalno-raziskovalnega srečanja, interdisciplinarnost vsebin, povezovanje teorije in prakse ter povezovanje študentov pri skupinskem reševanju nalog. Pri usposabljanju za delo na področju izobraževanja odraslih je treba razvijati kooperativnost, kreativnost in zmožnost pomagati drugim pri razvoju, kajti ljudje, ki delajo na andragoškem področju, bodisi kot učitelji, upravljalci, razvijalci programov ali raziskovalci ..., lahko veliko naredijo za razvoj skupnosti in na splošno za razvoj kulture.

Nives Ličen, Ph.D.

Education Quality of the future Educators of Adults

The author describes implementing different ways of education within graduate studies as a supplement of standard study. To bring more quality into the studies of future andragogues, a student andragogical school was established. It is based on learning with action, on the basis of problem-solving. The emphasis lies on independence of students regarding preparations and organisation of educational-research meeting, interdisciplinary topics, combining theory with practical work, and team work on performing tasks. When we qualify students for the education of adults we have to develop co-operation, creativity and ability to help others with their development; people who are involved in andragogical projects as teachers, managers,

developers of programs, and researchers, can contribute a lot to the development of the community and culture in general.

Lili Štefanič

Vrednotenje kakovosti kot podpora odločanju in vodenju

V prispevku je opisan konkreten ekspertni sistem, ki ga je mogoče uporabiti za vrednotenje razvojnoraziskovalnih projektov in izobraževalnih programov v okviru razvoja tržnega portfelja. Predstavlja že oblikovan model analize portfelja, ki je eno od orodij strateškega planiranja. Matrika portfelja nam omogoča pregled razvoja programov dejavnosti institucije, njihovo razlogo in njihove razvojne smernice. Dejansko gre za selektivno obravnavo posameznega programa, katere cilj je na podlagi ugotovljene kakovosti z ekspertnim sistemom DEX in vnaprej postavljenih kriterijev določiti poslovno strategijo za vsak program posebej in posredno za izobraževanje odraslih v instituciji kot celoti.

Lili Štefanič

Evaluation of Quality as a Support to Decision Making and Leading

The article describes an actual expert system which can be used to evaluate R & D projects and educational programs within the development of a market portfolio. It represents an already formed model of a portfolio analysis, which is one of the tools necessary for strategic planning. The portfolio register enables us to review the development of programs of an institution, their explanation and development guidelines. Actually there is selective dealing with a specific program. Its objective is to determine business strategy for each individual program and indirectly for the education of adults in an institution as a whole, based on the quality determined with the expert system DEX and criteria defined in advance.

AS 4/2000

Marta Pureber

Optimalna učinkovitost delavcev

Podjetje Revoz si je zadalo nalogo, da bo tudi svojim proizvodnim delavcem omogočilo izboljšanje znanja in napredovanje na delovna mesta, zato smo začeli izvajati projekt postopnega izobraževanja Optimalna učinkovitost delavcev.

Izboljševanje znanja delavcev zagotavlja večjo samostojnost, odgovornost delavcev, hitrejši razvoj organizacijske strukture in povečanje zaupanja med zaposlenimi na osnovi boljše komunikacije v osnovnih delovnih enotah.

Program Optimalna učinkovitost delavcev ponuja proizvodnim delavcem možnost, da izboljšajo strokovna znanja, se lažje prilagajajo spremembam v vodenju, organizaciji in tehnologiji ter razvijajo novega pristopa k delu.

Program temelji na naslednjih načelih:

- prostovoljnost – vsak delavec ima možnost, da se vključi v program;
- prilagojen pedagoški pristop – temelji na običajnih aktivnostih delavcev, ritem izobraževanja je prilagojen sposobnostim sprejemanja novih znanj;
- vključevanje vodstvene strukture – pred izobraževanjem, med njim in po njem;
- povezava z delovnim okoljem – vsebina izobraževanja je vezana na konkretno delovno okolje

Marta Pureber

The Optimal Performance of Employees

The Revoz company set itself the following task: we will enable also our blue-collar workers to improve their skills and be promoted. So we started implementing a project of step-by-step education, The Optimal Performance of Employees.

Improving the workers' knowledges and skills guarantees higher independence, responsibility, faster development of organisation structure and more trust between the employees because of better communication in basic working units.

The Optimal Performance program offers blue collar workers a possibility to

improve their professional skills, to adapt themselves to changes in managing, organisation, technology and new approaches to their tasks.

The program is based on the following principles:

- voluntariness – every worker can participate;
- adapted pedagogical approach – based on routine workers' activities, the rhythm of education is adapted to their abilities of absorbing new knowledges;
- including of managerial structure – before, during and after education;
- connection with working environment – the contents of education are linked to a specific working environment.

Neda Pavlin

Kakovost jezikovnega izobraževanja za odrasle

V prispevku so navedeni nekateri vidiki spremljanja kakovosti jezikovnega izobraževanja za odrasle, ki so običajno nekako v ozadju, vsekakor pa jih za kakovostno izvedbo jezikovnega izobraževanja ne smemo zanemariti.

Prikazani so pot, po kateri stopajo udeleženci jezikovnega izobraževanja na Ljudski univerzi v Kopru, od prvega pogovora s strokovnim delavcem do konca tečaja, in tudi vsi dejavniki, ki vplivajo na kakovostno jezikovno izobraževanje: potek izbire in spremljanje učitelja, pomen svetovalnega pogovora in svetovanja pri izbiri najprimernejše oblike izobraževanja za udeleženca, njegova vloga pri spremljanju izobraževanja in povezovanje učenja v Središču za samostojno učenje s tečaji in drugimi oblikami.

Neda Pavlin

The Quality of Language Education for Adults

The article deals with some aspects of how to monitor the quality of language education for adults. These aspects are usually not so very obvious but in quality teaching they shouldn't be neglected.

I described the way of language education at the Open University in Koper, from the first interview with an expert to the end of the course. I also mentioned all the factors necessary for quality language teaching: changing and auditing a teacher, consulting with the objective of choosing the most appropriate form of education for each participant, the teacher's role in monitoring education and connection of learning in the Center for independent learning with courses and other forms.

Nataša Kočevar Gabrič
Kakovost in sistem izobraževanja za francoski jezik v Revozu

Kakovost izobraževanja za francoski jezik zagotavljamo na podlagi petih dejavnikov. Vsi so enako pomembni in kadar kateri ni upoštevan, raven kakovosti ne more biti zadovoljiva. Za uspešno zagotavljanje kakovosti je pomembno, da natančno vemo, kdaj in kako pogosto bodo udeleženci izobraževanja pri svojem delu uporabljali francoski jezik. Potrebe določimo s posebej za to razvitimi pripomočki. Previdni smo predvsem pri sestavljanju skupin in pri določitvi programa, ki ga lahko glede na raznovrstno ponudbo prilagajamo tudi posameznikom. Še posebej smo pozorni na izvajalce izobraževanja. Naši profesorji sestavljajo enotno skupino, ki se redno srečuje in izobražuje. Udeleženci ocenjujejo izobraževalni proces in njegove izvajalce dvakrat: enkrat neposredno po izobraževanju, drugič pa približno šest mesecev po izobraževanju. Šest mesecev po končanem izobraževanju izpolnijo vprašalnik o kakovosti celotne storitve izobraževalnega centra (od analize potrebe, organizacije do izvedbe izobraževanja) tudi nadrejeni udeležencev. Ocena izobraževanja je osnova za plan za doseganje napredka.

Nataša Kočevar Gabrič
The Quality and the System of Teaching French Language in Revoz

The quality of teaching French is provided by five factors. Each of them is

equally important and if only one is neglected the level of quality can't be satisfying. It is important to know exactly when and how frequently the participants will use French language at work. Their needs are determined with specially designed devices. We carefully form the groups of students and determine a program which we can adapt to individuals as well. We pay special attention to the teachers. Our teachers compose a homogeneous group; they meet and study regularly. The participants evaluate the education process and teachers twice: first time immediately after the course, second time approximately six months later. At the second time a questionnaire about the quality of the entire service of educational centre (from the analysis of needs, organisation to teaching itself) is filled by the participants' superiors. The evaluation of education process is the basis for further successful plans of progress.

Pregled avtorjev in njihovih prispevkov v reviji *Andragoška spoznanja* v letu 2000

* Prva številka pomeni številko letnika 2000, druga pa stran.

PREGLED ZNANSTVENIH IN STROKOVNIH PRISPEVKOV

BALKOVEC, Janez

Izobraževanje za upravljanje osebnega premoženja, 1/49-62

BREČKO, Daniela

Andragogika in razvoj človeških virov v (navideznem) nasprotju, 2/56-63

Izobraževanje in razvoj kariere 3/28-36

DOBNIK, Nadja

Osebni izobraževalni načrt 3/60-67

ERJAVEC, Karmen

Medijska pismenost, 3/55-60

FINDEISEN, Dušana

Lindemanovi filozofski temelji andragogike, 1/74-82

Odvisni od učenja, 4/137-140

GORIČAR, Natalija

Neformalno izobraževanje v Kostanjevici na Krki, 1/63-73

GOVEKAR - OKOLIŠ, Monika

Izobraževalna biografija, 4/27-43

Ali bodo izobraževalni centri v podjetjih povsem izginili?, 1/32-41

Vzgibi spontanega izobraževanja 3/52-59

GEDER, Mateja in PERNE, Ema

Izobraževalno svetovanje in učni projekt odraslih - temelj regionalnega razvoja 3/45-47

JAKARA, Vera

Kakovost v procesih preverjanja in ocenjevanja znanja, 4/96-104

JAKOP, Antonija

Razvijanje učnega stila v izobraževanju odraslih 3/19-27

JELENČ, Dora in NOVLJAN, Egidija

Izobraževanje odraslih z motnjo v duševnem razvoju, 2/44-55

JELENČ - Krašovec, Sabina

Učeče se organizacije 3/75-85

JELENČ, Zoran

Nacionalne strategije izobraževanja odraslih, 2/5-20

JERAS, Tanja

Knjiga - zakladnica in vir znanja, 4/20-26

JURŠE, Karin

Management v izobraževalnih ustanovah, 4/69-73

KLEMENČIČ, Sonja

Pomoč brezposelnim pri izobraževanju, 2/64-75

KOČEVAR GABRIČ, Nataša

Kakovost in sistem izobraževanja za francoski jezik v Revozu, 4/132-136

KONRAD, Edvard

Celovito obvladovanje kakovosti v izobraževalnih organizacijah. 4/74-79

KRAJNC, Ana

Kdo odloča o tem, česa se bodo ljudje učili?, 2/34-43

Spontano individualno izobraževanje 3/48-51

KUMP, Sonja

Evalvacija izobraževanja odraslih 3/86-93

LESAR, Irena

Razvoj osebnosti in vseživljenjsko izobraževanje, 2/21-33

LIČEN, Nives

Bivati v družini - učiti se v družini, 4/6-15

Kakovost v izobraževanju bodočih izobraževalcev odraslih, 4/111-116

MIJOČ, Nena

Odrasli se učimo z delovanjem 3/68-74

MIRČEVA, Jasmina

Razvoj izobraževanja na področju dela, 1/24-31

MLAKAR, Peter

Izboljševanje poslovanja v izobraževalnih ustanovah, 4/58-68

NANUT PLANINŠEK, Zdenka

Novi vidiki svetovanja v izobraževanju odraslih, 4/16-19

NOLIMAL, Fani

Funkcionalna nepismenost 3/6-18

PAVLIN, Neda

Kakovost jezikovnega izobraževanja za odrasle, 4/128-131

PUREBER, Marta

Projekt Optimalna učinkovitost delavcev, 4/123-127

RADOVAN, Marko

Od psihologije k sociologiji učenja, 1/6-12

SOTOŠEK, Andrej

Uvajanje standarda kakovosti ISO 9000 v izobraževanje odraslih, 4/80-89

ŠPILEK ŠTUMBERGER, Karmen

Izkušensko učenje - učenje z delovanjem, 1/13-23

ŠTEFANIČ, Lili

Vrednotenje kakovosti kot podpora odločanju in vodenju, 4/117-122

TOIVIANINEN, Timo

Sodobni razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih na Finskem, 4/46-57

TUŠEK, Janez

Vseživljenjsko izobraževanje na varilskem področju 3/37-45

UŠENIČNIK, Meta

Priprava na upokojitev, 1/42-48

VELIKONJA, Marija

Akcijsko raziskovanje kot pot h kakovosti, 4/105-110

VIDIC, Franc

Kakovost podjetniškega izobraževanja, 4/90-95

VORŠNIK, Ivan in MUHA, Simon

Šolski management, 2/76-84

ŽNIDAREC ŽAGAR, Lidija

Vzgojno-izobraževalna vloga medicinske sestre, 2/85-92

PREGLED RECENZIJ**JELENC KRAŠOVEC, Sabina**

Dr. Barica Marentič Požarnik, Psihologija učenja in pouka, 4/150-152

KRAJNC, Ana

Adult Education in Croatian Society, 1/87-88

ŠADL, Zdenka

Usoda čustev v zahodni civilizaciji - 1/86

PREGLED POROČIL, ODMEVOV IN OCEN**BREČKO, Daniela**

Dnevi kadrovskih delavcev 2000, 2/96-99
3. slovenska konferenca Ravnanje z ljudmi pri delu, 4/153-156

BREK, Erika

Pregled izobraževanja odraslih v Sloveniji, 1/83-85

FINDEISEN, Dušana

Utrinki s konference »Sistemi in trendi v izobraževanju odraslih«, 4/141-149

GEDER, Mateja in PERNE, Ema

Višja šola za poslovne sekretarje na daljavo 3/94-105

JELENC, Zoran

Država, mati ali mačeha izobraževanju odraslih, 2/93-95

KUCLAR, Slavica Borka

Organiziranost izobraževanja v slovenskem gospodarstvu 3/115-116

ŠULAK, Tanja

Nova psihološka teorija 3/113-114

ŽNIDARŠIČ, Bojan

Razvoj nevladnih organizacij 3/106-112

PREGLED UVODNIKOV**BREČKO, Daniela**

Prihodnost dela - prihodnost učenja, 2/3-4

KRAJNC, Ana

Peta obletnica prve slovenske revije za izobraževanje odraslih, 1/3-5

MOŽINA, Tanja

Kakovost v izobraževanju odraslih, 4/3-5

MURŠAK, Janko

Andragogika kot »trojanski konj«
pedagogike? 3/3-5

V reviji *Andragoška spoznanja* objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih.

Splošna načela

Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na znanstvene in strokovne prispevke, prispevke iz prakse za prakso in informativne prispevke.

Z veseljem bomo objavili tudi konkretne zgodbe o podjetjih, ljudeh, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo dati čim več uporabnih informacij, da bi postali dejavnejši v okolju, v katerem živijo.

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

Dolžina

Prispevki naj obsegajo besedilo od 1500 do 3000 besed (do 10 strani A4 s presledkom 1,5).

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

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

Seznam literature

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

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

podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). *Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji*. V Medveš (ur.), *Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah*. Ljubljana.

Povzetek

Znanstvene in strokovne razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: dr. Zoran Jelenc: *Neformalno izobraževanje v organizacijah*).

Po možnosti naj bodo povzetki tudi v angleščini, še zlasti, kadar se bojite nejasnosti pri našem strokovnem prevodu naslova ali povzetka.

Opozorilo

Prosimo, da svoje članke pošljete v dveh izvodih na A4 formatu. Izpisi naj bodo kakovostni z dvojnimi razmikom med vrsticami. **Na posebno stran napišite 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.**

Tehnična navodila

Priložite računalniško disketo z besedilom vašega prispevka. Diskete so lahko 3.5 HD. Na disketi naj bo samo besedilo prispevka, shranjeno pod vašim priimkom (ime zapisa naj bo vaš priimek, npr. Krajnc, Krajnc.doc, Krajnc.asc in podobno) in posebej povzetek (ime povzetka naj bo vaš priimek in zraven številka 1., npr. Krajnc1). Ne pozabite na nalepko diskete jasno napisati svojega priimeka. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Word for Windows ali v zapisu ASCII.

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

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

Prispevke pošljite na naslov:

**Filozofska fakulteta,
Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Revija *Andragoška spoznanja*,
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana**

*Uredništvo revije *Andragoška spoznanja**