

ISSN 1318 - 5160
UDK 374.7

OHK - Pedagogika in andragogika
Per
ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA
1997 /4

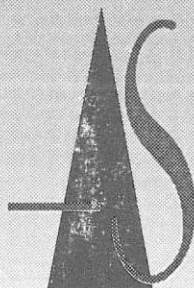
/4

374.7



46199700004,2

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF
COBISS 0



ANDRAGOŠKA SPOZNAVANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

2

1997

Razvijmo sebe, druge in
s tem svoj kraj

Andragoška poletna šola kot model
interakcijskega izobraževanja

Priloga:
Visokošolsko izobraževanje odraslih
v Sloveniji

IMPRESUM

Glavna urednica/Editor in Chief
dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor
Daniela Brečko

Oblikovna zasnova/Design
Marko Apih

Tehnični urednik/Technical Editor
Milan Turel

Uredniški odbor/Editorial Board
mag. Milena Ažman, mag. Jordan Berginc,
mag. Melita Cimerman, mag. Nada Češnovar,
mag. Jožko Čuk, Jasna Dominko-Baloh, dr. Zoran Jelenc,
dr. Janez Jereb, Božo Kočevar, mag. Jože Miklavc,
dr. Vida Mohorčič-Špolar, Sašo Niklanovič,
dr. Danica Purg, dr. Dimitrij Rupel, dr. Ivan Svetlik,
dr. Pavle Zgaga

Mednarodni sodelavci/International contributors:
Liam Carey – St. Patrick College, Irska;
Paolo Federighi – Univerza v Firench, Italija;
Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi, Češka;
Peter Jarvis – Univerza Surrey v Guillfordu, Anglija;
Jost Reischmann – Univerza v Bambergu, Nemčija.

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:
Gospodarski vestnik, založniška skupina d.d., Ljubljana,
Dunajska 5, p.p. 271-V, telefon 061/ 133-0-81-26,
133-81-32 in 133-01-27., telefaks 061/132-41-87
Naročnina: telefon 133-81-26, 133-81-32 in 133-01-27.
Žiro račun/Current Account: 50100-603-41495

Oglasi/Marketing: Alenka Černe, telefon: 061/133-81-26,
133-81-32 in 133-01-27.

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,
posamezen izvod je 1400 SIT. Letna naročnina za redne
naročnike je 4800 SIT, za študente 3400 SIT

Tisk: Tiskarna Ljubljana

Ustanovitelj Andragoško društvo Slovenije

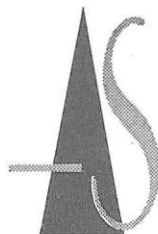
Izdaja Gospodarski vestnik d.d. – Založba, Ljubljana,
Dunajska 5.

Direktor Slobodan Sibinčič

Glavni urednik Jože Petrovič

Odgovorna urednica založbe Vida Šibenik

Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95 z dne 20.2.
1995 revija Andragoška spoznanja šteje med grafične
izdelke iz 13. točke tarifne številke 3 zakona o prometnem
davku, po katerem se plačuje 5-odstotni prometni davek.
Prometni davek je vračunan v ceno revije.



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

R 4/97

Vsebina

<i>Dušana Findeisen</i>	RAZVIJMO SEBE, DRUGE IN S TEM SVOJ KRAJ	4
<i>dr. Ana Krajnc</i>	ANDRAGOŠKA POLETNA ŠOLA KOT MODEL INTERAKCIJSKEGA IZOBRAŽEVANJA	10
<i>Mihaela Časar</i> <i>Mojca Guček</i>	KOMUNIKACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	19
<i>mag. Slavica Černoša</i>	ANALIZA DELOVANJA ŠTUDIJSKIH KROŽKOV V SLOVENIJI	26
<i>dr. Alojzija Židan</i>	RAZVOJ SAMOIZOBRAŽEVALNE KULTURE V VISOKOŠOLSKEM ŠTUDIJU	31
<i>mag. Marjan Velej</i>	PREOBLIKOVANJE DOPISNEGA IZOBRAŽEVANJA V DRUŽBOSLOVJU	34
PRILOGA	VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI	
<i>dr. Zoran Jelenc</i>	VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI - S STRATEGIJO ALI BREZ NJE?	39
<i>dr. Bogomir Mihevc</i>	RAZISKAVA O VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V SLOVENIJI	46
<i>dr. Sonja Kump</i>	PONUDBA IN KAKOVOST VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	56
<i>mag. Darka Podmenik</i>	UGOTAVLJANJE POTREB PO VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V SLOVENIJI	64
<i>dr. Cveta Razdevšek - Pučko</i>	SPLOŠNO STROKOVNO IZPOPOLNJEVANJE UČITELJEV	71
<i>mag. Jordan Berginc</i>	IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE V PODJETNIŠTVU	74
<i>Marjeta Potrč</i>	KAKO IZBOLJŠATI IZOBRAZBENO STRUKTURO ZAPOSLENIH	78
	POROČILA, ODMEVI IN OCENE	85
	OBRAČAMO KOLEDAR	93
	POVZETKI/ABSTRACTS	96

BODIMO SOODGOVORNI ZA RAZVOJ

Živimo v času socialnih, ekonomskih in političnih sprememb. Prebivalstvo se stara, okolje je onesnaženo, ponekod ga je prizadela prebitra urbanizacija, želimo si boljšega življenja. Mnogi v tem vidijo izziv za delovanje in učenje. Pri prebivalcih in posameznikih se pojavljajo tudi mnoge nove potrebe, na katere se ne moreta odzvati ne trg ne država s svojimi institucijami. Tudi vloga podjetij, ki so nekoč skrbela za izobraževanje delavcev in njihovo socialno varnost, se spreminja. Če je izobraževanje strateška naložba podjetja, potem lahko za gotovo sklepamo, da podjetja svoje prihodnosti ne želijo ustvarjati z manj izobraženimi ljudmi, takšnimi, ki so potrebni temeljnega izobraževanja za življenje in delo. Kako lahko pomagamo tem manj izobraženim, da se bodo znašli v novih razmerah?

Nekateri so spremembam kos, drugi pa ne. Nekateri imajo posebne potrebe, ki so v naglici spreminjanja zapostavljene. Nobena socialna skupina ne more pričakovati, da bo zanjo v celoti poskrbela država, ne da bi kaj storila sama zase in za druge. Odgovornost za zadovoljevanje potreb ljudi se začinja deliti na državo, lokalno oblast, lokalno skupnost in predvsem na ljudi same.

V Evropi pomen države upada. Ta postaja čedalje subsidiarnejša, možnosti za razvoj prebivalstva išče lokalna skupnost sama. Rojevajo se lokalni projekti, ki naj izboljšajo življenje ljudi, jim pomagajo najti pot za nadaljnje izobraževanje, odpirajo nova delovna mesta za tiste, ki jih je odmirajoča industrija potisnila na rob itd. Pri tem se brezposelni v kraju vključujejo v lokalne projekte, tam delajo in se učijo. Vendar se ne le preusposablajo! Izkazalo se je, da to

UVODNIK



Dušana
Findeisen

ni rešitev. Rešitev je v vključevanju manj izobraženih in brezposelnih v sistem lokalne kulture, lokalne tradicije in v vizijo razvoja kraja.

In vendar! Kako si zamišljamo razvoj svojega kraja? Ali imamo vsaj približno predstavo, kakšen naj bi bil ta kraj čez dvajset let? Ali vemo, kateremu gospodarskemu sektorju bomo v prihodnje dali prednost in zakaj? Pa tudi to, kdo so bistveni nosilci razvoja v kraju, ki jih moramo povezati, da bi uresničili skupno vizijo? Podjetja, ustanove, društva, prebivalci sami, lokalna oblast in navsezadnje država?

Razvoj ljudi in kraja ni nekaj, kar bi lebdelo v zraku. Začne se z ljudmi, ki tam živijo. Ti imajo svoje upanje, načrte, strahove, skrbi, znanje in izkušnje, svojo preteklost. Če jim bomo pomagali prepoznati njihove potrebe, združiti se v skupine, oblikovati cilje in ukrepe v zvezi z lokalnimi projekti, če jim bomo pomagali, da se bodo naučili javnega nastopanja in pogajanja z oblastmi, k oblikovanju zavesti – da vedo, imajo pravico vedeti in tudi pravico, da jim drugi prisluhnejo, če si bodo z nami pridobili dodatno znanje in večjo samostojnost, bodo imeli tudi večji vpliv: ekonomski, socialen, političen in psihološki. Tudi mi smo soodgovorni za njihov in s tem tudi za naš razvoj.

Duša

RAZVIJMO SEBE, DRUGE IN S TEM SVOJ KRAJ

Neformalno izobraževanje prebivalcev v lokalni skupnosti

Mnogi pojmujejo lokalni razvoj kot prestrukturiranje industrije v majhna podjetja. Tudi vizija dolgoročnega krajevnega razvoja, seveda tam, kjer takšna vizija obstaja,¹ predvideva utrditev sedanje industrije ali razvoj majhnih podjetij, pa tudi razvoj infrastrukture in še marsičesa, kar je bilo nekoč že v rokah lokalne skupnosti. V novih političnih, ekonomskih in socialnih razmerah in v obdobju prehoda v tržno gospodarstvo, katerih posledica so tudi nove potrebe ljudi, je lokalni razvoj zelo kompleksen pojav, ki naj bi povezal v skupna prizadevanja najrazličnejše nosilce razvoja: posameznike, velika in mala podjetja, ustanove, društva, pa tudi sektorje, ki sicer med seboj ne sodelujejo in niso povezani. Kadar govorimo o drugačnih potrebah ljudi, moramo poudariti, da so te tudi posledica staranja prebivalstva, preoblikovanja družin, pa tudi potrebe, da bi ohranili krajino in ozdravili onesnaženo okolje ter izboljšali življenjske razmere, ki jih je včasih prehitra ali slabo načrtovana urbanizacija prizadela. V lokalni razvoj se vključujejo vse skupine prebivalstva, tudi tiste, ki imajo samosvoje potrebe in za katere navadno mislimo, da so potrebne pomoči in posebne skrbi. To sicer drži, res pa je, da lahko tudi ljudje s takimi potrebami prispevajo k skupnosti in da iz tega ne morejo biti izločeni.

Lokalni razvoj ni nekaj, kar bi lebdelo v zraku. Navezuje se na preteklost in trenutno stanje, pogled pa mu sili v prihodnost. Lokalni razvoj brez razvite pozitivne samopodobe kraja v zavesti prebivalcev, lokalni razvoj, ki se ne vključuje v širši sistem lokalne kulture, tj. v kulturno tradicijo, razvoj, ki hkrati ni dovzeten za dosežke drugod in v širšem smi-

slu, zastane. Francozi pravijo, da je kultura tisto, kar da našemu bivanju drugačne razsežnosti, ga poglobi in razširi. Rekla bi, da mu omogoča tudi večjo neodvisnost. In kaj je kultura? Opredelitev kulture je nešteto. V lokalnem razvoju nas zanima predvsem tista »prava kultura«, kot meni Paul Lengrand v svojem Kulturnem manifestu, kultura, ki je sredi življenja. Na njej bomo utemeljili tudi neformalno izobraževanje prebivalcev v lokalni skupnosti. Tako bomo razvili sebe ter druge in s tem svoj kraj.

LOKALNI RAZVOJ JE RAZVOJ LJUDI

Lokalni razvoj se začne pri ljudeh in upošteva njihove potrebe. Odgovornost zanj se porazdeli tudi na razne ravni oblasti: državno in lokalno. Večinoma velja, da so lokalne rešitve najbližje ljudem in dostikrat se v zvezi s tem postavi tudi vprašanje, zakaj bi torej lokalni razvoj bil tudi javna, državna skrb? Če bi šlo namreč le za preproste potrebe, bi tržni mehanizmi te potrebe zaznali in se nanje odzvali. Lokalni razvoj pa je javna skrb, kajti na nove, zdajšnje potrebe se trg ne more odzvati sam in ne more sam uveljaviti novih dejavnosti.

Vprašanja lokalnega razvoja so se Francozi z dolgo tradicijo sociokulturne animacije, ki sega prav v francosko revolucijo, lotili zelo izvirno. Povezali so prizadevanja posameznikov, podjetij, ustanov, lokalne oblasti in raznih ministrstev (ministrstvo za gospodarstvo in socialni razvoj, ministrstvo za šolstvo itd.). Že dolgo se srečujejo s tem, kar je pri nas razmeroma nekaj novega, z odmiranjem industrije. Znano je, da v industriji ne odpirajo novih delovnih mest, da se število delovnih mest povečuje predvsem v storitvenem sektorju. Kaj torej storiti z mnogimi brezposelnimi, ki jih je industrija izvrгла? Dokler so

Lokalni razvoj je danes odvisen od države in lokalne oblasti, mnogo bolj kot nekoč pa od ljudi v lokalni skupnosti.

Francozi razmišljali o razvijanju novih panog v industriji in s tem v zvezi le o preusposabljanju brezposelnih prebivalcev, pravih rešitev niso mogli ponuditi. Stvari so se začele premikati šele z uvajanjem tako imenovane »ekonomije v bližnjem okolju« in »ekonomije solidarnosti«. Oba koncepta so vpeli v vizijo lokalnega razvoja in, kar je posebej pomembno, v sistem lokalne kulture. Naloga lokalnih oblasti in izobraževalcev odraslih ter drugih animatorjev pri tem je, da povežejo lokalno skupnost prebivalcev z gospodarskim sektorjem. V ta namen je treba pomagati, da se oblikujejo lokalni projekti in razvijejo nove dejavnosti ter da se v njih uveljavijo znanje, izkušnje in razvojne možnosti prebivalcev. To seveda pomeni, da se regija ne drobi več na majhne in še manjše občine, marveč to, da te občine iščejo medsebojno povezavo, da se moč odločanja deli med posamezne nosilce razvoja, da lokalna skupnost preizkuša nove oblike gospodarskega delovanja.

LOKALNA SAMOUPRAVA

Načelu koncentracije moči odločanja na državni in na mednarodni ravni se postavlja po robu drugo politično načelo, ki je utemeljeno s subsidiarnostjo oblasti. Glede na to načelo naj bi lokalne skupnosti prevzele v svoje roke vse zadeve, s katerimi lahko upravljajo. V imenu te politike so bile države decentralizirane v regije, občine in lokalne skupnosti. Vloga subsidiarne države je, da vodi in podpira lokalno skupnost pri njenih projektih.

Po nedavni reorganizaciji imamo dosti večje število občin (147, prej 65). Ustanovitev novih občin je bila odvisna le od volje prebivalcev in ne od tega, ali so lokalne skupnosti zares sposobne opravljati nekatere naloge, ki naj bi izboljšale gospodarstvo, infrastrukturo, kulturo, izobraževanje, zdravje, itd. na posameznem področju. Delež lokalnih skupnosti v kosmatem narodnem dohodku je zadnja leta znašal med 5,2 odstotka v letu 1993 in 4,2 odstotka v letu 1995. To kaže na to, da je Slovenija lokalnim skupnostim namenila najnižji odstotek narodnega dohodka. Razmeroma visok odstotek bruto narodnega dohodka je v Sloveniji namenjen državi in drugim centraliziranim službam, razmeroma nizek odstotek pa lokalni samoupravi. V takšnih razmerah občine ne čutijo, da bi morale

imeti v zvezi z izobraževanjem odraslih in lokalnimi projekti dejavno vlogo. Andragoško poletno šolo, ki jo je oddelek za andragogiko in pedagogiko Filozofske fakultete v Ljubljani ustanovil v Ajdovščini in je namenjena

Nedavna reorganizacija lokalne oblasti v Sloveniji ni potekala v smeri razvoja lokalnih oblasti. Ni šlo za tehničnoorganizacijsko modernizacijo občin, temveč za oblikovanje novega državnega političnega sistema oziroma sistema parlamentarne demokracije s tradicionalno obliko lokalne samouprave. Ta sistem naj bi zamenjal stari sistem občin, v katerem so te delovale kot prva raven državne uprave, vendar so bile pri tem bolj avtonomne kot država sama.

lokalnemu razvoju, smo posvetili tudi širjenju zavesti pri lokalnih oblasteh o njihovi vlogi pri delu z ljudmi in njihovem izobraževanju.

NEFORMALNO IZOBRAŽEVANJE V SKUPNOSTI IN DRUGE OBLIKE ZA RAZVOJ

Neinstitucionalno ali neformalno izobraževanje v skupnosti se najbolj razvije takrat, ko pride do velikih sprememb v okolju. To so hitra urbanizacija (npr. v 80. letih), gospodarska kriza ali spremembe kot odziv na pojave brezosebljanja (npr. v Kanadi se je v petdesetih letih kot odziv na brezosebno funkcionalistično arhitekturo pojavila vrsta skupnostnih središč) ipd. Takrat se v okolju pojavi cela paleta potreb, ki jih država s svojimi ustanovami ne more več zadovoljiti.

V državah, kjer je razvito prostovoljno delo, ustanavljajo tovrstne izobraževalne oblike ljudje sami. Najpogosteje so za to potrebni animatorji, izobraževalci odraslih, lokalna oblast ali lokalne izobraževalne ustanove. Izobraževalne ustanove lahko na primer organizirajo izobraževalne programe v stanovanjskih naseljih, mestnih četrtih ali v manjših krajih, še posebej takrat, ko vlada brezposelnost in se ubadajo z drugačnimi socialnimi problemi. V Zahodni Evropi se pojavljajo predeli ali mestne četrti, kjer se stopnjuje revščina in kjer je veliko problemov. V Franciji so to na primer spalna naselja, mestna predmestja, na Irskem posamezni mestni okoliši, pri nas morda Maribor, Kozjansko itd. V takšnih predelih neformalno izobraževanje odraslih v skupnosti teži k temu, da bi:

- ponudilo odraslim prebivalcem, da bi z izo-

braževanjem nadomestili zamujene priložnosti;

- ljudje razvili mehanizme, s katerimi bodo lahko premagovali notranje in zunanje ovire v zvezi z učenjem;
- ljudem omogočili, da analizirajo in razumejo svoje življenje ter družbo, v kateri živijo;
- se povečala usposobljenost ljudi za sodelovanje v skupnosti, v skupnostnem izobraževanju in v akcijah, ki se jih loteva skupnost;
- olajšalo dostop do trga dela in prehod posameznikov k nadaljnjemu izobraževanju.

Lokalna skupnost naj bi v prihodnosti skrbela za osnovno izobraževanje odraslih.

Neformalno izobraževanje in dejavno druženje ter delovanje v skupnosti je čedalje pomembnejše tudi v našem okolju. To je povsem razumljivo, če upoštevamo politične, ekonomske in socialne spremembe v zadnjih letih. Lokalna skupnost bo po naših predvidevanjih tista,

ki bo prevzela večino izobraževalnih nalog, ki so bile prej v pristojnosti podjetij. Ker so podjetja te naloge večinoma opustila, izginjajo izobraževalna središča, podjetja ne skrbijo več za osnovno izobraževanje odraslih, novih potreb pa je veliko, se bo najverjetneje morala tudi v našem okolju vloga lokalne skupnosti in lokalnih oblasti na tem področju povečati. Temu se bo v Evropi pridružila tudi zmanjšana vloga države, povečala pa se bo vloga regije.

Poleg neformalnega izobraževanja v skupnosti lahko k tem ciljem pripomorejo tudi polinstitucionalni programi, ki so dostopni in nastajajo skupaj z ljudmi in jih institucije izvajajo z metodami, ki so najbližje v izobraževanje in projekte vključenim prebivalcem v kraju.

Takšne programe poznajo na primer na Irskem, kjer je program, ki nastane na ravni države, izhodišče za izvedbene programe v krajih. Ti programi so namenjeni predvsem brezposelnim, prizadevajo si izboljšati njihovo splošno razgledanost in jim omogočiti dostop do formalnega izobraževanja ter poklicnega usposabljanja. Poleg teh programov so podobno nastali tudi programi za »doseganje mladih«, ki so namenjeni mladim brez pravega cilja pred sabo, mladim, ki niso več v šoli, svet zaposlenih pa jih tudi ne sprejme. Mnogi med njimi so otroci nezaposlenih ali živijo v marginalnih skupnostih.

Obstajajo pa seveda tudi institucionalni programi s pospešenimi izobraževalnimi načini in programi usposabljanja za odrasle, ki jih vodijo šole in univerze. Sem spadajo tudi programi za vključevanje v delo.

LOKALNI PROJEKTI NA PODLAGI LOKALNIH POBUD

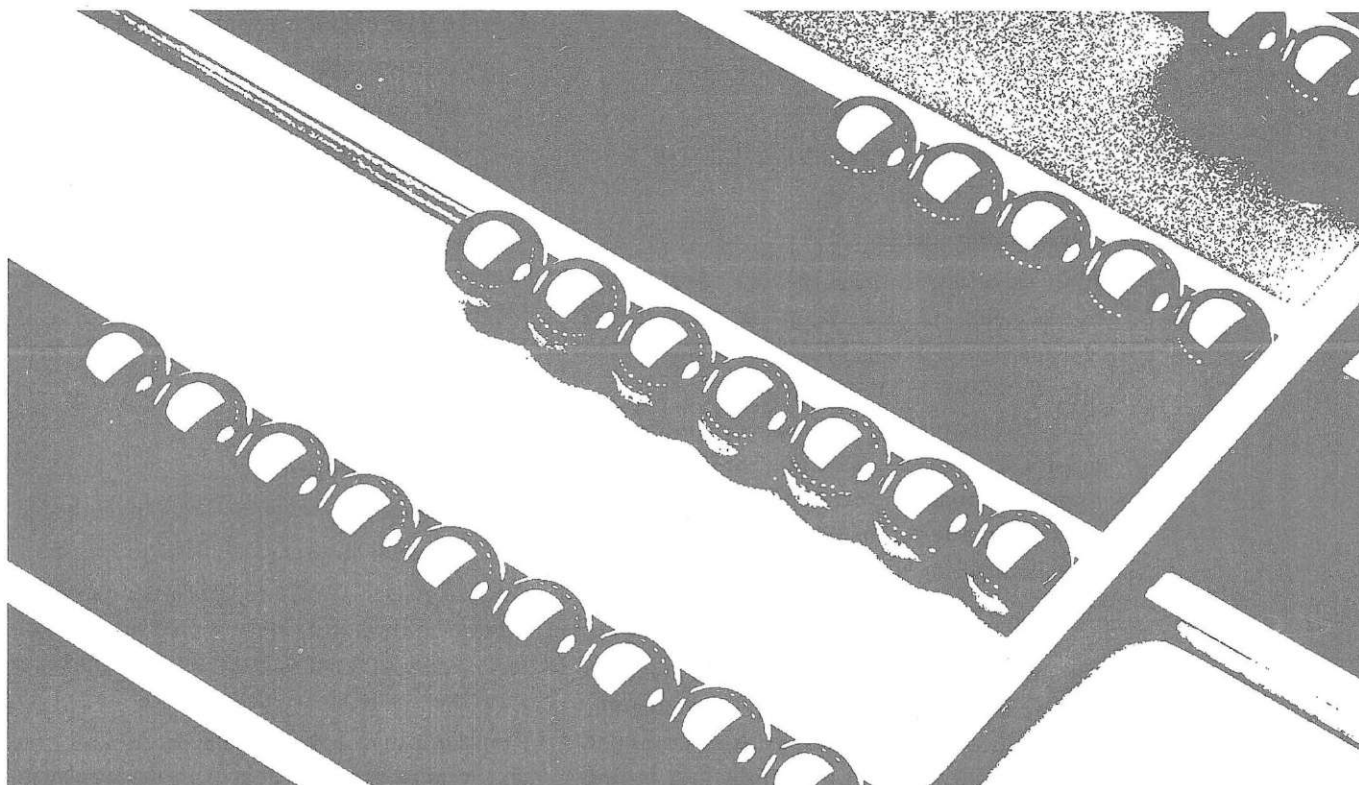
Pri lokalnih projektih, ki jih podpremo ali uresničujemo v posameznih krajih, se postavljajo tri velika vprašanja:

1. koliko je posamezen projekt upravičen z vidika razvoja ljudi in kraja;
2. kako uvesti, rekla bi »strukturalno politiko« ali takšno politiko, ki bi omogočila sistemsko oporo nastanku in razvoju lokalnih prizadevanj;
3. katere nosilce razvoja je treba vključiti in navdušiti, da se ta uspešno razvijejo.

Lokalni projekti lahko pripomorejo k odpiranju delovnih mest, vendar se v zvezi s tem pojavi tudi cela paleta posrednih učinkov, ki lahko na koncu tudi ustvarijo delovna mesta. Tako imajo mnogi lokalni projekti izobraževalno razsežnost ali težijo k usposabljanju, kar učinkuje na lokalni razvoj in tudi na psihologijo prebivalcev v kraju ter drugih nosilcev razvoja. Učinki lokalnih projektov so takšni, da naredijo družbo dejavnejšo in bolj dinamično. Več se dogaja, več je zamisli in dosežkov.

Evropske raziskave so pokazale, da bi lahko lokalni projekti, če so upravičeni in dobro spodbujeni, v državah Evropske skupnosti v naslednjih petih letih zagotovili od 700.000 do 2.000.000 delovnih mest.

Če razmišljamo o potrebi strukturalne politike, gre pri tem za večjo vlogo države. Ne gre le za finančno pomoč, temveč za to, da država uvede mehanizme, ki bi vplivali na lokalna prizadevanja. Država mora za to razviti juridične mehanizme, zagotoviti denarna sredstva, začeti akcije v posameznih sektorjih.² Tudi lokalna oblast mora voditi razvojno politiko, ki podpira razvoj lokalnih projektov. V Zahodni Evropi je pogosto slišati tudi zahtevo, da bi ljudi, ki so vključeni v lokalne projekte, dodatno izobrazili in usposobili za delo. Tega smo se v Andragoški poletni šoli posebej zavedali.



Država kot prvi nosilec lokalnega razvoja mora spoznati, da so projekti usmerjeni od ljudi k državi, in ne nasprotno, kot se je to dogajalo doslej. Država lahko lokalna prizadevanja subvencionira ali vlaga denar v izobraževanje ljudi, vendar ne sporadično, tu in tam, marveč širše in sistematično, kot se je to pri nas zgodilo s študijskimi krožki ali job-klubi. Pasivni stroški nadomestila za brezposelnost bi bili lahko sicer namenjeni razvoju lokalnih projektov in izobraževanja. Gre torej za drugačne oblike javnih naložb.

Lokalna razvojna politika mora biti v rokah lokalne skupnosti. Lokalna skupnost je drugi pomemben nosilec lokalnega razvoja. Pri tem ne kaže pozabiti podjetij in sindikatov. V mnogih evropskih državah imajo podjetja vlogo partnerja v lokalnem razvoju, delujejo kot mecen, so opora lokalnemu socialnemu razvoju. Govorijo celo o nekakšni teritorialni državljskosti podjetij. Nemške izkušnje so pokazale, da je tudi v njihovem interesu, da podprejo lokalne pobude.³

Nadaljnega nosilca razvoja je težje opredeliti. To je civilna družba: družine, posamezniki, prebivalci soseske ali mestne četrti in društva. Ta nosilec ima pomembno vlogo povezovalca ljudi in lokalnih projektov.

Če razmišljamo o razvoju delovnih mest, ne

moremo razmišljati le o delovnih mestih samih in človeku proizvajalcu, marveč širše, o človeku, ne le kot delavcu, temveč kot članu družine in širše skupnosti. In kakšna je pri tem naloga skupnostnega izobraževalca ali animatorja, ki si prizadeva za razvoj kraja? Kot že samo ime pove, je namenjena razvijanju skupnosti in izobraževanju.

Naloge za razvoj skupnosti:

- ocenitev problemov;
- zbiranje podatkov, analiza potreb;
- navezovanje prvih stikov z ljudmi in analiza njihovih potreb;
- pogajanje o tem, kaj narediti;
- oblikovanje načinov, sistemov, skupin za začetek in vodenje akcij;
- vzdrževanje in usklajevanje sistemov akcije;
- namensko vplivanje;
- zaokrožitev prizadevanj za spremembe.

Če zdaj ta procesni model primerjamo z modelom, ki ga je dodelal Knowles (1972), v izobraževanju odraslih ugotovimo podobnosti in razlike v zaporedju faz:

Naloge za izobraževanje:

- oblikovanje fizičnega in psihološkega ozračja,

- skupno načrtovanje izobraževanja,
- ugotavljanje potreb,
- ubesedenje ciljev programa
- načrtovanje zaporedja učnih dejavnosti,
- vodenje učnih izkušenj,
- evalviranje učenja.

Animator skupnostnega razvoja v kraju te faze med seboj preplete, saj gre za delovanje, ki je usmerjeno k dvema hkratnima ciljema: razvoju skupnosti in izobraževanju.

Vsak lokalni projekt, in to smo v Andragoški poletni šoli zelo nazorno pokazali, se začne z ljudmi in analizo potreb. Ta je namenjena spoznanju o tem, kaj so življenjski problemi ljudi, kakšne so njihove zmožnosti, kaj jih zanima, kakšni so njihovi motivi, pa tudi kakšne so njihove izobraževalne potrebe. Številne spremembe pri nas in v Evropi narekujejo tudi nove izobraževalne potrebe. Te spremembe so privedle tudi do večje odrinjenosti ranljivih skupin na družbeni rob. Zaradi njih je tudi zelo poudarjeno izobraževanje in usposabljanje oziroma preusposabljanje ljudi, kar smo doslej imeli skoraj za edino pot k zaposlitvi. Z lokalnimi projekti želimo doseči, da se tudi člani marginalnih skupin osebno razvijajo in kot člani skupnosti, v katerih živijo, in si tako izboljšajo možnosti za življenje.

Analiza potreb je izjemno pomembna pri načrtovanju izobraževalnega in akcijskega programa.

Analiza izobraževalnih potreb je potrebna z vidika izbora vsebin in metod učenja ter delovanja, ki jih bomo uporabili pri lokalnem projektu. Zanimivo pa je to, da ko govorimo o potrebah, ne govorimo le o potrebah članov skupine, ki sodelujejo pri lokalnem projektu, marveč tudi o potrebah vseh drugih partnerjev, tj. mentorja, skupnostnega izobraževalca in tistih, ki projekt vodijo in z njim upravljajo.

Analiza izobraževalnih potreb je potrebna z vidika izbora vsebin in metod učenja ter delovanja, ki jih bomo uporabili pri lokalnem projektu. Zanimivo pa je to, da ko govorimo o potrebah, ne govorimo le o potrebah članov skupine, ki sodelujejo pri lokalnem projektu, marveč tudi o potrebah vseh drugih partnerjev, tj. mentorja, skupnostnega izobraževalca in tistih, ki projekt vodijo in z njim upravljajo.

Potrebe ljudi:

- pridobivanje ljudi za projekt
- dostopnost projekta
- izobraževalni cilji
- program
- metode
- ocena dosežkov
- podporne storitve
- evalvacija.

Potrebe skupnostnih izobraževalcev:

- učne metode
- ocenjevalne spretnosti
- oporna struktura v ozadju
- upravne in organizacijske spretnosti
- spretnosti pri povezovanju projekta v mrežo.

Potrebe vodij:

- oblikovanje projektne skupine
- motivacijske spretnosti
- pogajalske spretnosti
- javno nastopanje
- skupno načrtovanje učenja in delovanja
- upravne in organizacijske spretnosti.

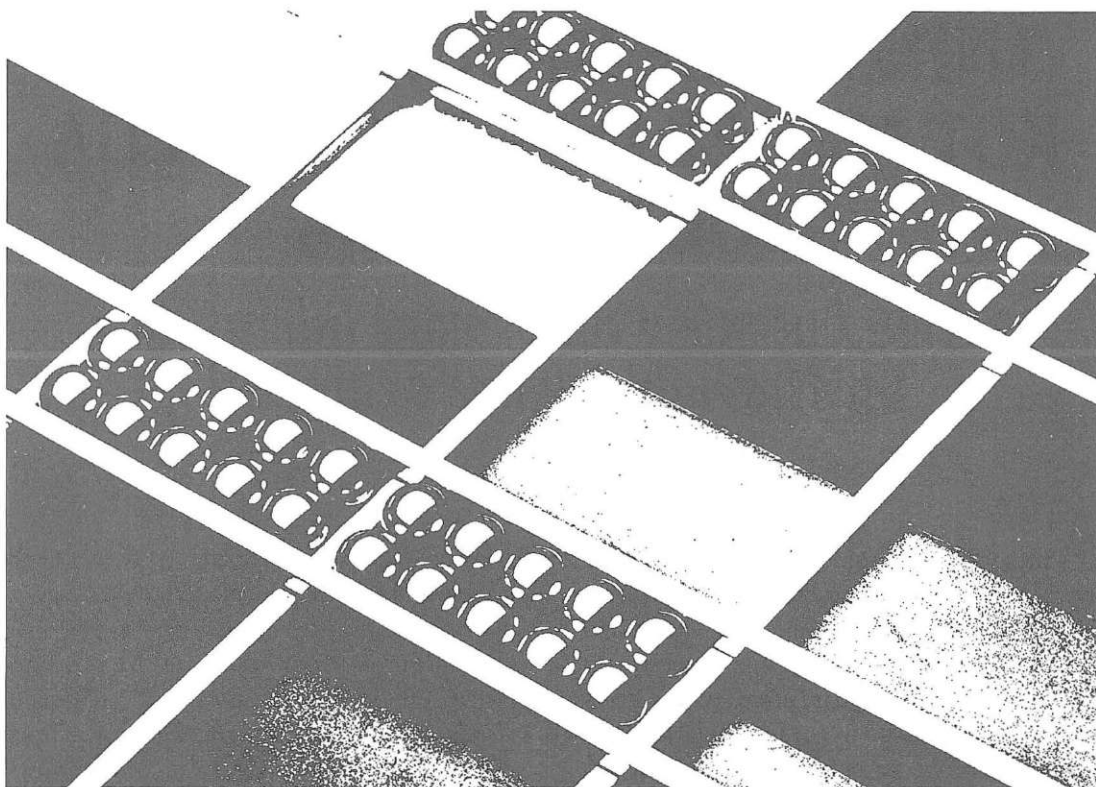
Analiza potreb seveda ni enkratna, marveč je proces, ki traja in se kaže v vseh fazah lokalnega projekta: med učenjem in delovanjem se potrebe močno spreminjajo.

Programiranje izobraževanja za lokalni projekt je tako predmet dogovora in dogovarjanja z vsemi udeleženi. To pomeni nove izzive za vse udeležene, to je:

- izobraževalce – oblikovalce izobraževalnega programa, ki so doslej samostojno pripravljali programe, brez sodelovanja ljudi;
- ljudi v kraju, ki se v projekt vključijo, se učijo in so bili doslej bolj ali manj pasivni v odzivih na svoje izobraževalne potrebe;
- skupnostne izobraževalce, ki so morda doslej imeli opraviti le s programi, katerih cilj je bil pridobivanje znanja.

POTREBA PO SPORAZUMEVANJU V SKUPNOSTI IN ZUNAJ NJE

Dewey trdi, da je sporazumevanje ena izmed bistvenih značilnosti skupnosti in da brez nje ta ne obstaja. Delo v Andragoški poletni šoli je pokazalo, da je v naših razmerah pomembno ne le sporazumevanje v skupnosti, temveč širša usposobljenost vseh članov skupnosti, da se sporazumevajo tudi z okoljem, in sicer pisno in ustno. Pomembno je, da se usposobijo za vodenje široke kampanje, da vedo, da se zavedajo, da imajo pravico povedati, kar vedo, in da pričakujejo, da jim bodo drugi prisluhnili. Uspešno sporazumevanje je tudi podlaga za to, da ljudje iz marginalnega položaja stopijo v središče dogajanja, si pridobijo politično, ekonomsko in psihološko



moč, ki jo v današnjih, spremenjenih, okoliščinah tudi potrebujejo.

SKLEPNE MISLI

Lokalni razvoj ljudi in s tem tudi njihovega kraja je torej v rokah različnih nosilcev: je javna skrb, skrb lokalnih oblasti in lokalnih skupnosti samih. V lokalnem razvoju kaže v spremenjenih okoliščinah iskati rešitve za zadostitev mnogih novih potreb, ki jih ne morejo zadovoljiti le tržni mehanizmi. Lokalni razvoj ustvarja delovna mesta, vpliva na ljudi in kraj, če se prizadevanja vseh nosilcev združijo okrog dolgoročne vizije.

LITERATURA

Pasqueur, B.: Mener un projet de developpement local, Les editions d'organisation, 1997.

Hautecoeur, J. P.: Alpha 92, Current Research in Literacy: Literacy Strategies in the Community Movement, Culture Concepts, Toronto, 1992.

Andragoška spoznanja: Skupnostno izobraževanje in lokalni razvoj – priloga, št. 3, Gospodarski vestnik, Ljubljana, 1996.

Communes et developpement durable. La revue de la democratie locale. ADEL, Association pour la democratie, No 369, junij, 1996.

Rayssac, G. L.: Nouvelles activites, nouveaux emplois: quelles strategies de developpement. Actes du Colloque d' Opio des 23 et 24 Mars, 1995, Commission Europeenne, Direction Generale de l'Emploi, des Relations Industrielles et des Affaires Sociales.

Predpisi o lokalni samoupravi. Uradni list Republike Slovenije, Ljubljana, 1995.

Šmidovnik, J.: Lokalna samouprava, Cankarjeva založba, 1995.

¹ Da bi ugotovili, ali vizija obstaja, smo lokalnim oblastem postavili vprašanje, ali vedo, kakšna bo podoba njihovega kraja čez dvajset let. Večinoma nam niso odgovorili.

² V Španiji so tako uvedli šole – delavnice, ki omogočajo tudi ljudem z nizko ravno usposobljenosti, da pridejo do delovnih mest.

³ Lokalne pobude so v Nemčiji vodile k ustanovitvi jasli za otroke od rojstva do 3 let.

dr. Ana Krajnc
profesorica na
Filozofski fakulteti
in vodja katedre za
andragogiko

ANDRAGOŠKA POLETNA ŠOLA KOT MODEL INTERAKCIJSKEGA IZOBRAŽEVANJA

*Aktivno učenje v neposredni interakciji s
predstavniki lokalne skupnosti*

Andragoška poletna šola (APŠ) poteka letos že tretje leto. Metodično je bila že od začetka posebno oblikovana. Pomemben del aktivnega učenja udeležencev je prenesen na neposredno interakcijo s predstavniki kraja (lokalnimi koordinatorji), delavnice in medsebojne razprave ter neformalno druženje ves čas skupnega bivanja. Didaktično in vsebinsko je domišljena celota namenjena strokovnjakom za izobraževanje odraslih in drugim, ki jih zanima sodobno učenje, razvoj ljudi in kraja. Občina Ajdovščina je eksperimentalno zaledje, zato je zelo pomembno stalno sodelovanje z lokalnimi koordinatorji skozi vse leto, med pripravami na andragoško poletno šolo.

OSNOVNI PRISTOP

Udeleženci se na podlagi študija primera pripravljajo za neposredno izobraževalno delovanje v svojih občinah. Enotedensko srečanje združuje priznane tuje in domače teoretike ter praktike. Med udeleženci je zelo močan mo-

Osrednji namen andragoške poletne šole kot oblike nadaljnega izobraževanja in druženja andragogov je pospeševanje razvoja andragoške prakse in teorije, spodbujanje k novim raziskavam in povezovanje s tujimi najpomembnejšimi inštituti in strokovnjaki za vzgojo in izobraževanje odraslih.

tiv, to je spoznavanje novih znanstvenih dognanj v andragogiki in pri uvajanju novosti v andragoško prakso pri nas.

Razprave in delavnice povezujejo uvodna teoretična predavanja. Kulturna dejavnost kraja je eden najbolj pomembnih dejavnikov za prebujanje in razvoj človeških zmožnosti.

Prirojene dispozicije se razvijajo, če je človek dejaven in ima priložnost, da se vključuje v dogajanje. Zato je v andragoški poletni šoli vsakodnevni kulturni program še posebno pomemben. Vsak dan se konča s kulturno prireditvijo. Poleg andragogov se prireditve udeležijo tudi domačini (lokalni koordinatorji, sodelavci, zainteresirani občani, vodje študijskih krožkov in drugi). Enotedensko skupno bivanje daje zadosti priložnosti tudi za neformalno druženje med udeleženci. Stike navežejo tudi z lokalnimi koordinatorji in pomembnimi osebnostmi iz okolja. Medsebojne interakcije so večplastne in naglo pospešujejo medsebojno učenje.

OBČINA AJDOVŠČINA KOT POSKUSNO ZALEDJE IN MODEL

Tako ustvarja andragoška poletna šola tudi trajnejše vezi, sodelovanje se nadaljuje tudi med letom, porajajo se spontane želje, da bi se pogosteje srečevali vsaj v manjših skupinah. Nastaja medsebojna pripadnost. Občutek pripadnosti obarva sodelovanje z nekakšno klubsko mentaliteto. Formalni odnosi preidejo v neformalne, iz kolegialnih odnosov se oblikujejo tudi prijateljske vezi.

Poleg vsebinskega je bil že na začetku izoblikovan tudi didaktični model andragoške poletne šole. Beseda »šola« je uporabljena predvsem v figurativnem pomenu besede. Skupina, ki jo je uvedla, je želela ustvariti tako obliko izobraževanja, ki bi pomenila nasprotje formalnemu šolskemu delu. Zato so se zbrani andragogi glede učne metode osredotočili na metode »interakcijskega izobraževa-

*Udeleženci
Andragoške
poletne šole v
Ajdovščini*



nja«, na dialog in na neposredno okolje, kjer andragoška poletna šola poteka.

Dopolnilno izobraževanje andragogov je v andragoški poletni šoli zastavljeno tako, da vsebuje veliko neposrednih praktičnih oblik aktivnosti in ustvarjanje udeležencev na samem kraju dogajanja. Zato potrebujejo ustrezno bazo podatkov, možnost opazovanja konkretnih primerov za analize in praktične okoliščine, kjer bi lahko svoje izdelke preizkušali. Nastanek šole je zato že od začetka tesno povezan s sodelovanjem z lokalnimi strokovnjaki in ljudmi iz Ajdovščine. Tako so udeleženci neposredno na terenu, z obiski na domu in v javnih lokalih ugotavljali potrebe po znanju in probleme mladih v kraju, starejših in brezposelnih. Na podlagi individualnih zgodb so prepoznali značilne probleme posamezne socialne skupine. Pokazale so se zelo različne potrebe po znanju, stališča in vrednote. Samo kot take se lahko uporabljajo v zvezi z izobraževanjem v kraju, namenjenem reševanju problemov ljudi in razvoju občine.

Andragoške poletne šole tudi ni mogoče seliti iz kraja v kraj, ker je treba postopno razviti medsebojna razmerja in podrobno spoznati posebnosti kraja in ljudi ter objektivnih razmer. Celotna dejavnost je nekakšna generalka za to, kar bodo udeleženci pozneje počeli na matični andragoški ustanovi.

VSAKOLETNE PRIPRAVE IN OSNOVNA ORGANIZACIJA

Priprave se začnejo vsako jesen v prejšnjem letu. Domačinom v občini najprej predstavimo izdelke udeležencev, na primer fotodokumentacijo o javnih komunikacijah v kraju, predlog programa za delo z mladimi, lepake in priprave za radijske oddaje s temo »tretje življenjsko obdobje«, poročilo o intervjujih s funkcionalno nepismenimi občani, predlogi za študijske krožke in nove oblike izobraževanja odraslih.

Na osnovi razgovorov se lokalni koordinatorji in predstavniki občine odločijo, katere izmed »izdelkov« bodo prevzeli in jih uresničili v praksi. Vodje andragoške poletne šole se pri tem še podrobneje seznanijo z razlogi proti takim izobraževalnim programom in za njih. Predstavniki andragoške poletne šole se udeležijo odprtja univerze za tretje življenjsko obdobje, okrogle mize z aktualno temo o znanju in prihodnosti in navežejo stik z morebitnimi mentorji za lokalne študijske krožke.

Začno se okvirni pogovori in priprave na naslednjo andragoško poletno šolo. Vodje andragoške poletne šole zbirajo različno gradivo, poročila o delu društev, podatke o ekonomskem in socialnem načrtovanju, sprotnih dejavnostih in informacije o pomembnejših dogodkih v kraju. Čim preglednejša slika na-

stane na osnovi gradiva, tem laže se odločijo, kaj ustreza temi naslednje andragoške poletne šole (letos je na vrsti strategija programiranja izobraževanja odraslih za razvoj ljudi in kraja).

Večino zbranega gradiva imajo udeleženci na voljo med potekom šole. Uporabljajo jih zlasti v delavnicah in pri aktivnem izobraževanju, ko sami pripravljajo poskusne predloge programov. Tam, kjer lahko zagotovijo ustrezno število kopij, dobi vsak udeleženec svoj izvod.

Med pripravami je treba pripraviti tudi lokalne koordinatorje, ki bodo neposredno sodelovali v razpravah na andragoški poletni šoli v juniju. Tako povečamo možnosti, ki jih imajo udeleženci na voljo za spoznavanje in učenje. V priprave je vključenega veliko sistematičnega dela in zavestnega prizadevanja, kajti tudi dopolnilno izobraževanje strokovnjakov mora biti skrbno strukturiran in ciljno

Potrebe po znanju naraščajo in se selijo iz tovarn na lokalno raven, torej tja, kjer so ljudje in njihovi problemi.

naravnani proces, če hočemo, da bo andragoška poletna šola dosegla predvidene cilje.

Pri organizacijskih pripravah je pomembno spoznati, kaj nam lahko kraj v zvezi s andragoško prakso ponudi. Z opazovanjem je treba izluščiti tiste najdragocenejše vzgibe kulturnega in socialnega življenja kraja, za katere

mislimo, da bodo pomembno vplivali na usposabljanje strokovnjakov tudi drugje v Sloveniji.

Med priprave, ki jih izvajamo med letom, spadajo tudi videoposnetki. Te z ustrezno interpretacijo predstavimo udeležencem andragoške poletne šole. Tako smo prvo leto predstavili dva videoposnetka kot primera izredno uspešnega izkustvenega učenja dveh moških iz ajdovske občine. Naredili smo še več videoposnetkov z ljudmi, za katere je značilno izrazito samostojno učenje in osebnostni razvoj tudi v srednji življenjski starosti. Letos smo pripravili videoposnetke o andragoški poletni šoli kot primeru interakcijskega izobraževanja za lokalni razvoj, s katerim se naj bi na Unescovi svetovni konferenci v Hamburgu (julija 1997) poleg štirih drugih držav predstavila tudi Slovenija in izobraževanje za lokalni razvoj. V Montrealu smo s sodelavci Unescovega projekta ALPHA Izobraževanje in lokalni razvoj februarja 1997 posneli video-

prispevek o strokovnih izhodiščih. Oba prispevka bosta skupaj s francoskim in češkim videom predstavljena na andragoški poletni šoli (prav tako pripravljena za Unesco), ki so nam ju dali na voljo.

Na šoli naj bi predstavili domače in tuje pomembne strokovne dosežke in tako pospešili razvoj andragoške prakse pri nas. Poleg domačih strokovnjakov vsako leto sodeluje tudi kateri izmed mednarodno priznanih strokovnjakov za izobraževanje odraslih, ki so po svojih raziskavah in objavah najbližje obravnavani temi.

INTERAKCIJSKO IZOBRAŽEVANJE KOT OSNOVA ZA DOPOLNILNO USPOSABLJANJE STROKOVNJAKOV ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Učenje na andragoški poletni šoli večinoma poteka na osnovi osebnih stikov in medosebnih odnosov oziroma interakcij med ljudmi. Nova spoznanja črpajo udeleženci tudi iz dialogov, opazovanja in vtisov, iz pripovedovanja drugih o sebi. Pomen lokalnega radia za razvoj izobraževanja odraslih presoja na podlagi neposrednih izkušenj, tako da skupina nastopi na ajdovskem radiu Nova. K sodelovanju je povabljen tudi televizija Primorka in goriško predstavništvo Televizije Slovenija. Izkušnje za delovanje v lastni občini pridobivajo tudi tako, da pripravljajo prispevke za tisk in iščejo stike z novinarji. Interakcijsko

Interakcijsko izobraževanje omogoča, da se izrazita oba sogovornika ali več sodelujočih oseb, osebe v vlogi učenca in oseba v vlogi učitelja. Kaj je pravo znanje ob pravem času in na pravem kraju, določata oba. Zato ne sme odnos temeljiti samo na učitelju, ki je odgovoren za izobraževanje.

izobraževanje je aktivno učenje. Poteka sredi življenja in na podlagi stikov z ljudmi na dejanskih položajih.

Vsako učenje je spoznavanje novega, je pot v neznanost. Če gre učenec predaleč, ker ne upošteva sogovornika, obstaja nevarnost, da bo napravil napako. Zato ne sme izhajati samo iz sebe. Spoznati mora in upoštevati sogovornika. Kakšen bo pravi odgovor na potrebe ali kakšno pravo znanje, je odvisno od obeh. Soočenje obeh, učitelja in učenca, interakcija

med obema pokaže pravo potrebo po znanju, nadzoruje učne rezultate in daje uporabno in »živo« znanje. Andragogi morajo biti za uspešno izobraževanje za razvoj kraja in ljudi v nenehnem stiku z okoljem in ljudmi.

Interakcije so večplastne. Stik in dialog z ljudmi dopolnjujejo interakcije z drugimi strokovnjaki (gostujoči znanstveniki) in kolegi s podobnih ustanov, kot so ustanove, s katerih sami prihajajo (s strokovnjaki za izobraževanje odraslih). Zato pravimo, da poteka interakcijsko izobraževanje po večplastnih izmenjavah in stikih. Andragog naj bi bil dovzeten za razne namige, vtise in opazovanja, sprejemljiv za komunikacijo z vsemi ljudmi.

Načrtovanje in programiranje izobraževanja ni niti stvar posameznika niti ne more biti odgovornost posameznega strokovnjaka, ker je nevarnost, da napravi napako, ko zastavlja

Izobraževanje odraslih se naj bi po svoji naravi in osnovnih kvalitetah andragoškega procesa vključevalo v dejanske razmere in življenje, naravnano na življenjske potrebe in probleme, prirejeno za določene okoliščine, določeno skupino ljudi ali določen kraj.

izobraževalne programe, prevelika. Splet okoliščin ali življenje samo določajo, katero znanje ljudje najbolj potrebujejo.

Seminar, zasnovan na metodi interakcijskega izobraževanja, ne more potekati brez sodelovanja ljudi iz prakse in predstavnikov ciljnih skupin. Zato je potrebnega veliko dogovarjanja v kraju, kjer andragoška poletna šola poteka. To zahteva od snovalcev precejšnje poznavanje lokalnih razmer in socialnih struktur. Nekateri stvari je mogoče uresničiti prek lokalnih institucij, zelo pa je pomembno tudi neformalno sodelovanje in druženje z ljudmi v kraju. Neformalni stiki z ljudmi v kraju so bili zlasti v ospredju pri pripravah na prvo andragoško poletno šolo in pri prvih stikih s krajem.

STRUKTURA ANDRAGOŠKE POLETNE ŠOLE IN NEKATERA NEREŠENA VPRAŠANJA

V interakcijskem izobraževanju se prepletata teorija in praktične vaje. Sam način dela dolo-

ča izvajalcem določene naloge, in sicer, da zagotovijo opazovanje praktičnih primerov, ustvarjalni dialog in odpravljanje dilem pri odločanju o izobraževalnih programih, medsebojno izmenjavo in povezovanje izkušenj vseh udeležencev in razvijajo izobraževanje kot skupno odgovornost vseh sodelujočih. To, koliko nekdo dobi od seminarja ali konference, je odvisno predvsem od njega samega, od tega, kaj sprašuje, v kakšnih dialogih sodeluje, kaj opazuje, do katere stopnje preizkuša realnost, za katere teoretične poglede se odloči itd. Bojmo se ljudi, ki brezbrizno zatrjujejo, kako je konferenca zanič in z njo niso nič pridobili. Noben seminar ne more biti tako slab, da udeleženec, ki je sodeloval z vso svojo radovednostjo in sposobnostmi, ne bi ničesar pridobil. Odmaknjen in pasiven udeleženec pa tudi z najboljših konferenc ne odnese kaj dosti.

Andragoška poletna šola poteka v treh delih:

- dopoldanski plenarni del, predavanja, razprave in predstavitve literature, razstave;
- popoldansko »delo na terenu«, udeleženci se razidejo po različnih ustanovah, po domačih ljudeh, opazujejo v javnosti in navezujejo stike z ustanovami;
- kulturni del ob večerih pripomore k sproščenosti, izmenjavi dnevnih vtisov in izkušenj, zblíževanju sodelujočih z domačini in k večji motivaciji.

Nič ne poteka po naključju ali kar tako, vsak dogodek ima svojo didaktično funkcijo. Vsak izmed naštetih delov enotedenskega interakcijskega izobraževanja, namenjenega izpopolnjevanju andragogov iz vse Slovenije, ima svojo posebno vlogo in je namenoma vgrajen v celoto. Popoldanski del programa temelji predvsem na izkustvenem učenju udeležencev. Osmišljajo ga plenarna predavanja in razprave. Tako se praksa na podlagi teorije in refleksije spreminja v izkustvo.

Že od vsega začetka se postavlja vprašanje: zakaj poteka andragoška poletna šola prav v Ajdovščini. Odgovor se glasi: namenoma. Raziskave nam ves čas kažejo veliko centraliziranost izobraženih ljudi (večina fakultetno izobraženih živi v Ljubljani), to velja tudi za izobraževanje odraslih, pa naj gre za ta ali

Za socialni, kulturni, ekonomski in tehnološki razvoj je nujno potrebna demokratizacija izobraževanja.



drugi andragoški pojav (večerne šole, izredne študente, študijske krožke, programe za funkcionalno pismenost itd.). Preprečevati nekomu izobraževanje pomeni enako, kot bi človeku odvzeli kisik, brez dihanja ne more živeti. Znanje je danes osnova preživetja ljudi. Zato naj bi bila posebna skrb države in občine posvečena prav temu, da bi bilo znanje dostopno vsakemu človeku. Andragoško poletno šolo smo namenoma locirali v manjšem kraju, oddaljenem od glavnega mesta, da bi tudi v Sloveniji pospešili decentralizacijo in demokratizacijo izobraževanja.

Namesto za Ajdovščino bi se lahko odločili tudi za kak drug manjši kraj v južnem delu Slovenije, ki po andragoških aktivnostih v primerjavi s Štajersko in Gorenjsko ter Ljubljansko regijo zaostaja. Rezultate takega lociranja že čutimo. V občini Ajdovščina je več zanimanja za izobraževanje odraslih. Študij andragogike je vpisalo nadpovprečno število študentov iz tega kraja. Z novimi programi na novoustanovljeni univerzi za tretje življenjsko obdobje, večjim številom zaposlenih na ljudski univerzi in nastajajočim klubom za mlade bodo tudi ljudje v kraju neposredno začutili nov utrip izobraževanja.

Pojavlja se tudi vprašanje, ali se bo andrago-

ška poletna šola selila iz kraja v kraj. Po metodah, ki jih v zvezi s to obliko izpopolnjevanja strokovnjakov za izobraževanje odraslih uporabljamo, je to skoraj nemogoče. Priprave na interakcijsko izobraževanje zahtevajo veliko vnaprejšnjih priprav in dobro vraščeno v kraj. O kraju in ljudeh v njem je treba vnaprej veliko vedeti. Znanje o tem se iz leta v leto dodaja in tako se povečuje tudi kvaliteta poletne šole. Če bi se APŠ selila iz kraja v kraj, bi ostajala kvalitetno vedno na enaki ravni oziroma na začetku poti ter priprav.

Tako pa se lahko udeleženci do podrobnosti seznanijo z razmerami v poskusni občini, spoznajo ljudi in prenašajo pridobljeno znanje v andragoško dejavnost v svoji občini. Prenos v domače razmere ni zahteven, ker se ljudje med seboj poznajo. V domačem kraju lahko udeleženec načrtuje izobraževanje odraslih glede na potrebe ljudi še veliko podrobneje, kot je poskusno načrtoval na andragoški poletni šoli. Doma udeležencu nobena podrobnost ne uide. Zato je mnogo učinkovitejše prenašanje naučenega v nove razmere prek udeležencev v druge občine, kot pa to, da bi se šola selila iz kraja v kraj.

ZNAČILNOSTI INTERAKCIJSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Za interakcijsko izobraževanje je značilno poseganje v neposredno okolje in obojestranska aktivnost vodje izobraževanja oziroma mentorja in udeležencev seminarja. Pomemben del interakcijskega izobraževanja nastaja na podlagi stikov z okoljem. Namenoma izbrane osebe, ki v kraju kaj več vedo o potrebah ljudi in manjkajočih oblikah znanja ali pa so nosilci lokalnih pobud in spodbujevalci različnih projektov ter društev so bili izbrani že med pripravami na APŠ. Te osebe so bile najpomembnejši ljudje ali lokalni koordinatorji ter so skrbeli za druge stike, potrebne za študij med samo poletno šolo. Krog lokalnih koordinatorjev sestavlja približno petnajst ljudi, prek njih pa smo sodelovali tudi z drugimi občani. Udeleženci APŠ odkrivajo globlji pomen »na učenca naravnane« izobraževanja odraslih.

Interakcijsko izobraževanje je prek lokalnih koordinatorjev prehajalo v stike z občani. Izobraževanje in študij v APŠ sta strnjena ter intenzivna oblika enotedenskega učenja. Inte-

rakcijsko izobraževanje ne sestavljajo naključni ali občasni stiki, temveč je struktura izbranih primerov in zavestnih, namernih po-
tez.

Lokalni koordinatorji so nam dali naslove občanov, ki bi bili primerni za pogovor o tem ali ki smo jih obravnavali v APŠ. Najprej so se z ljudmi, ki bi prišli v poštev, pogovorili. Če so privolili v sodelovanje, so nam dali naslov teh ljudi. Tako je nastal seznam prebivalcev Ajdovščine, s katerimi bodo med poletno šolo navezali stik in se pogovarjali o potrebah po znanju, problemih in položaju mlajših v občini, o starejših in upokojencih ter o problemih funkcionalno nepismenih ljudi, ki živijo na družbenem robu.

Vse tri izbrane skupine spadajo med prebivalstvo, ki je potisnjeno na rob, v zvezi z njimi smo že med pripravami na APŠ predvidevali, da je reševanje problemov in pridobivanje znanja najbolj pereče. Zato smo se že v vsebinskem delu zavestno odločili za tak izbor ljudi.

Med pripravami in tudi pozneje pri izvajanju interakcijskega izobraževanja je posebno izstopal problem funkcionalno nepismenih ljudi. Ker smo se v zvezi s tem primerom tudi sami učili in odkrivali nova razmerja v izobraževanju, ga bomo tudi posebej opisali.

Lokalni koordinatorji so se pritoževali, da niso uspešni pri pridobivanju imen in naslovov ljudi z najnižjo izobrazbo ali funkcionalno nepismenih oseb (tega strokovnega izraza nismo nikoli dobredno uporabili). Skoraj nihče izmed vprašanih ni hotel privoliti v to, da bi se poleti z njim sestali in se pogovarjali. Koordinatorji so pri kasnejšem poskusu zožili krog spraševanja na svoje neposredne znance in poznane, s katerimi so tudi sicer v stikih, bodisi v službi, stanovanjski soseški ali pa so njihovi sorodniki. Toda tudi ta poskus ni bil uspešen. Vprašani so se plašno obdajali z molkom in se niso bili pripravljali pogovarjati z andragogi, seminaristi. Gledali so jih bolj kot podaljšek oblasti (to je bilo razumeti iz njihovih pripomb: potem bom moral še davke plačati, nočem imeti nobenih sitnosti z uradi, jaz tako nič ne vem, drugi so za to, da govorijo, nimam kaj povedati, kdo me pa bi sploh poslušal itd.) in so jih zato že vnaprej odklanjali. Funkcionalno nepismeni gotovo ne želijo svoje osebne socialne nemoči razka-

zovati drugim in se raje zapirajo v anonimnost in molk ter živijo v socialni izolaciji.

Naša naloga bi bila v APŠ samo delno izpolnjena, če bi izpustili ljudi, ki v kraju najbolj potrebujejo znanje. Zato smo si še bolj prizadevali predvsem v zvezi z najmanj izobraženimi. Iskali smo načine, kako bi jih sami odkrili in pridobili za sodelovanje.

Drugi poskus je bil povezan s ponovnim obiskom kraja, kjer bo APŠ potekala. Neposredno smo opazovali različna javna mesta, kjer se srečujejo. Knjižnica je v tem kraju pomembno vozlišče socialnih stikov, toda tja funkcionalno nepismeni ne prihajajo. Veliko občanov se zbere na občasni kulturni prireditvah. Tudi med njimi so funkcionalno nepismeni redki. Ostane nam še kavarna, bifeji, slaščičarne in drugi javni lokali. Tudi tu se srečujejo prebivalci, ki so po izobraženosti nad funkcionalno pismenostjo. Način, da bi navezali stik s funkcionalno nepismenimi lju-

Javno življenje ustvarjajo drugi, z boljših položajev, bolj izobraženi, ki so zmožni komunicirati z ljudmi okrog sebe, so sprejemljivi za novosti in tudi sporočajo, kar se jim zdi potrebno. Manj izobraženi pa živijo neopazno v kraju, v svoji zasebnosti in anonimnosti, zastrti pred javnostjo. Tem se zdi sumljivo, če bi se za njih kdo zanimal. Njihovi socialni stiki so redki in omejeni na zelo ozek krog sorodnikov ali sosede.

dmi na javnih mestih, ni bil pravi, ker ti ljudje tja večinoma ne zahajajo.

Zato smo jih zaman iskali po lokalnih, v knjižnici in drugih javnih mestih. Stike z ljudmi v socialno nerazvitem okolju smo dobili šele na kraju samem. Med potekom APŠ so se raziskovalci, udeleženci šole oglasili pri njih doma, ne da bi se prej napovedali.

Čeprav je bila pomanjkljivost prejšnjih priprav prav pridobivanje teh ljudi za sodelovanje, so raziskovalci doživeli zelo topel in iskren sprejem. Nikjer niso bili zavrjeni. Nasprotno, ljudje so obisk raziskovalcev celo doživljali kot posebno čast in pozornost, ki je sicer niso deležni in ne navajeni. Začudeno so se odzvali, ko so jih raziskovalci spraševali po njihovih problemih, težavah in po tem, kako jih premagujejo, ali morda vidijo sami rešitve. Zdelo se je, kot da jih kaj takega še ni nihče spraševal. Iskreno so pripovedovali o sebi, svojih težavah in razmerah, v katerih živijo. Imeli pa so premalo samozavesti, da bi se že vnaprej strinjali s koordinatorjem, da jih obiščemo na domu.

Razliko med prvotnim odporom pred sodelovanjem z udeleženci APŠ in načinom, kako so pozneje sprejeli naše raziskovalce, smo si različno razlagali. Manj izobraženi, funkcionalno nepismeni ljudje živijo po svoje in teže sprejemajo dolgoročne cilje. Zato jih je prestrašilo vprašanje, ali bodo poleti sodelovali in sprejeli raziskovalce na pogovor. Večina razumejo le kratkoročne cilje, to, kar se neposredno pokaže kot potrebno. Obenem se jim je zdelo nerazumljivo, zakaj bi se nepoznani ljudje sploh zanimali za njihove težave, saj tudi njih same ne zanima, kaj se dogaja nekoliko dlje od domačega praga.

Ko je raziskovalec le potrkal na njihova vrata, ko so bili brez lastnega odločanja pahnjeni v ta položaj, so razgovor sprejeli kot nekakšno nagrado in lepo doživetje. Raziskovalce so celo pogostili in jih povabili, naj še pridejo. Dogodek so doživeli zadosti prijetno, da so si želeli, da bi se še ponovil.

Kot v vsakem interakcijskem izobraževanju smo tudi v APŠ naleteli na marsikaj nepredvidljivega, ker ni mogoče uvideti vnaprej, kako se bodo ljudje odzvali, zato smo izobraževalci postavljeni pri tovrstnem izobraževanju pred mnoge neznanke. Pripravljeni moramo biti, da se prilagodimo nastalemu položaju in ne odstopimo, ampak nadaljujemo tudi, ko nas presenetijo povsem drugačni dogodki v primerjavi s tistimi, ki smo jih predvidevali na začetku. Lep primer nepredvidenih odzivov je bilo njihovo odklanjanje, da bi se sestali z udeleženci APŠ. In tudi potem, ko smo jih skušali sami, brez lokalnih koordinatorjev, poiskati, smo jih iskali na napačnih mestih. Spet smo izhajali predvsem iz lastnih meril in načina življenja, premalo pa smo se vživeli v ljudi iz manj razvitega socialnega okolja.

Bistvo interakcijskega izobraževanja je povezava z okoljem.

Kot v vsakem interakcijskem izobraževanju smo tudi v APŠ naleteli na marsikaj nepredvidljivega, ker ni mogoče uvideti vnaprej, kako se bodo ljudje odzvali, zato smo izobraževalci postavljeni pri tovrstnem izobraževanju pred mnoge neznanke. Pripravljeni moramo biti, da se prilagodimo nastalemu položaju in ne odstopimo, ampak nadaljujemo tudi, ko nas presenetijo povsem drugačni dogodki v primerjavi s tistimi, ki smo jih predvidevali na začetku. Lep primer nepredvidenih odzivov je bilo njihovo odklanjanje, da bi se sestali z udeleženci APŠ. In tudi potem, ko smo jih skušali sami, brez lokalnih koordinatorjev, poiskati, smo jih iskali na napačnih mestih. Spet smo izhajali predvsem iz lastnih meril in načina življenja, premalo pa smo se vživeli v ljudi iz manj razvitega socialnega okolja.

INTERAKCIJSKO IZOBRAŽEVANJE KOT OBLIKA POSEGANJA V NEPOSREDNO OKOLJE

Interakcijsko izobraževanje se ne konča s samim opazovanjem okolja in raziskovanjem, pogovori in spoznavanjem potreb ter predlogov ljudi. Izobraževalci pripravljajo v drugi fazi interakcijskega izobraževanja konkretne izobraževalne programe in jih skušajo vpeti v

neposredno okolje. Tako so v APŠ oblikovali predloge za tri izobraževalne programe za odrasle, po enega za posamezno obravnavano področje: izobraževanje mlajših brezposelnih, izobraževanje starejših in izobraževanje funkcionalno nepismenih.

Nizka stopnja socialne samozavesti in omejena sposobnost za komuniciranje zadržujejo delovanje funkcionalno nepismenih na najnižji preživetveni ravni. Ne poglobljajo se v druge ljudi in širše okolje. Ukvarjajo se predvsem sami s seboj in še to jim povzroča precejšnje težave.

V interakcijskem izobraževanju se sodelovanje z okoljem nadaljuje, dokler se dejansko ne začnejo predvideni programi. Izobraževalci morajo to že pred začetkom upoštevati, zato naj se lotijo takih izobraževalnih programov, ki bodo zares uresničljivi in ne bo ostalo samo pri besedah in ugotavljanju potreb. Sodelujoči morajo videti neposredne posledice vseh pogovorov in sodelovanja z izobraževalci. Brez tega bi jih pustili na pol poti, izobraževanje bi obstalo, še preden se je dejansko začelo.

Temu načelu so bile prilagojene tudi teme, iz katerih so izhajale tri skupine udeležencev v APŠ. Prizadevanj, da bi izboljšali življenje mlajših odraslih, ki niso dokončali šolanja in so brezposelni, so se lotile že druge občinske službe v občini. V kletnih prostorih knjižnice so uredili prostore za mladinski klub, Center za socialno delo ima izdelan program aktivnosti, ki naj bi odvrčal mlade zlasti od mamil in alkoholizma. Še vedno pa mladim primanjkuje znanja, da bi bili sposobni kreniti na življenjsko pot in sprejeti temeljne odločitve za svoje prihodnje življenje.

Prav tako so se tudi v tej občini že prej pojavile želje po univerzi za tretje življenjsko obdobje. Nekaj upokojencev se na študijske krožke vozi celo v sosednjo Gorico. V kraju je tudi nekaj strokovnjakov, ki so pripravljene postati mentorji. Problemov ne bi bilo niti s prostori. Javna občila so zadosti razvita (lokalni radio, regijska televizija, dnevni tisk, razna lokalna glasila itd.), da bi prevzela vlogo obveščanja in animiranja med starejšimi občani. Tudi v tem primeru smo interakcijsko izobraževanje, tako kot ga zahteva metoda, postavili na stvarna tla in utemeljili na sodelovanju z občani.

IZOBRAŽEVANJE FUNKCIONALNO NEPISMENIH

Ajdovščina, kjer poteka APŠ, je izrazito industrijski kraj. Ko smo preučevali izobrazbeno strukturo prebivalstva po popisih iz leta 1981 in 1991, smo ugotovili, da je v kraju zelo malo višje- in visokoizobraženih ljudi. Tudi sloj s srednjo izobrazbo je razmeroma maloštevilen. Industrijsko delo je temeljilo predvsem na priučenih delavcih z nedokončano ali končano osnovno šolo. Izobrazbeno strukturo prebivalstva po zadnjem štetju smo pripravili tudi za druge občine in razdelili gradivo med udeležence.

Leta, ki so jih delavci preživel predvsem ob fizičnem delu, odločali in vodili pa so drugi ljudje, so povzročala hitro upadanje njihovih intelektualnih in komunikacijskih sposobnosti. Kot povsod drugje je tudi v tem kraju industrija pustila za seboj množico funkcionalno nepismenih ljudi, ki si danes le s težavo zagotavljajo preživetje. Pri novem načinu dela fizični delavci niso več potrebni, za kaj drugega pa niso sposobni.

Vodilne tovarne v kraju še vedno zaposlujejo precejšnje število ljudi, ker imajo staro tehnologijo. Zato večje brezposelnosti kraj še ne čuti. Zatika pa se pri cenah izdelkov, v pohištveni industriji in predelovalni industriji sokov, proizvodnji testenin in tekstilni tovarni. S funkcionalno nepismenimi delavci si tovarne zaman prizadevajo, da bi dvignile kvaliteto svojih izdelkov in znižale ceno. Zaradi zastarele opreme v proizvodnji, kamor še vedno ekstenzivno zaposlujejo delavce, so njihove cene previsoke in čedalje manj konkurenčne. To, da bi kaka tovarna v zadnjih petih letih pocenila svoje izdelke, se v kraju še ni zgodilo. Na osnovi analiz, ki smo jih izdelali v pripravah na APŠ, smo lahko ugotovili, da kljub današnjemu zatišju v kraju, ko brezposelnost še ni tako velika, da bi vnesla pretirano negotovost in socialni nemir, kraju grozi v bližnji prihodnosti razpad industrijske proizvodnje, ki temelji na zastareli tehnologiji, ali pa bo nujna modernizacija opreme in proizvodnega procesa z uvajanjem računalniško vodene tehnologije. V obeh primerih bo sledilo množično odpuščenje delavcev in funkcionalno nepismeni prebivalci bodo postavljeni pred

neobvladljive probleme. Zato smo se še posebno pozorno lotili tega problema. Pri teh programih še niso zagotovljeni pogoji za izvedbeno fazo, kot so pri prvih dveh temah, vendar so potrebe tolikšne, da morajo potekati vnaprejšnje priprave na to, kako se bodo v občini lotili odpravljanja funkcionalne nepismenosti občanov. To pa smo pri načrtovanju APŠ že upoštevali. Vendar za to manjkajo še nekateri objektivni pogoji, kot so razširitev Ljudske univerze in kadrovska krepitev, povečanje andragoške ponudbe in usposobljeni strokovnjaki za sociokulturno animacijo.

V drugi, izvedbeni fazi se izobraževalci ne obračajo samo na svoje ciljne skupine, ampak sodelujejo tudi s predstavniki javnih občil: lokalnega radia, televizije in časopisov. Udeleženci so pripravili lepake za svoje izobraževalne programe v prihodnosti. Imeli so tudi posebno oddajo na lokalnem radiu in pripravili so sporočilo za tisk. To so rezultati enotedenskega dela, ki dokazujejo, da je učenje uspešno. Hkrati se pogovarjajo o materialni podlagi za izvajanje andragoških programov, kot so izvajalci, finančna sredstva, prostori in drugo. Nastajajoči izobraževalni program skušajo vključiti v konkretne razmere in ga pripeljati do te stopnje, da bi dejansko zaživel, in ga nato prepustiti domačim andragogom.

INTERAKCIJSKO IZOBRAŽEVANJE KOT VAJA ZA DELOVANJE V LASTNI OBČINI

V interakcijskem izobraževanju udeleženci do skrajnosti upoštevajo konkretne skupine, ljudi, s katerimi so navezali stik in ustvarili razmere v določenem kraju. Zato je tak način izobraževanja odvisen od dejanskih razmer. Kljub temu mora opraviti svoje poslanstvo in pripraviti ljudi, ki tako izobražujejo, da so sposobni nekaj podobnega ponoviti tudi v svojem okolju. Programi na APŠ naj bi bili za udeležence vzorčni postopki, čeprav so se na koncu morali oblikovati dejanski izobraževalni programi, ki jih bodo imeli v Ajdovščini v prihodnosti na voljo. Novi programi v vseh treh skupinah so nastajali za vajo, vendar na osnovi neposredne interakcije, pogovorov, opazovanja in poslušanja resničnih usod ljudi v kraju. Tudi

Izobraževalni programi za razvoj kraja so rezultat neposredne interakcije z ljudmi.

vaja je bila nekaj, kar v interakcijskem izobraževanju ni samo vaja, ampak nekaj dejanskega.

Prenos znanja, ki si ga udeleženci APŠ pridobijo pri enotedenskem skupnem učenju, v domače razmere poteka po analogiji. Udeleženci v svoji skupini intenzivno sodelujejo. Skupine so štejele do 14 ljudi in vsaka skupina je imela svojega mentorja. Po potrebi so se razdelile še na manjše skupine in takrat so bile interakcije med udeleženci APŠ očitno še veliko intenzivnejše. Čim bolj se je stopnjevala interakcija, tem bolj se je oblikovala skupina, ki se je znašla v poletni šoli kot posebna socialna skupnost. Proti koncu šole so vodilne na to opozarjale zlasti izjave, da bi ustanovili poseben klub udeležencev APŠ ali pa bi uvedli kako drugo obliko, v kateri bi se medsebojno druženje nadaljevalo tudi pozneje, med letom, in da se ne bi srečevali le na poletni šoli. Precejšen del skupine so sestavljali tudi udeleženci iz prejšnje APŠ.

Ker smo želeli, da bi bila interakcija čim intenzivnejša tudi med predavatelji in udeleženci, smo omejili tudi v plenarnem delu število udeležencev na 35 do 40 ljudi. Poleg plenarnega dela, ki je potekal v dopoldanskem času, so se udeleženci APŠ in predavatelji družili med seboj tudi v kulturnem programu ob večerih in neformalno med kosilom, ob kavi in drugih priložnostih. Precej pozornosti je bilo namenjene temu, da so bili čim več skupaj in da so bili odnosi čim bolj sproščeni.

Posameznim predavateljem je vodstvo APŠ priporočalo, naj z udeleženci preživijo ves teden. Temu vabilu so se ljubeznivo odzvali tudi tuji predavatelji in so kljub časovni stiski ostali med nami dlje časa. Očitno jih je pritegnilo razpoloženje APŠ in iskrena prizadevanja, da bi se skupaj čim več naučili in odkrili čim več skupnega.

SKLEPNE MISLI

APŠ razvija nove oblike izpopolnjevanja in izobraževanja. Način nastajanja, organizacija, izvedbene oblike in interakcijsko izobraževanje smo nekoliko podrobneje opisali, da bi bralce seznanili z novostmi in spodbudili čim več strokovnjakov za tak način izobraževanja.

Na koncu vsake APŠ udeleženci ovrednotijo

celotno dogajanje. Po dosedanjih evalvacijah se je udeležencem najglabljje vtisnilo popoldansko delo na terenu. Predavanja jemljejo sicer kot sama po sebi umevna, v večernem kulturnem delu pa se občutek, da so se prišli učiti, porazgubi. Izobraževanje se pomeša z zabavo in postane zelo neformalno. Učijo se, ne da bi se tega posebej zavedali.

Pomembno vlogo v APŠ prevzame tudi organizatorica, ki povezuje dogodke zunaj predavalnice, skrbi za udeležence med odmori in daje posebno noto celotnemu seminarju. Čeprav sledi predavanjem, skrbi za vsakega udeleženca posebej in skuša izpolniti želje posameznih udeležencev. Na lastno pobudo predlaga še nove stvari, ki jih vodstvo APŠ ni vnaprej predvidelo. Rešuje tudi zadrege, ki nastanejo zaradi sprememb programa in se skuša temu prilagoditi.

Interakcijsko izobraževanje zahteva od sodelujočih precejšnjo prilagodljivost in pripravljenost na spremembe in odkrivanje novega. Zadovolji željo po raziskovanju in lastni aktivnosti ter odločanju, ki jo andragogi prinesejo s seboj na poletno šolo. Vodijo in so hkrati vodeni. Poslušajo in pripovedujejo, posnemajo in morajo biti izvorni. Med seboj se prepletajo različne izobraževalne metode. Predvsem pa so metode prilagojene skupnostnemu izobraževanju, pospeševanju razvoja ljudi in okolja.

LITERATURA

Adult Education and Comunity Development, Council of Europe, Strasbourg, 1987.

Jennings, B.: Comunity Colleges in England and Wales, NIAE, Leicester, 1990.

Plesser-Loper C., Rohlmann R.: Die Rolle Der Kommunal orientierten Erwachsenenbildungorganisationen In Europa, DVV Institut für internationale Zusammenarbeit, Bonn, 1994.

Socio-cultural Work in Flanders, European Bureau of Adult Education, Mechelen, 1993.

Creating Citizens through the Public Deliberation, Kettering Foundation, Ohio, Dayton, 1994.

Krajnc, A.: Izobrazbena struktura prebivalstva Slovenije, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1993.

ANDRAGOGIJA, Školska knjiga, Zagreb, 1992.

KOMUNIKACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Mihaela Časar
Mojca Guček
šudentki
pedagogike in
andragogike na
Filozofski fakulteti

*Komunikacija je najpomembnejši sestavni del
medosebnih odnosov*

Martin Buber prikazuje človeka kot odno-
sno bitje. Odnos je pripravljenost, nagnjenje,
recipročnost na začetku vsega. Je kategorija
človeškega bitja. Vse življenje je srečanje.
Človek postane Jaz v stiku s Ti. Razmerje
med dvema osebama, njuno vzajemno raz-
merje je osnovno človeško dejstvo, iz katere-
ga je mogoče razbrati in izvesti vse druge za
človeka bistvene lastnosti.

Medsebojna razmerja človeku dajejo moč za
duhovno življenje. Duh tega življenja je odgo-
vor človeka na njegov Ti. Duh je beseda. V
resnici ni jezik v človeku, ampak je človek v
jeziku, je kakor zrak, v katerem človek diha.
Človek živi duhovno, kadar s svojim bitjem
vstopi v razmerje.

Pristop, pri katerem jemljemo ljudi kot bitja z
medsebojnimi odnosi, ki med seboj komuni-
cirajo in drug drugega potrebujejo, se imenu-
je odnosna psihodinamika.

Kadar izobraževanje poteka neposredno, je
to neposredna komunikacija. Pred posredno
komunikacijo ima določene prednosti:

- vodja učinkuje na skupino kot kompletna
osebnost, poleg zunanje podobe imamo opravi-
titi tudi s kretnjami, mimiko, višino glasu itd.;
- vtis, ki ga napravi na člane skupine, je odvi-
sen od medsebojnega zaupanja, upoštevanja
in spoštovanja;
- poleg vsebine prenaša vodja na člane tudi
svoje razpoloženje.

Mala skupina je skupina individuumov, ki:

- vplivajo drug na drugega,
- črpajo zadovoljstvo iz občutka pripadnosti,
- sodelujejo z določenim namenom,
- prevzemajo določene naloge,
- so medsebojno neodvisni,
- komunicirajo iz oči v oči.

Za neposredno komunikacijo v izobraževa-
nju odraslih so značilni medosebni odnosi.
Človek je človek zaradi svojega odnosa do
ljudi in predvsem do sebe. Neposredni medse-
bojni odnosi so po Bubru ontološki odnosi
(Jaz-Ti), gre za neposredno srečanje z drugim
človeškim bitjem, ki ga ne potrebujemo zara-
di nečesa, ampak preprosto zaradi njega sa-
mega, tako da njegovo enkratnost, avtono-
mnost in neodvisnost spoštujemo in ga pri-
znavamo ter sprejemamo takšnega, kakršen
je. Ne potrebujemo ga zaradi sebe niti zaradi
koga tretjega, ne potrebujemo ga niti zato, da
bi imeli od tega razmerja kakršne koli materi-
alne koristi, ampak s človekom preprosto
ustvarimo razmerje.

V vsakem razmerju komuniciramo. Človek
komunicira že tako, da je navzoč – govorimo
o recipročni navzočnosti. Kakor človek ne
more živeti brez odnosov z drugimi ljudmi,
tako se tudi ne more izogniti medsebojni ko-
munikaciji.

Nekomuniciranje ni mogoče (Watzlawick).

Po načinu, kako osebe, ki komunicirajo, kon-
tahirajo, razlikujemo interpersonalno (med
osebami) in množično (prek javnih občil) ko-
munikacijo. Interpersonalno komuniciranje
je lahko neposredno (sogovornik je fizično
prisoten) ali posredno (z napisano ali posneto
besedo).

NEPOSREDNA KOMUNIKACIJA V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Brajša (1993, 46) govori o udobni komunika-
ciji, ki vključuje:

- vsebinsko udobje, s pravico do podobnosti
oziroma različnosti posameznikovega mne-
nja,

Neposredna komunikacija je proces, v katerem si sogovorniki izmenjujejo verbalna in neverbalna sporočila, da bi vplivali na sogovornika. Da bi bila lahko optimalno organizirana, to pomeni, da bi udeleženci izobraževanja v krajšem času dosegli enake ali celo boljše rezultate, je treba poznati njeno naravo.

- časovno udobje, s pravico do lastne izbire sogovornika in časa komuniciranja,
- prostorsko udobje, s pravico do bližine ali oddaljenosti do sogovornika,
- delovno udobje, s pravico do pasivnosti ali aktivnosti v komunikacijskem procesu
- čustveno udobje, s pravico do potrebnega zadoščenja in omejitve frustracije.

Čeprav v razlagi dosledno ločujemo verbalna sporočila od neverbalnih, imamo redko priložnost, da bi ta dva segmenta komunikacije doživeli ločena.

NEVERBALNA KOMUNIKACIJA

Dovolj je samo, da se spomnimo na položaj, ko si mislimo: »Ja, je že res, da mi je povedal, da mi je rekel, vendar, kako je to rekel!« S tem imamo v mislih ton glasu, obrazno mimiko, očesni kontakt in druge neverbalne sogovornikove odzive. Od njih smo namreč odvisni, saj stalno modificirajo naše odzivanje. Skozi neverbalno komuniciranje sporočajo mnoge sugestije, ki se nanašajo na njihova čustva, namene, osebnostne lastnosti in celo socialni status (Argyle, *The Psychology of Social Class*).

Argyle navaja pet vzrokov oziroma razlogov za uporabo neverbalne komunikacije:

1. Z neverbalnimi znaki je mogoče izraziti pojave, ki jih z verbalnimi sredstvi težko izrazimo, brez njih bi bilo izražanje nepopolno.
2. Pogosteje je močnejše sredstvo sporočanja, ker jasneje in odločneje izraža posamezno značilnost ljudi in stvari, deluje bolj neposredno in izziva tudi takojšen neposreden odziv (npr. obraz, kretnja, približevanje ali oddaljevanje lahko manifestirajo odnos do druge osebe, ki zahteva neverbalno izraženo naklonjenost).
3. Neverbalna znamenja so pogosto manj nadzorovana, zato odprteje in iskreneje govorijo o osebi, ki jih manifestira.
4. Neverbalna znamenja pogosto omogočajo,

da se opredelitve ne izrazijo tako eksplicitno, kot bi se, če bi bile izgovorjene z besedami.

5. Neverbalna komunikacija je dopolnilni kanal vzajemnega informiranja. Vsebina izrečenega bi lahko sicer ovirala besedno sporočanje (npr. prikimavanje med razlago te ne pretrga).

Neverbalna komunikacija obsega vse neverbalne vidike našega vedenja (obrazne izraze, držo, ton glasu, kretnje z rokami, način oblačenja itd.), skratka to so vsa sporočila, ki jih prenašamo v okolje neverbalno ali z besedami.

Vendar moramo biti pri tolmačenju teh znamenj previdni, saj ponavadi niso enolično sporočilna, ampak jih je treba interpretirati v sklopu okoliščin, v katerih so bila manifestirana.

SESTAVINE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE

Prostorski in časovni namigi

Zanje je značilno, da so najbolj kulturno pogojeni in občasno tudi vzrok za ovire v medkulturni komunikaciji.

Pomen prostorske distance je preučeval Hall (1966). Teste je najprej opravil na živalih in ugotovil, da se pri posameznih vrstah kažejo stalni vzorci oddaljenosti za posamezno akcijo – beg in napad, oddaljenost, občutek lastnega teritorija in socialna distanca. Ko je dognanja pri živalih primerjal z raziskavami človeškega komuniciranja v odvisnosti od oddaljenosti, je ugotovil, da sta pri ljudeh skoraj popolnoma izginili distanca za beg in napad, da pa so se pojavile druge vrste prostorske distance, v katerih se poleg oddaljenosti spreminja tudi intenzivnost govora, kontakta, toplote itd.

Hall opisuje štiri distančne cone, med katerimi ima vsaka svojo bližnjo in oddaljeno komponento.

Razdalja (m)	Cona	Značilnosti glasu	Vsebina sporočila
0,00-0,15	intimna - bližja	nežno šepetanje	skrivnosti, čustva
0,15-0,45	intimna - oddaljena	razločno šepetanje	zelo zaupna, spor
0,45-0,75	osebna - bližja	mehki glas	osebne zadeve
0,75-1,25	osebna - oddaljena	nekoliko okrepljen	osebne zadeve
1,25-2,10	družbena - bližja	poln glas	neosebne zadeve
2,10-3,60	družbena - oddaljena	močnejši glas	javne stvari
3,60-7,50	javna - bližja	zelo glasen	javne stvari
7,50-	javna - oddaljena	najglasnejši	pozdrav, odhod

Enaka gesta lahko vsebuje zelo različna sporočila!

Velikost osebnega prostora, v katerem se počutimo varni, se razlikuje od posameznika do posameznika, odvisna pa je tudi od dejavnosti, ki jo opravljamo (npr. knjižnica).

Tudi orientacija med pogovorom s sočlovekom je eden izmed pokazateljev naših namenov, tako na primer kot 90 stopinj med sogovornikoma pomeni sproščeno konverzacijo, neposredna usmerjenost – 180 stopinj ponavadi kaže na tekmovalnost, konfrontacijo, vzporedna drža pa ponavadi pomeni pripravljenost za sodelovanje in enakovrednost.

Vizualni namigi

Njihov razpon je izredno širok.

Obraz je del telesa, ki ga le redko (razen v posameznih kulturah) zakrivamo, zato se vedno znova postavlja kot uganka različnim načinom interpretiranja in morebitnega nadlegovanja. Brezizraznost na obrazu ponavadi na nas deluje nelagodno in nezanimivo, zato takemu človeku ne posvečamo posebne pozornosti. Človekov obraz je zelo fleksibilen in je sposoben v kratkih časovnih presledkih brez večjega prizadevanja oddati celo vrsto sporočil.

Tudi v našem verbalnem izražanju se kaže mnogo opazk v zvezi z obrazno izraznostjo, na primer: »Vse življenje se je videlo na njegovem obrazu« ali pa »Joj, če bi pogledi lahko ubijali.«

Ponavadi lahko takoj po prvem srečanju rečemo, ali nam je všeč ali ne.

Kaj je tisto, kar nas spodbuja k temu, da ocenimo nekoga kot veselega ali žalostnega, jeznega ali prestrašenega?

Harrison in Campbelt sta na podlagi preprostih sličic, ki sta jih pokazala ljudem ugotovila, da ljudem pomenijo:

- polovično dvignjene obrvi – skrb,
- ena dvignjena obrv – dvom, skepsa,
- na pol zaprte oči – dolgočasje,
- zaokroženo dvignjene ustnice – srečo itd.

Obvladovanje in prepoznavanje izraza na obrazu pomenita dragocene napotke za delo vodje.

Čeprav je bil izraz na obrazu omenjen kot najpomembnejše znamenje neverbalne komunikacije, je res, da pogled odkriva dobršen del človekove osebnosti. Zanimivo je, da imamo

okrog oči manj mišic, ki bi jih lahko zavestno nadzorovali, kot pa na spodnjem delu obraza. Zato pogled le težko nadzorujemo oziroma so tega sposobni le redki mojstri trika.

S pogledom lahko na primer:

– Strmimo v osebo v nasprotnem kotu sobe in jo tako povabimo, da se nam pridruži. Oseba lahko to sprejme ali pa nas zavrne tako, da umakne pogled.

– Široko odprte oči pomenijo med prijatelji pozorno poslušanje.

– Ponavljajoče se kratke poglede nadomestimo med pogovorom z daljšimi pogledi – oseba, ki ji namenimo te poglede, to zazna kot naše sporočilo, da je sama tema pogovora manj pomembna kot pa odnos do nje.

Predavatelj naj bo pozoren na govorico oči. Če na primer išče sodelavce, jih bo najpogosteje našel med tistimi, ki po izrečeni prošnji široko zrejo vanj.

Kadar se očesni stik med vodjo in udeleženci izgubi, je to znamenje, da je nekaj narobe. Tudi študenti ne cenijo profesorjev, ki med predavanjem zrejo v tla ali pa jim pogled uhaja nad glavami študentov.

Telesni gibi so posebno pomembni, kadar je verbalna komunikacija onemogočena (se ne slišimo) ali pa prepovedana.

Kretnje z rokami lahko včasih nadomestijo verbalno komunikacijo (npr. govornica gluho-nemih).

Velik del teh kretenj je umetnih, specifičnih in naučenih, zato lahko določena kretnja pri ljudeh iz različnih okolij pomeni popolnoma različne stvari (npr. naš znak za OK pomeni dobro opravljeno delo, dobro osnovo, pri Brazilcih pa popolnoma nasprotno).

Dotik pomeni medosebni stik, pristnejše odnose. Spekter dotikov je zelo širok, na primer:

- strokovni,
- socialni (stisk roke ...),
- intimni.

Ljudje smo, čeprav vemo, da obleka ne naredi človeka, nagnjeni k temu, da sogovornike ocenjujemo najprej na podlagi zunanjega videza, ki nas spremlja daljše obdobje.

Obleka po mnenju mnogih pove veliko o oseb-

Obraz osebe zelo vpliva na naš prvi vtis o njej.

nosti človeka, vendar se moramo zavedati, da ljudje posegajo po določenih oblačilih iz različnih razlogov – eni zato, da bi napravili dober vtis na druge, drugi zato, da bi se uprli konvencionalnosti, tretji iz preprostega razloga, da se v določeni garderobi dobro počutijo. Preučevanje povezave med oblačenjem in osebnostjo je pokazalo, da so osebe, ki so zelo ozaveščene in pazljive pri izbiri oblek, pogosto ustrezljivejše, pohlepnejše in bolj boječe, osebe, ki niso tako obremenjene s tem, kaj bodo oblekle, pa spadajo med bolj neodvisne in napadalne. Avtorji posebej opozarjajo, da to velja za oba spola, ne samo za ženske. Do oseb, ki so bogate in popularne, smo glede (ne)konvencionalnosti garderobe ponavadi tolerantnejši.

Tudi predavatelj se mora zavedati, da prijeten zunanji vtis in sproščen slog prispevata k boljši komunikaciji. Posebej ekstravagantne obleke pa ponavadi ustvarijo blokado, še zlasti, če so v skupini večinoma socialno šibkejši udeleženci. Na komunikacijo precej vplivajo tudi predmeti vsakdanje rabe, ki so v lasti vodje (avto, hiša itd.).

Kvaliteta in značilnosti komunikacije določajo kvaliteto izobraževanja.

Med verbalnim in vokalnim sporočilom obstaja razlika (npr. izjava »Sovražim te!« – prvič prebrana, drugič povedana).

Za vokalno sporočilo nam tako preostane definicija, da je to tisto, kar manjka, ko je sporočilo napisano.

Vokalne razlike so včasih odločilne za naše sklepanje o osebnostnih lastnostih. Če na primer govornik povzdigne glas, intonacijo ali pospeši govor, ga ocenjujemo kot bolj aktivnega, dinamičnega. To je predsodek, ki temelji na stereotipu.

Moč glasu mora biti za izobraževanje kontakta zadosti močna, sicer postane poslušalec utrujen in naveličan, najpogosteje se niti ne odzove, da bi govor popravil.

Tok govora oziroma hitrost je od posameznika do posameznika različna, vendar je pospešen govor, ki je poslušalcem nerazumljiv, ponavadi izraz strahu, treme in želje, da bi govorec čimprej stopil z govorniškega odra. O optimalni hitrosti govora ne moremo govoriti. Predavatelj oziroma vodja mora biti zadosti senzibilen, da jo prilagodi izobraževalnim okoliščinam.

Gladkost govora pripomore h kvaliteti komunikacije, to je govor brez vmesnih odmorov, vzdihov in vložkov, ki lahko komunikacijo popolnoma razbijejo.

Intonacija (višina glasu) – Za uho je ponavadi prijetno, če je glas globlji, vendar tudi monotonost ni zaželena. Vsak človek ima lastno idealno višino glasu, ki je nekje med tretjino in polovico razpona.

Barva glasu – Nekatere motnje, kot so hripavost, govorjenje skozi nos, vlečenje besed, vplivajo na poslušalce zelo negativno. Z vajo lahko precej izboljšamo našo vokalno tehniko.

Zelo dobrodošel pripomoček za to je video, čeprav se na njem nekatere podrobnosti nekoliko izgubijo.

Medosebna komunikacija je pri izobraževanju zelo pomembna.

Uspešno in neuspešno izobraževanje bi lahko primerjali z uspešnimi in neuspešnimi komunikacijami v njem. Izobraževanja ni brez komunikacije. Obstajata dobro in slabo izobraževanje, povezano z dobro in slabo komunikacijo.

Izobraževanja ni mogoče prepustiti spontnemu razvoju in trenutnemu razpoloženju, enako velja tudi za komuniciranje pri izobraževanju.

Vodja izobraževanja odgovarja za svoj način komuniciranja prav tako, kot je odgovoren za samo vodenje. Odgovoren pa je lahko pod pogojem, da ima vpogled v to, za kar je odgovoren.

KONSTRUKTIVNA IN DESTRUKTIVNA KOMUNIKACIJA PRI IZOBRAŽEVANJU

Komunicirati se pravi prispevati k temu, da nekaj postane obče, da je nekaj povezano in se združuje. Komunikacija, ki to zagotavlja, je konstruktivna. Če pa s komunikacijo tega ne moremo doseči, to pomeni, da je ta destruktivna.

Destruktivna komunikacija pri izobraževanju koristi predvsem vodji, da utrjuje svoj položaj, da poudarja svoje znanje in sposobnosti, da izstopa njegova nadarjenost in poseben hierarhični status, uporablja jo za manifestacijo moči in oblasti. Pri tem si pomaga z obto-

ževanjem, preklinja, izsiljuje, ponižuje, žali, povzroča zmedo, ignorira in ironizira ter se posmehuje, namesto da bi ljudi resnično vodil. Na koncu ostane le malo prostora za samo vsebino, ker se je mentor – vodja povsem podredil osebnim interesom. Medsebojno tekmovanje in dokazovanje, kdo je pametnejši, mu požre vso energijo in za to, da bi uresničil nalogo, je ne ostane nič več.

Za **konstruktivno komuniciranje** je značilno, in s tem tudi za konstruktivno vodenje, da je predvsem osredotočeno na nalogo, problem, vsebino, hkrati pa spoštuje in enakopravno vrednoti vse udeležence v komunikaciji.

Pri medsebojnem komuniciranju gre za neposredno in osebno srečanje mentorja in udeleženca kot celovitih osebnosti, v katerem ima enako pomembno vlogo vsebina, ki jo sporočajo, in tudi odnosi, ki se pri tem porajajo. To njuno srečanje pomeni, da se občasno dopolnjujeta in drug drugega obveščata o tem, česar trenutno kdo izmed njiju ne ve (komplementarnost), nato pa spet povsem enakovredno na podlagi enakega znanja določeno snov poglobljata in izpopolnjujeta (simetričnost).

Izobraževanje odraslih naj bi bilo dvosmerno, konstruktivno in skladno, ne pa enostransko, razdiralno in neskladno.

Razne motnje in težave pri izobraževanju so pravzaprav izraz motenj pri komuniciranju. Organiziranje in koordiniranje, ki sta osnovni sestavini izobraževanja, je mogoče uresničiti prek komuniciranja.

Komunikacija je recipročen proces. Mentor naj bi znal »brati med vrsticami«, kar pomeni, da zna iz povratne informacije udeleženca razbrati tudi neverbalni del. Poslušaj naj bi imel tudi za neizgovorjeno in se ne bi smel omejiti samo na izgovorjeno.

Izobraževanje, ki se omejuje na verbalno komunikacijo, se spreminja v goli frazerski ritual, ki ne temelji na življenjski praksi niti na resničnem dogajanju. Učenje je del življenja, to pa se težko izrazi samo z besedami. Fraze ponavadi skrivajo življenje in ga ne odkrivajo. Praktično in uspešno izobraževanje je zelo povezano s sposobnostjo udeleženca in mentorja – voditelja ali vodjo – učnega procesa, da odkriva in prepozna potek komunikacije.

VSEBINSKA IN ODNOSNA KOMUNIKACIJA PRI VODENJU

Komunikacija pri vodenju izobraževanja ni le prenašanje vsebine, določa tudi odnos in stališča. Zlasti imamo v mislih odnos in stališča do vsebine komunikacije, mentorja in udeleženca ter tudi njun neposredni odnos med ko-

Odnos oziroma stališče do vsebine, ki se s komuniciranjem prenaša, je lahko negativen, indiferenten ali pozitiven. Vsaki naši besedi po neverbalni poti dodajamo negativen, nikakršen ali pozitiven predznak, kar sprejeto informacijo kategorizira.

municiranjem. Pri tem ima zelo pomembno vlogo prav neverbalna komunikacija, s katero določamo stališče in odnos do komuniciranega in do osebe, s katero komuniciramo.

Naša komunikacija je nalezljiva, če imamo do nje pozitiven odnos, in nenalezljiva, če imamo do nje negativen odnos.

Vsaka naša beseda vsebuje tudi sporočilo o našem odnosu in stališču do osebe, s katero komuniciramo. Druga oseba to začuti in glede na to, kako je izražen naš odnos do nje, oblikuje svoje stališče ter odnos do prenesene vsebine.

Komunikacija pri izobraževanju se ne more omejiti le na vsebino. Upoštevati moramo tudi njen odnosni vidik, kar pomeni hkrati odnos do vsebine in do osebe, s katero komuniciramo oziroma jo izobražujemo in vodimo.

KOMPLEMENTARNOST IN SIMETRIČNOST KOMUNICIRANJA PRI VODENJU

Komplementarnost se izraža v dopolnjevanju, izpopolnjevanju, vprašanju novega in razširjanju nečesa z novimi spoznanji. Nekdo nekemu daje nova spoznanja, ga usmerja v določeno smer, kamor bi sam težko prispel, posreduje mu svoje vizije in svoje znanje. V demokratičnem odnosu mora biti komplementarna funkcija obojestranska.

Navedeni položaj v komplementarnem odnosu naj bi imel tisti, ki o reševanju problema več ve, ima zanj rešitev, ki lahko prispeva k njegovemu reševanju. Glede na to mora biti komplementarnost izmenična, gibljiva in se seli od prvega do drugega, čeprav je prvi udeleženec, drugi pa mentor. To se zgodi, če

komplementarnost ne ogroža odnosa in se ne razširi na medsebojne odnose, ker bi sicer onemogočila, da se vzdržujejo simetrično po tej strani.

Samo gibljiva in izmenična vsebinska komplementarnost na podlagi vzdrževane odnosne simetričnosti je lahko funkcionalna in koristi demokratičnemu izobraževanju.

Mentor mora biti pripravljen, da se spusti na tako imenovan spodnji položaj komplementarne komunikacije, da posluša in se uči od drugih, in tega ne bi smel doživljati kot nekaj, kar ga ogroža.

ENOSMERNOST IN DVOSMERNOST PRI VODENJU IZOBRAŽEVANJA

Vodenje izobraževanja pomeni organiziranje, koordiniranje, uravnavanje, usmerjanje določenega delovnega procesa. Komunikacija je nujen pogoj za takšno vodenje.

Komunikacija mora biti dvosmerna, recipročna, obojestranska, če hočemo, da nam uresniči to, kar razumemo pod pojmom vodenje. Nekateri jo imenujejo v primerjavi z linearno komunikacijo cirkularna ali krožna komunikacija.

Sposobnost, da zna poslušati druge, mora biti osnovna značilnost vsakega mentorja. Samo tisti, ki je obveščen, lahko obvešča tudi druge. Samo tisti, ki informacije sprejema, jih lahko tudi oddaja.

V krožni dvosmerni komunikaciji imajo po-

Postavka za kvalitetno in dejansko dvosmerno komunikacijo pri vodenju je jasno razumevanje in razločevanje vsebinskega in odnosnega vidika komuniciranja. Če se oboje prepleta, postane prvo od drugega odvisno, kar pomeni veliko nevarnost, da se pojavi potreba po popačenju vsebine, kar povzroča nenatančno in neresnično informacijo.

membno vlogo povratne informacije (pozitivne-negativne). Tudi te je mogoče zlorabljati in izkrivljati.

Vzroki za nekvalitetno komuniciranje so lahko tudi v nedemokratičnem ozračju, v katerem izobraževanje poteka. To hitro privede do enosmerne komunikacije oziroma do nerealno selekcionirane dvosmerne komunikacije.

Samo svobodno in demokratično kroženje, dejanska in enakopravna obojestranskost, re-

cipročna pripravljenost za sprejemanje negativnih in pozitivnih povratnih informacij, jasno in resnično razmejevanje vsebine in odnosa omogoča pravo dvosmerno komunikacijo, ki je prvi pogoj za resnično demokratično vodenje izobraževanje.

KONGRUENTNOST IN INKONGRUENTNOST KOMUNIKACIJE PRI IZOBRAŽEVANJU

Na naše življenje vpliva samo usklajena informacija, le taka ga lahko spreminja, usmerja in neposredno vpliva na našo vsakdanjo aktivnost.

Prav to, da nekdo informacijo sprejme kot svojo in jo lahko uresničuje, je odvisno od stopnje kongruentnosti takrat, ko je odločitev nastala in smo jo prenašali. Izgovorjeno mora ustrezati neizgovorjenemu, vsebini, ki jo prenašamo, tudi odnosu do vsebine in hkrati temu, da zagotovimo tudi pozitiven odnos do tistega, ki mu informacijo posredujemo.

Negativen odnos do vsebine, ki jo prenašamo, in negativen odnos do oseb, ki bi morale vsebino sprejeti, se izraža kot neverbalna spremljava verbalne komunikacije, ki že vnaprej onemogoči, da bi informacijo ljudje tudi sprejeli in uresničili. Tako se kopičijo odločitve, ki ostajajo samo izgovorjene in na papirju, nikoli pa niso uresničene.

Martin Buber (1982) meni, da je razmerje med dvema osebama, nujno vzajemno razmerje, osnovno človeško dejstvo, iz česar je šele mogoče razbrati in izvesti vse druge, za človeka bistvene značilnosti. Filozofija dialoga je filozofija drugega človeka kot drugega in srečanja z njim.

V tem srečanju je razmerje jaz-ti temelj in izhodišče. Buber razlikuje dve temeljni, med seboj radikalno različni drži do sveta zunaj nas. Izražata pa se z dvema temeljnima dvojicama besed: jaz-ono in jaz-ti.

Razmerje jaz-ono je razmerje, ki ga čutimo do brezosebnih bitij, predmetov. Bolj temeljno, razmerje v pravem pomenu besede, je razmerje jaz-ti.

Človek ne sprejema samo svojega sveta, ampak tudi sam vpliva na to, kako bo svet dojel, s tem ko si postavlja zorni kot, v okviru katerega nato stopa v stik s predmeti in osebami v skladu s svojim izkustvom.

»Medsebojnost je prva značilnost Bubrovega pojmovanja razmerja jaz-ti. S tem hoče reči, da je razmerje tisto, ki poraja jaz in ti, in ne nasprotno. Bolj se bomo približali Bubrovi misli, če bomo postavili, da je ta medsebojnost ravno odsotnost vsakega posrednika, ki bi se vmešal v razmerje jaz-ti.

Druga značilnost je obojestransko tega razmerja. To pomeni, da postane jaz jaz šele s pomočjo drugega in nasprotno, ti kot tak pa se lahko pojavi samo tam, kjer je pravi jaz.

Tretja značilnost za dogajanje med dvema človekoma je srečanje. Nihče izmed udeležencev pravega srečanja nima prevladujoče vloge. Dojemanje ali srečanje drugega je omogočeno hkrati z intencionalno, se pravi, k zunanjosti usmerjeno, zavestjo samo. Drugi se pojavi neposredno, naravnost in popolnoma brezpogojno.

Po Bubu mora biti nagovor:

- nepredmeten,
- obojestranski,
- neposreden.

Osnovna oblika dialoga je torej govorica in govor je tudi osnovna oblika človeškega občevanja.

Funkcija predmetne govorice (delokucija) je govor o kakem predmetu.

Pri nagovoru (alokucija) pa ni v ospredju to, da nekomu nekaj povemo in mu posredujemo določeno sporočilo, ampak to, da se obrnemo k njemu, da stopimo z njim v stik.

SKLEPNE MISLI

Komunikacija je najugodnejša, ko je sproščena in poteka med vsemi člani skupine in vodjo. Tak pretok komunikacije omogoča večjo možnost »feed backa«, ki se bo izrazil v večji povezanosti in vestnosti. Svoboda govora vsakega članu zvišuje moralo, kar prispeva k boljšemu počutju in s tem k večji učinkovitosti.

Dolga leta so ljudje menili, da se vodje rojevajo in da so voditeljske sposobnosti poseben dar, ki je ob rojstvu namenjen le redkim izbrancem. Tudi raziskave so bile sprva usmerjene v odkrivanje specifičnih lastnosti rojenega vodje.

Nekatere novejšje študije govore o tem, da je vodja občutljiv za mnenje in nazore članov in da v skupini deluje spravljivo. Dejstvo pa je, da lastnosti, ki bi zagotavljale kvalitetno in ustrezno vodenje na vseh področjih niso prirojene, temveč pridobljene.

LITERATURA

- Argyle, Michael: *Bodily communication*.
- Berne, Eric: *Koju igru igraš*, Beograd, Nolit, 1984.
- Bertoncelj, Ivan: *Predavanje iz govorništva*, Ljubljana, Univerzum, 1980.
- Brajša, Pavao: *Pedagoška komunikologija*, Ljubljana, Gillota nova, 1993.
- Brajša, Pavao: *Vodenje kot medosebni proces*, 1983, Center za samoupravno normativno dejavnost pri DDU Univerzum.
- Brocher, Tobias: *Skupinska dinamika in IO*.
- Buber, Martin: *Princip dialoga*, 1982, posebna št. 2000 – časnik za mišljenje, umetnost, kulturo in n. Vprašanja.
- Casson, Henric Newton: *Umetnost govora*, Ljubljana, Pravljično gledališče, 1995.
- Kovačev, Asja: *Geste nosilec neverbalne komunikacije*, dokt. disertacija.
- Krajnc, Ana: *Metode izobraževanja odraslih*, Ljubljana, Delavska enotnost, 1979.
- Mijoč N., Krajnc A. in Findeisen D.: *Študijski krožki*, Ljubljana, ACS, 1993.
- Morano, Miran: *Video pri izobraževanju*, Ljubljana, ACS, 1994.
- Morris, Desmond: *Odkrivanje človeka kroz gestove i ponašanje*, Beograd – SFRJ, 1979.
- Peck, S. Rogers: *Atlas of Facial Expression*, Oxford University press, 1987.
- Rot, Nikola: *Znakovi i značenja*, Verbalna in neverbalna komunikacija.
- Štenberger, Auban: *Škola nove komunikacije*.
- Tubbs, L. Stewart and Moss Sylvid: *Human Communication*, USA, 1994.

ANALIZA DELOVANJA ŠTUDIJSKIH KROŽKOV V SLOVENIJI

Uvajanje neformalnih oblik učenja

Leta 1992 smo na Andragoškem centru Slovenije začeli delo v zvezi s projektom Študijski krožki. V tem letu smo pripravljali in opredelili strokovna izhodišča, na katerih temelji projekt in ki so osnova za spremljanje in ocenjevanje dosežkov. Opredelili smo raziskovalna vprašanja in hipoteze ter določili metodologijo raziskovanja in raziskovalne instrumente. Leta 1993 je bila pripravljalna faza končana, tako da so jeseni tega leta začeli uvajati prve študijske krožke v Sloveniji. Potek projekta so ves čas skrbno spremljali in analizirali. Do danes smo dosegli zavidljive uspehe, o katerih bom spregovorila v pričujočem zapisu, ki je rezultat skrbnega triletnega spremljanja in analiziranja dosežkov projekta. Izdelavo analize sta omogočila

Uvajanje nove oblike učenja je zahtevno delo, ker je treba predvideti in upoštevati številne dejavnike in posebnosti naše družbe, nikakor pa ne sme biti le prenos tujih oblik v naše okolje, to jih namreč lahko zavrne.

Ministrstvo za šolstvo in šport in Ministrstvo za delo družino in socialne zadeve. Brez te podpore ne bi bilo mogoče uvajati in razvijati projekta v prakso. Za to je treba nekajletno spremljanje in svetovanje, kajti le tako ustvarimo v okolju takšne razmere, ki omogočajo obstoj določenih dejavnosti, ki jih na novo uvedemo.

ZNAČILNOSTI ŠTUDIJSKIH KROŽKOV

Študijski krožki so neformalna oblika učenja, ki je splošno znana; najdaljšo tradicijo imajo na Švedskem, kjer so jih začeli uvajati na začetku tega stoletja.

V preteklosti smo imeli pri nas že nekatere podobne oblike spontanega učenja v skupinah, le drugače so se imenovala – čitalniško

gibanje, skupinsko učenje v podjetjih, krožki na univerzi za tretje življenjsko obdobje ipd.

Študijske krožke sestavlja skupina ljudi, ki jih povezujejo enaki interesi. Delujejo po načelih enakopravnosti in demokratičnosti, sproščenosti, sodelovanja in prijateljstva, svobodni izbiri ciljev, aktivnosti članov, kontinuiranosti in načrtovanju dela, na podlagi zbiranja gradiva in na spreminjanju okolja in samega sebe. Najpomembnejši dejavnik študijskih krožkov so torej ljudje, njihovo znanje in izkušnje, ki jih prinašajo s seboj, ter njihova pripravljenost, da jih izmenjujejo z drugimi.

Študijski krožek sestavlja pet do dvanajst članov, ki so vsi odgovorni za delo v njem, in kot skupina obravnavajo skupne probleme ter z rezultati svojega dela seznanjajo tudi širše okolje. Mentor študijskega krožka predlaga metode in skrbi za kontinuiteto ter organizacijo dela, spodbuja sodelovanje njegovih članov in je nekakšna gibalna sila krožka. Vodja na ravni organizacije, ki izvaja študijske krožke, skrbi za obveščanje okolja, animacijo članov, prostore za več študijskih krožkov v organizaciji in za vse tisto, za kar skrbi tudi mentor. Nikakor pa mentorji in vodje niso učitelji voditelji, ki bi morali poudarjati svoje znanje in s tem ustvarjati avtoritativni odnos do drugih članov skupine.

Teme, ki jih člani študijskega krožka obravnavajo, so zelo pestre in čeprav so po področju in po naslovu enake, se med seboj razlikujejo zaradi različnih izobraževalnih in akcijskih ciljev, ki si jih postavijo na začetku delovanja krožka. To pomeni, da na začetku delovanja krožka skupina določi osnovne smernice delovanja, kot so: kaj se želijo naučiti (izobraževalni cilji), kako se bodo naučili (metode in viri) in kako bodo dosežke dela predstavili ožjemu in širšemu okolju (akcijski cilji).

Sestajajo se tako, kot se dogovorijo, najpogosteje je to enkrat na teden po dve ali tri ure, za obravnavo in za zaokrožitev določene teme pa je potrebnih več kot 20 ur. Pri delu si pomagajo z različnimi viri, ki so jim dosegljivi, od pisanih, slikovnih, avdio-vizualnih do strokovnjakov ali drugih živih virov, ki določeno temo dobro poznajo. Po končanem delu predstavijo dosežke tudi širšemu okolju, na razstavah, okroglih mizah, očiščevalnih akcijah, v zvezi z izdajami knjig, priročnikov, brošur, videokaset, zgibank ipd.

POTEK PROJEKTA

Leta 1992 smo začeli na Andragoškem centru Slovenije pripravljati študijsko gradivo, program usposabljanja izvajalcev študijskih krožkov, izvedbeni ter finančni načrt za uvažanje projekta v prakso, opredelili organizacijske strukture ter informacijske poti in izdelali načrt evalvacije. Projekt je finančno podprlo in ga še vedno podpira Ministrstvo za šolstvo in šport.

Leta 1993 smo pripravili študijsko gradivo in program usposabljanja do te faze, da je bilo mogoče usposobiti prve izvajalce študijskih krožkov. K sodelovanju smo na osnovi javnega razpisa najprej povabili organizacije, ki so že izvajale izobraževanje odraslih: ljudske univerze in nekatere zasebne izobraževalne organizacije. Z njimi smo sklenili pogodbo, ki jih je obvezovala, da bodo njihovi usposobljeni mentorji izvajali študijske krožke, sicer bodo morali vrniti stroške usposabljanja. Za izvedbo krožkov so prejeli tudi denarno pomoč, ki je le deloma pokrivala materialne ter organizacijske stroške, in nadomestek za mentorjevo delo. Pravico do teh sredstev so dobili vsi tisti, ki so se prijavili na javni razpis in ki so imeli usposobljene vodje ter mentorje.

Organizacije so na osnovi javnega razpisa poslane na usposabljanje ljudi, ki so bili pripravljeni sodelovati v projektu in ki so imeli najmanj višjo izobrazbo (za vodje) in najmanj srednjo izobrazbo (za mentorje krožkov). Pri tem nismo zahtevali posebne predizobrazbe.

Usposabljanje traja 48 šolskih ur. V tem času se seznanjajo z osnovnimi načeli in cilji študijskega krožka, andragoškim ciklusom, osnovami komunikacije, metodami animacije in dela z odraslimi, z izborom virov učenja, pa tudi z evalvacijo in organizacijo dela v študij-

skem krožku. Usposabljanje je zamišljeno tako, da vključuje precej delavnic, ki naj bi čim bolj spominjale na študijske krožke. Po končanem usposabljanju morajo udeleženci izdelati seminarsko nalogo, v kateri opredelijo načrt dela v študijskem krožku ali izdelajo načrt sociokulturne animacije okolja. Odziv udeležencev na takšen način dela in usposabljanja je zelo dober.

Prvi študijski krožki so začeli delovati jeseni 1993. Do junija 1994 leta je delovalo 36 krožkov z več kot 300 udeleženci. Delovanje študijskih krožkov smo ves čas evalvacijsko spremljali na terenu. Obiskali smo udeležence krožkov, se z njimi pogovorili, prav tako tudi z mentorji in vodji. Tako smo dobili dokaj objektivno sliko o delovanju študijskih krožkov. Ugotovili smo, da so temeljne postavke projekta izvedljive v praksi in da študijske krožke kot novo obliko učenja ljudje lepo sprejemajo. Takšen odziv nas je opogumil, da smo razširili projekt, tako da smo leto kasneje povabili tudi druge organizacije, društva, združenja, sindikati ipd., za katere izobraževanje ni osnovna dejavnost.

Študijski krožki so v Sloveniji zaživel kot projekt leta 1992.

REZULTATI PROJEKTA

Projekt deluje že četrto leto, vsako leto pa ga spremljamo na terenu. Glede na rezultate evalvacije lahko z zadovoljstvom ugotovimo, da smo na pravi poti in da so ljudje lepo sprejeli takšno obliko učenja. To trditev lahko podkrepimo s podatki, ki smo jih vsa ta leta skrbno zbirali in kažejo njegov kontinuiran razvoj.

Podatke imamo zbrane za pretekla tri šolska leta, četrto leto pa še poteka. Zbiramo jih na osnovi poročil, ki nam jih pošiljajo po končanem študijskem krožku vodje in mentorji študijskih krožkov, na osnovi vodenih razgovorov z vodji in mentorji študijskih krožkov, anketiranja njihovih udeležencev in opazovanja dela študijskih krožkov. Za vsako od omenjenih metod uporabljamo posebne instrumente evalvacije. Podatke, ki jih predstavljamo, smo dobili na osnovi dobljenih poročil.

Gotovo je najpomembnejši podatek o ljudeh, ki so se vključevali v študijske krožke, njihova starostna, izobrazbena in spolna struktura. S stališča razvoja projekta je zanimivo tu-

di število študijskih krožkov ter njihova razpršenost po organizacijah in slovenskih krajih. Navedeni podatki so zbrani in obdelani na osnovi poročil, ki jih vodje oddajo po končanem študijskem krožku, s čimer potrdijo izvedbo študijskega krožka.

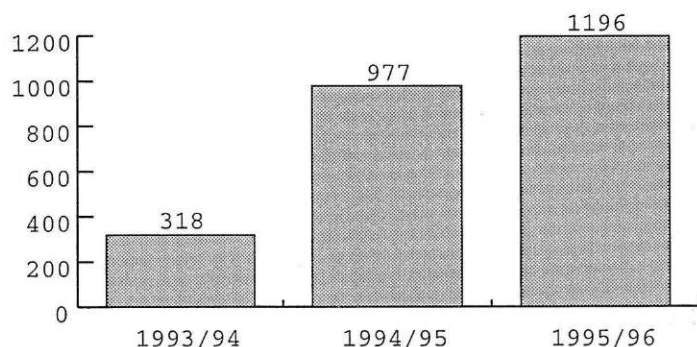
UDELEŽENCI ŠTUDIJSKIH KROŽKOV

Število udeležencev se vsako leto povečuje; najbolj se je povečalo med prvim in drugim letom delovanja, ko se je število udeležencev potrojilo. Med drugim in tretjim letom pa se je povečalo za 22,4 odstotka, tako da je bilo 3,7-krat večje kot v prvem letu.

Šolsko leto	1993/94	1994/95	1995/96
Udeleženci	318	977	1196

V študijske krožke se je vsako leto v povprečju vključevalo 830 udeležencev, kar pa za naše razmere ni zanemarljivo, saj to pomeni 0,4 promila prebivalstva Slovenije.

Slika 1: Število udeležencev študijskih krožkov v letih 1993/94, 1994/95 in 1995/96



Zanimiva je spolna struktura, saj je tri četrtine udeležencev ženskega spola – v triletnem povprečju 75,41 odstotka. Razlogov za tako velik odziv žensk nismo posebej preučevali, lahko pa jih je več: dojemljivost za novosti, možnosti za družabnost, ustrezen čas, večja dojemljivost za neformalne oblike izobraževanja, odmaknjenost od družbenega dogajanja (materinstvo) ipd.

Šolsko leto	1993/94		1994/95		1995/96	
	f	delež	f	delež	f	delež
moški	88	28,85	151	18,83	324	27,09
ženske	228	72,15	651	81,17	872	72,91

Izobrazbena struktura udeležencev študijskih krožkov je pričakovana, ker morajo biti udeleženci precej samostojni in samoiniciativni, to pa brez temeljne izobrazbe težko dosežejo. Tako ima dobre tri četrtine udeležencev najmanj srednjo izobrazbo. Razveseljiv podatek je tudi skoraj 10-odstotni delež udeležencev z dokončano ali nedokončano osnovno šolo, to pomeni, da se v to obliko izobraževanja počasi vključuje tudi tisto prebivalstvo, ki je zaradi nizke izobrazbe pogosto potisnjeno na rob družbenega dogajanja.

Šolsko leto	1993/94		1994/95		1995/96	
	f	delež	f	delež	f	delež
nedokončana						
osnovna šola	2	0,64	9	1,17	7	0,56
osnovna šola	26	8,23	69	8,97	110	9,20
poklicna šola	59	18,67	86	11,18	170	14,22
srednja šola	94	29,74	285	37,06	424	35,45
višja šola	76	24,06	153	19,90	251	20,99
visoka šola	53	16,77	155	20,16	222	18,57
magisterij, doktorat	6	1,89	12	1,56	12	1,01

Študijski krožki kot oblika izobraževanja najbolj ustrezajo aktivnemu delu prebivalstva, saj je v povprečju polovica udeležencev stara od 27 do 45 let, sledijo jim udeleženci, stari od 46 do 60 let (četrtina udeležencev), ki so še vedno v dejavnem življenjskem obdobju in jim ta oblika učenja omogoča, da se samouresničujejo in uveljavijo v okolju, v katerem živijo in/ali delajo.

Šolsko leto	1993/94		1994/95		1995/96	
	f	delež	f	delež	f	delež
do 26 let	25	7,91	133	17,29	218	18,23
27-45 let	178	56,33	324	42,13	535	44,73
46-60 let	81	25,63	203	26,40	326	27,26
nad 60 let	32	10,13	109	14,18	117	9,78

Pričakovanja glede zaposlitvenega statusa so se uresničila, zlasti po ugotovitvi, da je tri četrtine udeležencev v dejavnem življenjskem obdobju. V družbenem ali zasebnem sektorju je zaposlenih v povprečju 60 odstotkov udeležencev. Precejšen je tudi delež upokojenecv (povprečno 22,5 odstotka) ter dijakov in/ali študentov, za katere nismo pričakovali, da se bodo vključevali, ker so vključeni že v druge

izobraževalne programe. Njihova vključenost kaže, da so takšne oblike izobraževanja sprejemljive tudi za mlade. Nekoliko manj je kmetov in gospodinj, katerih delež pada, zlasti z vidika socialne vključenosti tega dela prebivalstva v družbeno dogajanje pa je škoda, da se njihovo število zmanjšuje. Podobno velja tudi za kategorijo brezposelnih, za katere bi bila ta oblika še posebej primerna, predvsem s stališča socialnega vključevanja. Treba je vedeti, da se te kategorije prebivalstva vključujejo predvsem v tiste oblike izobraževanja, ki jim omogočajo večjo konkurenčnost na trgu delovne sile (dokvalifikacijo, prekvalifikacijo, usposabljanje ipd.).

Šolsko leto	1993/94		1994/95		1995/96	
	f	delež	f	delež	f	delež
družbeni sektor	164	51,89	392	50,97	593	49,58
zasebni sektor	36	11,39	67	8,71	116	9,70
brezposelni	22	6,97	17	2,21	86	7,19
upokojnenci	62	19,62	192	24,97	273	22,83
kmetije	4	1,27	13	1,69	16	1,34
gospodinj	17	5,38	29	3,77	28	2,34
dijaki/študentje	11	3,48	59	7,67	84	7,02

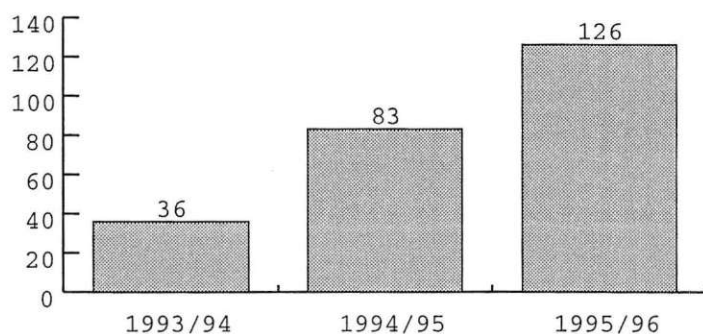
ŠTUDIJSKI KROŽKI IN IZVAJALCI

Število študijskih krožkov, ki so zajeti v evalvacijo se iz leta v leto povečuje. V letu 1993/94 je delovalo 36 krožkov, leto kasneje 83, v letu 1995/96 pa že 126. Največje povečanje pa je opazno v drugem letu delovanja projekta (2,3-kratna rast). Od začetka pa do sedaj se je število krožkov povečalo 3,5-krat.

Skupaj je bilo do sedaj izvedenih 245 študijskih krožkov, skupno torej okrog 2500 ljudi. Posamezen krožek pa je v povprečju obiskovalo 10 oseb.

Šolsko leto	1993/94		1994/95		1995/96	
	f	delež	f	delež	f	delež
ljudske univerze	9	56,25	15	45,45	16	32,65
zasebne izobraževalne organizacije	6	37,50	10	30,30	15	30,61
druge organizacije	0	0,00	6	18,18	12	24,50
društva	1	6,25	1	3,03	6	12,24
posamezniki	0	0,00	1	3,03	0	0,00
Skupaj	16	100	33	100	49	100

Slika 2: Število študijskih krožkov v letih 1993/94, 1994/95 in 1995/96



Krožki so po Sloveniji dokaj enakomerno razporejeni, kar je bil tudi cilj projekta. Pojavljajo se še področja, ki še niso vključena v projekt, toda upamo, da jih bomo v naslednjih letih uspeli pokriti. Omenili smo, da smo v začetku k projektu pritegnili izobraževalne organizacije za odrasle, predvsem ljudske univerze in zasebne izobraževalne organizacije, kasneje pa tudi druge organizacije, društva in posameznike. Delež prvih dveh organizacij se zato vidno zmanjšuje, čeprav je v povprečju 50-odstoten, povečuje pa se delež drugih organizacij in društev. Kategorija »posamezniki« je bila kot posebna kategorija vključena v projekt samo eno leto, kasneje pa se je morala priključiti organizacijam, ker je bilo preveč izvedbenih težav, zlasti pri sofinanciranju krožkov.

Število organizacij, ki so vključene v projekt, se je v treh letih potrojilo. Na njihovo vključevanje v projekt je bilo mogoče vplivati, ker je bilo povpraševanje večje kot možnosti vključevanja. Število novih organizacij je bilo in je še odvisno od denarnih sredstev, ki jih Ministrstvo za šolstvo in šport namenja za to obliko izobraževanja.

Tako so v letu 1993/94 študijske krožke izvajali v 21 različnih krajih, v letu 1994/95 v 41 krajih, leta 1995/96 pa se je število krajev povzpelo že na 56.

Tudi število krajev, v katerih izvajajo študijske krožke, se je v drugem letu delovanja skoraj podvojilo, v tretjem letu delovanja pa se je povečalo za nekaj več kot tretjino (36,58 odstotka), kar je 2,6-krat več kot prvo leto. Pri tem upoštevamo vse kraje ne glede na njihovo velikost.

Od sedeža organizacije, ki je vključena v pro-

jekt, in od vodij ter mentorjev, ki izvajajo študijske krožke, je odvisno, v katerih krajih jih organizirajo.

Od leta 1993 do zdaj je bilo usposobljenih skupaj 195 vodij in mentorjev, pri tem jih je bilo največ usposobljenih v tretjem letu delovanja projekta. Nekateri med njimi so se priključili drugim projektom, v sklopu katerih izvajajo študijske krožke, ki pa niso zajeti v to evalvacijo. Tisti, ki so se usposobili v šolskem letu 1995/96, bodo študijske krožke začeli izvajati šele letošnje leto.

SKLEPNE MISLI

Ugotavljamo, da je bilo od začetka delovanja projekta pa do sedaj v skupaj 245 študijskih krožkih približno 2500 udeležencev, kar pomeni, da se je v posamezen krožek povprečno vključilo 10 udeležencev.

V študijske krožke se vključujejo ljudje, ki so pripravljeni na samostojno delo, zato je izobrazbena struktura udeležencev pričakovana, saj ima v povprečju dobre tri četrtine udeležencev najmanj srednjo izobrazbo.

Študijski krožki so razmeroma dober način socialnega vključevanja ljudi, ki živijo na družbenem obrobju (gospodinje, upokojenci, brezposelni) in se redkeje udeležujejo drugih oblik izobraževanja. Očitno je, da tudi ta populacija potrebuje novo znanje, le vsebine, metode in možnosti za učenje morajo biti taki, da jih motivirajo.

Starostna sestava udeležencev študijskih krožkov je zelo ugodna, saj zajemajo najbolj dejavno populacijo v starosti od 27 in 45 let, ki je večinoma zaposlena v družbenem ali zasebnem sektorju. Ni pa zanemarljivo, da študijski krožki ustrezajo tudi potrebam starejših in mlajših prebivalcev.

Študijski krožki so zanimivi za izobraževalne organizacije in za druge organizacije, za katere izobraževanje ni osnovna dejavnost.

Projekt pokriva že skoraj vso Slovenijo, obstajajo sicer še nekatera nepokrita področja, toda upamo, da bodo tudi na teh študijske krožke kmalu organizirali.

V treh letih delovanja projekta se je za vodje in mentorje študijskih krožkov usposobilo 195 ljudi. Zanimanje za vključitev v projekt se vsako leto povečuje, tako da ne moremo sprejeti vseh organizacij, ki se prijavijo na naš razpis, ker so denarna sredstva za izvedbo projekta na žalost omejena.

Študijski krožki so za majhne kraje in kraje, kjer nimajo nobenih izobraževalnih možnosti, priložnost za učenje, druženje in delovanje v okolju. Izredno pomembno je, da je bil denar za izpeljavo projekta zagotovljen in da je bil na voljo na začetku njihovega delovanja. Brez tega prav gotovo ne bi bilo takih dosežkov. Letos smo prvič opazili, da so se začele odzivati na študijske krožke lokalne skupnosti in jih tudi denarno podpirati, kar je potrdilo našo domnevo, da je pri inovacijskih projektih pomembno, da so izpolnjeni temeljni strokovni pogoji in da je poskrbljeno za izobraževanje nosilcev, treba pa je zagotoviti tudi potrebna sredstva za inkubacijsko dobo vpeljevanja projekta, sicer ni mogoče pričakovati dobrih uspehov. Menimo, da je projekt na dobri poti, da se vključi v okolje in zaživi kot samostojna dejavnost, to lahko sklepamo iz pričujočih izidov, hkrati pa ugotavljamo, da lokalne skupnosti še ne podpirajo projekt toliko, da bi se lahko ta uveljavil kot samostojna dejavnost brez večinske podpore države.

LITERATURA

Ball J., Stephen, Staffan Larsson: *The Struggle for Democratic Education/Equality and Participation in Sweden*, The Falmer Press, New York, Philadelphia, London, 1989.

Karlson, Irmtraut in Lars, Ulf Lundgren, Karl Neidel: *Študijski krožki*, Dunaj, 1991.

Klemenčič, Sonja: *Učimo se v študijskih krožkih*, Andragoški center Republike Slovenije, 1995. *Študije in raziskave*; 3.

Mijoč, Nena, Krajnc, Ana, Findeisen, Dušana: *Študijski krožki*, Andragoški center Slovenije, Ljubljana 1993.

Študijski krožki v vlogi spreminjanja izobraževanja in demokratizacije življenja v lokalni skupnosti: raziskovalni podprojekt: sklepno poročilo – voditeljica podprojekta Sonja Klemenčič; raziskovalni sodelavci: Boris Kožuh, Vilma Malečkar, Nena Mijoč, Ester Možina, Jasmina Mirčeva, Mateja Tabar. – Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 1996. (Usposabljanje za življenjsko uspešnost in študijski krožki v vlogi spreminjanja izobraževanja in demokratizacije življenja v lokalni skupnosti).

Analiza delovanja študijskih krožkov v šolskem letu 1995/96, poročilo o delu projekta *Študijski krožki* – voditeljica projekta Sonja Klemenčič, analizo izdelali Slavica Černoša in Vilma Malečkar, Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 1997.

RAZVOJ SAMOIZOBRAŽEVALNE KULTURE V DRUŽBOSLOVJU

*dr. Alojzija
Židan
docentka na
Fakulteti za
družbene vede*

Sprotno spremljanje družboslovnih informacij

Zakaj je aktualno obravnavanje razvoja učenčeve samoizobraževalne kulture v družboslovju? Smiselnost obravnave te tematike pogojuje več pomembnih dejavnikov. Naj poudarimo le nekatere, in sicer tiste, ki so morebiti najbolj bistveni.

Samoizobraževanje pomeni sestavino ustvarjalnega dopolnjevanja človekove osebnosti. Spreminjanje družbenih razmer nenehno zahteva od človeka pridobivanje novega znanja. Prav novo znanje mu omogoča, da se je zmožen učinkovito prilagajati. Za izobraževalno-educativne družboslovne vsebine je značilno, da se zelo hitro spreminjajo, vsebujejo izredni življenjski dinamizem (Židan, 1993, 34).

Nekatere družboslovne vsebine so (seveda le razmeroma) bolj konstantne, trajnejše narave. Poimenujmo jih kar strateške. Druge pa so bolj fluidne, spremenljive. To so družboslovne vsebine, ki so rezultat sprotne družbenega življenja. Spoznavanje strateških in fluidnih družboslovnih vsebin je za učeči se subjekt smiselno le, če ga te spodbujajo tudi k samoizobraževanju oziroma če prispevajo tudi k razvoju njegove samoizobraževalne pluralne kulture.

Učitelj družboslovja mora navajati učenca na samoizobraževanje. Privzgojiti mu mora takšen temelj, čeprav institucionalni, samoizobraževanja, ki bo učencu omogočalo nadaljnje, bolj poglobljeno razumevanje družboslovne tematike. Samoizobraževanje lahko krepí tudi učenčevo občutljivost za zaznavanje in ocenjevanje družbenih problemov, zakonitosti, procesov.

O čem bomo govorili v pričujočem prispevku? O tem, čemu izobraževati učenca v druž-

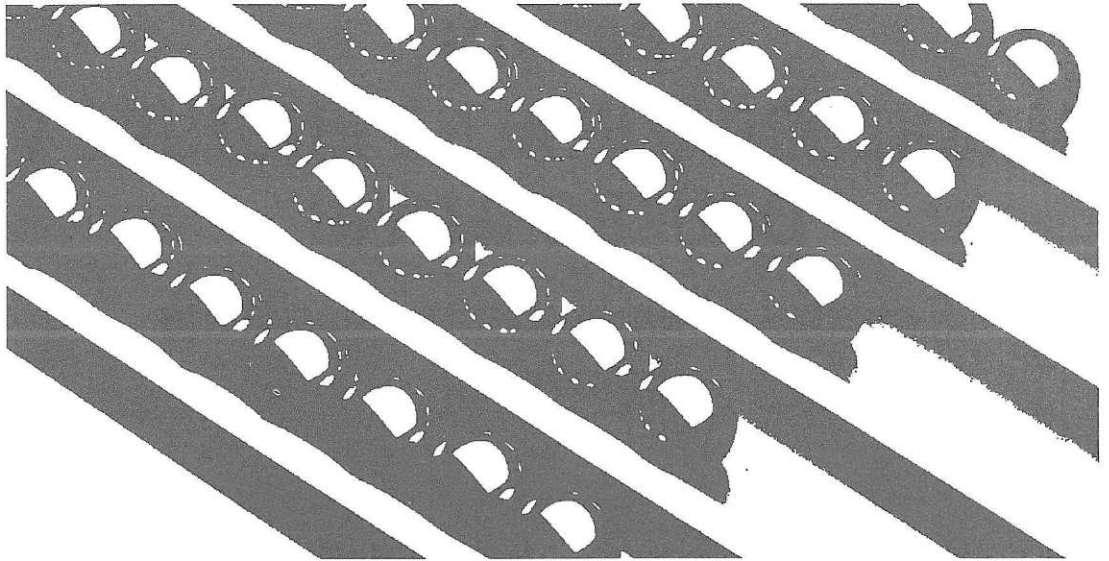
boslovju. Nekaj besed bomo namenili tudi didaktizaciji tega, nadvse pomembnega in izrazito aktualnega vprašanja.

ČEMU SAMOIZOBRAŽEVATI UČENCA V DRUŽBOSLOVJU?

Odgovor na postavljeno vprašanje je lahko sestavljen iz več utemeljitvenih segmentov. Med njimi je zelo pomemben tisti, ki ga imenujemo kar kot nujno uresničevanje zahteve: navajanje učenca na stalno spremljanje tiska.

Danes namenjajo tudi izobraževalno-educativni sistemi samoizobraževanju učeče se osebe zelo veliko pozornost. Njihovo vodilo »Vse manj predavati in vse več samoizobraževati« postaja pri izvajanju pedagoškega procesa čedalje bolj aktivno. Omenjeno vodilo bo moralo bolj uresničevati tudi področje specialne didaktike. Še posebej družboslovna. Tudi ta mora (bo v prihodnje morala) čedalje bolj konkretno nakazovati mogoče uporabne poti za uresničevanje vodila: »Predavati le toliko, da se z njim lahko učeča se oseba samoizobražuje!«

Ta zlasti vsebuje (je »prinašalec«) fluidne, sprotne družboslovne informacije za učenca. Takšne pluralne informacije mora ta stalno spremljati, osmišljati, vrednotiti. Te lahko zelo različno vplivajo na razvoj učenčeve osebnosti. Le institucionalno navajanje učenca na sprotno spremljanje tiska bo v njem razvilo potrebo po njenem stalnem zadovoljevanju. Kajti le v dejanskem želenem in uresničevanem samoizobraževanju lahko dobi šolsko družboslovno znanje svojo resnično življenjsko moč oziroma le tako se lahko preobrazi institucionalno vodeno samoizobraževanje na družboslovnem področju v novo kvaliteto, ki pomeni življenjsko uresničevano, avtentično,



resnično želeno družboslovno samoizobraževanje.

Pravkar opozorjenemu segmentu je smiselno dodati tudi segment, ki ga imenujemo samoizobraževanje učenca za sprotno spremljanje množičnih občil. Danes je vpliv pluralne medijske vzgoje zelo velik. Seveda se postavlja vprašanje, kakšna je njegova kvaliteta. Družboslovne, pluralne medijske vsebine, ki jih namreč vsak dan ponujajo številna občila tudi učencu, niso vedno kakovostne. Za spoznanje kakovosti je potrebno učenčevu samoizobraževalno prizadevanje.

V kompleksnem pedagoškem procesu družboslovnih predmetnih področij je treba učenca usposabljanje za spoznavanje medijske kakovosti. Učenec mora spoznati manipulativno in ustvarjalno moč množičnih občil. Skratka to, da lahko množična občila ustvarjalno razvijajo njegovo osebnost ali pa z njo tudi manipulirajo. Pluralne vsebine množičnih občil lahko učenca zaradi svoje izrazite neuskajenosti tudi zbegajo.

Komensky je že v 17. stoletju opozarjal, da se mora človek v življenju nenehno samoizobraževati.

Na to je opozoril že oče permanentnega izobraževanja Paul Legrand. Danes je uresničevanje zahtev Komenskega v družboslovju zaradi njegove izjemne dinamizacije še posebej aktualno.

Učenca je treba tudi izobraževati za stalno spremljanje družboslovnih revij, časopisov. Skratka za to, da si bo pridobil tudi tovrstno samoizobraževalno kulturo. In tudi za to, da bo postal stalni obiskovalec družbo-

slovnih čitalnic in knjižnic na posameznih ustanovah.

Vse to so le nekatere samoizobraževalne poti, ki naj bi jih učenec že začel spoznavati v pedagoškem procesu družboslovja, da jih bo v svojem življenju lahko večkrat sam resnično prehodil. Prehoditi pa jih bo moral, če bo želel, da bi bilo njegovo življenje boljše, kakovostnejše. Seveda mora spoznavanje takšnih mogočih samoizobraževalnih poti pri vsakem učencu potekati sistematično in postopoma.

Vsi opisani segmenti sestavljajo celoto. To pomeni, da spozna vsak učenec kot individuum preproste in zapletene dele te samoizobraževalne celote enkratno. Prav zaradi navedenega dejstva mora namenjati učitelj družboslovja izjemno pozornost tudi tako imenovani samoizobraževalni didaktizaciji. Skratka temu, da bo vsak učenec, čeprav v institucionalnem družboslovnem samoizobraževanju, razvijal svoj tako imenovani edinstveni samoizobraževalni slog. V njem lahko seveda učitelj nenehno ugotavlja, kako vsak učenec spoznava samega sebe, svojo osebnost, kako ambiciozno si oblikuje svoj odnos do nje, kako razvija njeno avtonomnost in sploh svojo osebnost, edinstveno življenjsko samoizobraževalno filozofijo.

DIDAKTIZACIJA URESNIČEVANJA KULTURE SAMOIZOBRAŽEVANJA V DRUŽBOSLOVJU

Učiteljevo izvajanje tako imenovane družboslovne samoizobraževalne didaktizacije je vedno zelo zahtevno, toda ustvarjalno opravilo, ker je vsak učenec za institucionalno družbo-

slovno samoizobraževanje drugače motiviran. Ima drugačno, potrebno predznanje, interese, odnos, učni stil, kognitivni stil itd. In tudi zato, ker »mladi v šoli čutijo, da se kosajo z veliko zunanjo silo. Šolski sistem in šola sta nekaj zunanjega, močnejšega od njih in njihovega domačega okolja. Zato imajo občutek, da se zahtevam šole lahko samo vdajo in jih po najboljših močeh uresničujejo. Strah pred neuspehom in strah pred avtoriteto le občasno izpodrivajo tudi svetlejši trenutki.« (Krajnc, 1994, 22)

Vsak didaktični pristop, tudi samoizobraževalni, mora biti strokoven in ustvarjalen. In kot tak je lahko za učitelja družboslovja vedno izziv, ki ga je treba zadovoljevati individualizirano, prožno.

Na vprašanje, kateri konkretni didaktični pristopi lahko koristijo učitelju družboslovja pri izvajanju tako imenovane samoizobraževalne didaktizacije, lahko odgovorimo: prav vsi, ki jih uporablja na svojem didaktičnem področju za izvajanje kompleksnega pedagoškega procesa. Vsak didaktični pristop je in mora biti tudi v funkciji posameznikovega samoizobraževanja. Vsak samoizobraževalni didaktični pristop, njegova uporaba, je seveda situacijsko pogojena.

Učitelj družboslovja naj bo razredni in akcijski raziskovalec. Glede na to je še posebej aktualna misel didaktikov, ki menijo, da so danes pomembni le tisti didaktični pristopi, ki učencem omogočajo učno samostojnost, inovativnost, sodelovanje, osvajanje kulture, samoizobraževanje. Takšni didaktični pristopi pa so lahko po svoji naravi, če so seveda izvedeni resnično strokovno, bolj ali manj kar vsi.

SKLEPNE MISLI

V pričujočem prispevku opozarjamo na zelo velik pomen, ki ga ima v sodobni postindustrijski informacijski družbi razvoj učenčevega samoizobraževanja v družboslovju za celovit razvoj njegove osebnosti. Vsako družboslovno izobraževanje mora tudi biti v funkciji razvoja učenčevega samoizobraževanja. Samo tako je lahko resnično celovito.

Družboslovno samoizobraževanje mora biti antropocentrično. Torej usmerjeno k posamezniku, k njegovemu razvoju.

Naj sklenem razmišljanje z mislijo: »Številna znamenja kažejo na upadanje hierarhije v izobraževanju: pri tem gre za spremembe v odnosih med poglavitnimi akterji v samih izobraževalnih institucijah in tudi za širjenje samoizobraževanja. Nekdanje povsem določno razločevanje nadrejene (aktivne) in podrejene (pasivne) vloge ter prevladovanje enosmerne komunikacije, značilne za tako imenovano frontalno poučevanje, se umika in prepušča mesto vse večji raznovrstnosti fleksibilnejših izobraževalnih oblik, v katerih je bolj ali manj odpravljena delitev na subjekt in objekt proučevanja. V sodobno zasnovanem šolanju odraslih se delež predavateljskega pouka zmanjšuje, predavanja so večinoma

Le tisti učitelj družboslovja, ki se sam nenehno izobražuje, si pridobiva kakovostno samoizobraževalno kulturo, lahko tudi kakovostno izobražuje svoje učence. In le učenci, ki se znajo (se bodo v prihodnosti še posebej znali) samoizobraževati, lahko izobražujejo tudi osebe, s katerimi stopajo v zapletena komunikacijska, interakcijska razmerja.

uvod v samostojno delo, večja se vloga svetovanja, medtem ko se usmerja udeležence na samostojno delo doma.« (Mlinar, 1994, 96)

Samoizobraževanje je moč. Je sredstvo za doseganje kakovosti. To moč pa morata nenehno čutiti učitelj in učenec. Še posebej učenec mora začutiti njen izredno velik pomen. Kako vse opisano doseči, nenehno preučuje družboslovna specialna didaktika. Prav ta pa bi morala v prihodnosti popularizirati življenjsko moč družboslovne stroke.

LITERATURA

- Erčulj, J. 1996. Učeca se organizacija – teorija in praksa. Vzgoja in izobraževanje, 5, str. 6–12.
- Gardner, H. 1995. Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
- Glöckel, H. 1992. Vom Unterricht. Bad: Heilbrunn/obb.
- Krajnc, A. 1994. Življenje v šoli, študentom na pot. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Mlinar, Z. 1994. Individualizacija in globalizacija v prostoru. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Schilling, J. 1982. Didaktik, Methodik der Sozialpädagogik. Berlin: Neuwied, Kriftel.
- Visokošolsko izobraževanje odraslih. 1995. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Židan, A. 1993. Dinamično učenje v družboslovju, Ljubljana. Zavod RS za šolstvo in šport.

PREOBLIKOVANJE DOPISNEGA IZOBRAŽEVANJA V IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO

Potreba ali modna muha?

V letu 1996 je Center za dopisno izobraževanje Univerzum (v nadaljevanju CDI) s sodelovanjem Andragoškega centra Slovenije, Zvezne pisarne za izobraževanje in znanost iz Berna in delnim financiranjem Ministrstva za šolstvo in šport organiziral »Usposabljanje mentorjev za izobraževanje na daljavo«. Osnovni namen usposabljanja je bil hitrejši razvoj in boljša organizacija metod izobraževanja na daljavo v CDI in v širšem okolju. Za razumevanje vzrokov za uvajanje sprememb v naš način dela se bomo na kratko ozrli na zgodovino delovanja CDI Univerzum.

RAZVOJ DOPISNEGA IZOBRAŽEVANJA PO SVETU IN V SLOVENIJI

Že od nastanka človeštva so si ljudje v življenju pridobivali določeno znanje, spretnosti, ki so jim omogočale lažje preživetje. Ljudje, ki so imeli znanje – učitelji, so ga posredovali drugim ljudem, ki ga niso imeli – učencem. Večino obstoja človeštva je učitelj učencu nekaj pripovedoval, ga učil ipd. Bila sta torej v

Prve institucionalizirane oblike dopisnega izobraževanja so se pojavljale že v prejšnjem stoletju v ZDA, Veliki Britaniji in na Švedskem.

neposrednem stiku, iz oči v oči. Tak način poučevanja prevladuje še danes, predvsem v šolah za mladino. Splošen razvoj in razvoj tehnike pa je omogočil posredno učenje, pri katerem učitelj in učenec nista več skupaj, iz oči v oči, ampak sta lahko krajevno oddaljena. Sprva je bilo to mogoče z dopisovanjem, pri katerem je učitelj učencu v učnem pismu posredoval določeno znanje. Pravi učni proces se je začel šele takrat, ko je tudi učenec začel

komunicirati z učiteljem, mu sporočiti (npr. v pismu) svoje težave ali uspehe pri učenju ipd.

To pa je bilo že dopisno izobraževanje, za katerega je predvsem značilno (Holmberg, 1967):

- osnovno in prevladujoče učno sredstvo je pisana beseda, čeprav se lahko uči učenec tudi s pomočjo avdio-, videotehnike ipd.;
- med učiteljem in učencem mora biti dvostrana komunikacija, ki šele zagotavlja sistematičnost, načrtnost izobraževanja in njegovo usmerjenost k zavestno postavljenim ciljem.

Razvoj družbe, tehnike in tržnega gospodarstva je zahteval od ljudi čedalje več znanja. Zato je ta razvoj pogojeval tudi razvoj izobraževanja. Po drugi svetovni vojni se je zlasti močno razvilo dopisno izobraževanje v Evropi, ZDA, Indiji, na Japonskem, v državah nekdanje Sovjetske zveze in v nekaterih afriških državah. V teh državah so se izobraževali po dopisni metodi predvsem odrasli ljudje. V Avstraliji, Kanadi in skandinavskih državah so se dopisno izobraževali tudi otroci in mladina, kajti zaradi redke naseljenosti niso mogli organizirati rednih šol. Za dopisno izobraževanje je značilno, da se je razvilo tudi v gosto naseljenih deželah z razvitimi prometnimi zvezami in mrežo javnih šol. Vzrok za to je prednost dopisnega izobraževanja, da si lahko učenec sam izbira kraj, čas in večinoma tudi ritem učenja, kar je ob družinskih, službenih in drugih obveznostih zelo pomembno. V Sloveniji se je začelo institucionalizirano dopisno izobraževanje leta 1932 z ustanovitvijo Dopisne trgovske šole v Ljubljani, ki je delovala do začetka vojne 1941. leta. Po vojni so se zaradi hitre gospodarske rasti pokazale

velike potrebe po izobraževanju predvsem že zaposlenih ljudi. Materialne razmere so šele leta 1955 omogočile, da so na Ljudski univerzi v Ljubljani prvič razpisali dopisni knjigovodski tečaj. Zanimanje zanj je bilo zelo veliko, samo v prvi tečaj se je prijavilo 980 kandidatov. Ljudska univerza pa s svojo organiziranostjo ni mogla zadostiti vsem potrebam po dopisnem izobraževanju v Sloveniji, zato so pobudniki tega izobraževanja (Franc Škoberne in Jože Nedog) s pomočjo in pod pokroviteljstvom glavnega odbora Zveze borcev Slovenije leta 1957 ustanovili in organizirali samostojno Dopisno ekonomsko šolo. Izobraževala je po programih rednih štiriletnih srednjih šol, trajala pa je le tri leta, saj so upoštevali, da so ljudje nekatere vrste znanja pridobili že na svojih delovnih mestih (revija Borec, 1956). Dopisna ekonomska šola je predhodnica Centra za dopisno izobraževanje Univerzum, zato štejemo leto 1957 za njen začetek.

Kmalu po začetku delovanja Dopisne ekonomske šole so začele delovati še Dopisna osnovna šola, Dopisna administrativna šola, Dopisna tehniška šola. Vse so se kasneje združile v Dopisno delavsko univerzo (v nadaljevanju DDU). Kasneje so ustanovili še nekatere druge šole in različne dopisne tečaje – za učenje tujih jezikov, varstvo pri delu, poslovno korespondenco itd. DDU je začela leta 1962 štirikrat na leto izdajati revijo Dopisnik. Vsebina je bila namenjena medsebojnemu informiranju andragoških delavcev in dopisnikov.

RAZVOJ DOPISNO~KONZULTATIVNE IN DOPISNO~SEMINARSKE METODE IZOBRAŽEVANJA

Pod pokroviteljstvom takratne DDU so uredili posebej za dopisno izobraževanje prirejeno učno gradivo v obliki učnih pisem. Učenci so se učili po dva predmeta sočasno. Snov posameznega predmeta je bila razdeljena v več učnih pisem. DDU je pošiljala po pošti učenecem učna pisma, in sicer po eno v določenem časovnem presledku. Učenci so se iz njih učili in se pred izpitom še nekajkrat srečali z učiteljem na individualnih ali skupinskih konzultacijah oziroma seminarjih, kjer so preučili zahtevnejšo snov, se pogovorili o težavah pri učenju itd. Ta občasna srečanja so bistveno

izboljšala uspešnost dopisnega izobraževanja predvsem zaradi socialnih vidikov medsebojnega druženja učencev in druženja z učiteljem. DDU je s tem razvila dopisno-seminarsko in dopisno-konzultativno metodo izobraževanja.

DDU je že takrat upoštevala razliko med mladostniki, ki se učijo v redni šoli in med odraslimi. Upoštevala je namreč potrebe izobraževanja odraslih, njihovo drugačno dojetje ciljev izobraževanja, drugačne življenjske izkušnje. Vendar je uvedba usmerjenega izobraževanja skoraj povsem preprečila delova-

Z dopisnim načinom izobraževanja so se lahko ljudje po vsej Sloveniji in tudi zunaj nje (npr. v Nemčiji) izobraževali, ne da bi morali hoditi skoraj vsak dan v oddaljene šole. To je bilo torej že izobraževanje na daljavo – šola in učenec sta oddaljena eden od drugega, med seboj komunicirata po pošti, kasneje po telefonu, srečanja pa so le občasna. Takšno učenje se je zdelo ljudem seveda prijaznejše od tradicionalnega učenja.

nje DDU, kajti zakonsko je bilo dovoljeno uporabljati le učbenike, napisane za redno šolanje mladine. Za usmerjeno izobraževanje napisani učbeniki so bili večinoma povsem neprimerni za uspešno samostojno učenje odraslih. Po opustitvi usmerjenega izobraževanja se je položaj nekoliko izboljšal, uveden je bil podoben način izobraževanja kot prej. Takrat se je DDU preimenovala v Center za dopisno izobraževanje Univerzum. Zaradi pogostega spreminjanja učnih vsebin in tudi predmetnikov ter zakonskih okvirov vzgojno-izobraževalnega dela pa je bilo te spremembe težko upoštevati pri pisanju učnega gradiva, prirejenega za izobraževanje na daljavo.

IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO

Razvoj tehnologije je omogočil posredovanje znanja tudi prek televizije, video- in avdiokaset, računalnika ipd. Sprva so se posamezna sredstva uporabljala le kot dopolnilo dopisnega izobraževanja. Čimbolj so se ta razvijala, tem bolj je pisana beseda izgubljala osrednjo vlogo v dopisnem izobraževanju. Kadar pisana beseda ni več poglobitno učno sredstvo, ampak le eno izmed mnogih – to ni več dopisno izobraževanje, temveč izobraževanje na daljavo. Dopisno izobraževanje je pravzaprav le ena izmed oblik izobraževanja na daljavo, ki je širši pojem in zajema vse tiste obli-

ke prenašanja znanja, spretnosti in navad, ki niso odvisne od neposrednega, osebnega stika med učiteljem in učencem. Z didaktičnega vidika ima izobraževanje na daljavo vrsto prednosti pred dopisnim izobraževanjem. Učenci in učitelji lahko uporabljajo zelo različne učne pripomočke, na primer avdio-, videokasete, filme, množična občila, računalniške programe, elektronsko pošto, priročne laboratorije ipd. Učenci lahko izbirajo tista sredstva, ki jim bolj ustrezajo. Zato izobraževanje na daljavo omogoča večjo individualizacijo ter dinamičnost učenja in je tudi precej učinkovitejše. Po drugi strani pa sta priprava in vzdrževanje ustreznih programov za izobraževanje prek različnih medijev zahtevnejša in dražja od dopisnega izobraževanja. Od učencev zahtevata določen življenjski standard in tehnično ozaveščenost.

Informacijska tehnologija ponuja ljudem neizmerne izobraževalne možnosti.

Učno gradivo moramo pri izobraževanju odraslih stalno prilagajati učencem. Če je učno gradivo pisana beseda, je to prilagajanje mnogo lažje kot pri drugih medijih. To je povzročilo, da se izobraževanje na daljavo ni razvijalo tako hitro, kot bi se lahko glede na

razvoj tehnike. Vendar so danes mediji precej dostopnejši in cenejši, kot so bili nekoč, ljudje so tehnično vse bolj ozaveščeni. Zato se je izobraževanje na daljavo začelo v zadnjem času še hitreje razvijati.

CENTER ZA DOPISNO IZOBRAŽEVANJE SPREMINJA SVOJE IZOBRAŽEVALNE METODE

Danes izobražuje CDI podobno kot je v preteklosti – učenci se delno učijo sami doma iz prirejenega učnega gradiva, delno pa se srečujejo z učiteljem (mentorjem) na skupnih konzultacijah oziroma seminarjih. Deloma se učijo tudi z videokaset in iz računalniških programov, vendar je prevladujoče učno sredstvo še vedno pisana beseda.

Zadnje čase ugotavljamo kar nekaj dejstev, ki opozarjajo na potrebo po uvajanju sprememb v naš način dela. Naj navedem nekatere poglobitve:

- Izobrazbena raven Slovencev je zelo nizka, saj je čez 40 odstotkov Slovencev dokončalo le osnovno šolo ali še to ne. Večina teh ljudi

se več ne izobražuje, čeprav potekajo v različnih krajih Slovenije izobraževalni programi, ki bi jim ustrezali. Verjetno zato, ker ne čutijo potreb po izobraževanju ali jim ti programi niso dovolj prilagojeni.

- Živimo v času nenehnih sprememb, ki so čedalje hitrejšje. Zato tudi znanje hitro zastara, česar se že veliko ljudi zaveda. Ne glede na to, ali so ljudje zaposleni ali brezposelni, jih spreminjajoče se okolje sili v nenehno izobraževanje. Ljudje se različno odzivajo na zahteve po novem znanju. Žal se jih veliko ne znajde najbolje, zato se raje zapirajo v svoj svet. Od tod izvirajo konflikti z njihovim okoljem v službi ali doma. Če bi jim izobraževalci znali pravi čas priskočiti na pomoč s tem, da bi jim pomagali premagati odpor proti novostim v tem svetu, da bi jim te novosti razumljivo razložili oziroma bi jim ponudili ustrezne izobraževalne programe, tedaj bi res naredili velik korak naprej. Tak pristop zahteva od izobraževalcev in izobraževalnih organizacij veliko odprtost do okolja, možnost visoke stopnje razumevanja življenja, prilagodljivost, samoiniciativnost.

- Nova tehnologija, predvsem na področju medijev, omogoča ljudem veliko prijaznejše izobraževanje. V nekaterih razvitih državah so zelo uspešno organizirali izobraževanje na daljavo z uporabo različnih medijev (videokasete, posebni TV-programi, telefon, računalniška komunikacija ipd.). Tudi v CDI želimo izrabiti prednosti nove tehnologije, saj smo prepričani, da se bodo v prihodnosti tako izobraževali ne le odrasli, temveč tudi mladina v rednih šolah. Zavedamo se, da nas bo čas prehitel, če ne bomo šli v korak s časom.

- Učitelj ima pri izobraževanju na daljavo povsem drugo vlogo. Dostopnost informacij je bistveno večja, kot je bila nekoč. Učenci lahko zaradi razvitih in dostopnih informacijskih sistemov, knjižnic, Interneta ipd. hitro in preprosto pridobijo informacije o čemerkoli. Večkrat imajo celo boljše informacije kot učitelji. Če pa te informacije učenci ne strukturirajo, ne povežejo v smiselne in logične celote, to ni uspešno učenje. Učitelj je zato bolj mentor – svetovalec, ki pomaga odkrivati razne vire, koordinirati in usklajevati pridobivanje znanja, usmerja in vodi učence. Zelo pomembna je tudi njegova vloga pripravjalca učnih gradiv.

• Navsezadnje nas tudi želja po večji poslovni uspešnosti sili v spremembe.

Našteti vzroki narekujejo velike spremembe v našem delu, ki jih ne moremo doseči v prav kratkem času. Zato smo se odločili za postopno spreminjanje. Prvi korak je treba narediti vedno pri nas samih, in sicer se moramo najprej odločiti za spremembe. Drugi korak je posodobitev učne metode izobraževanja na daljavo za ljudi, ki jih že izobražujemo. Šele nato bomo skušali približati izobraževanje ljudem, ki se do sedaj iz tega ali onega razloga niso izobraževali, pa bi jim dodatno izobraževanje zelo koristilo.

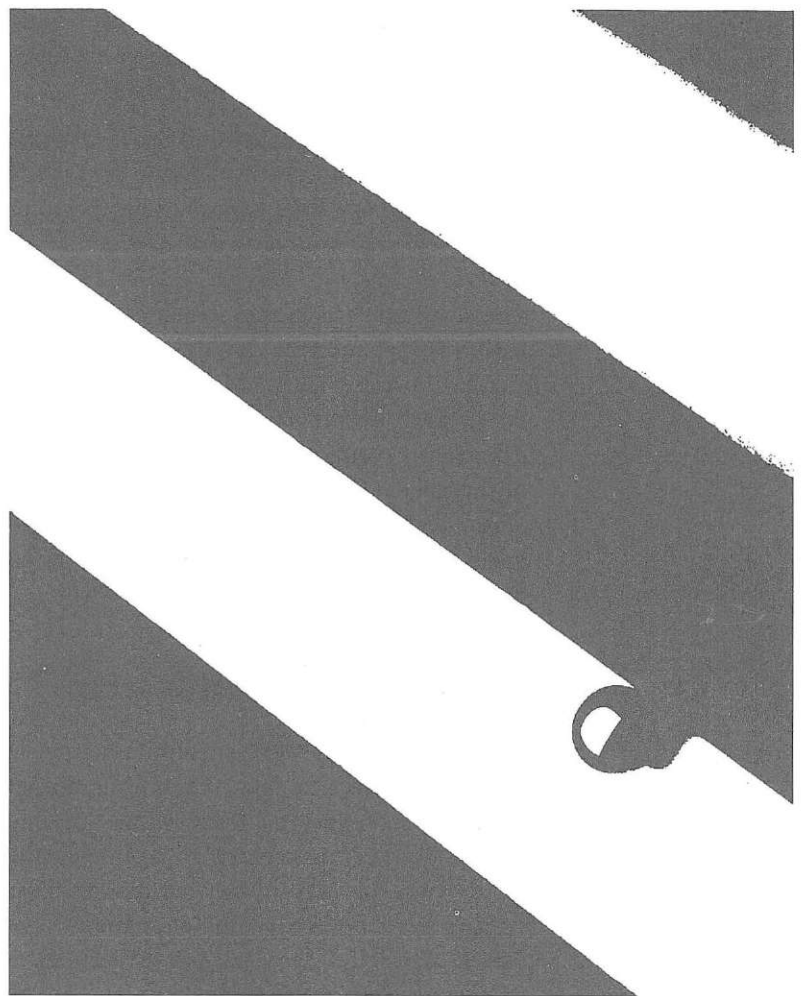
USPOSABLJANJE ANDRAGOŠKIH DELAVCEV V CDI ZA IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO

Za spremembe smo se odločili skupno. Nato smo začeli dopolnjevati in posodabljati sedanje učne metode. V ta namen smo organizirali šest seminarjev z naslovom Usposabljanje mentorjev za izobraževanje na daljavo, ki so večinoma trajali po dva dni. Šlo je predvsem za učne delavnice. Prvih pet seminarjev je potekalo od januarja do aprila 1996, šesti seminar pa je bil v začetku decembra. Udeleženci seminarjev so bili učitelji, mentorji iz CDI in ljudskih univerz, ki sodelujejo s CDI, in učitelji, ki izvajajo izobraževanje prek CDI. Seminarjev se je udeleževalo povprečno po 20 udeležencev.

V prvem seminarju smo obravnavali problematiko samostojnega učenja odraslih pri izobraževanju na daljavo. Vsekakor to ni lahka učna metoda, saj zahteva od učencev močno motivacijo, strogo samodisciplino in skrbno načrtovanje dela. Zelo pomembno je tudi, da se učenci naučijo, kako se učiti.

Ker je izobraževanje na daljavo posredna vzgojna komunikacija, smo na drugem seminarju obravnavali predvsem ta vidik, na primer, kako lahko tudi prek posredne komunikacije vplivamo na ljudi, prednosti in slabosti posredne vzgojne komunikacije in njeno psihosocialno dinamiko.

Tretji seminar je potekal v dveh delih. V prvem delu smo se spoznali vlogo mentorja v izobraževanju na daljavo. Ta vsekakor ni le učitelj, ampak mnogo več. Učitelj in neposredni učni proces je pri izobraževanju na daljavo nadomeščen s kakovostnim učnim gra-



divom, prirejenim za samostojno učenje, in z mentorji, ki učencu pomagajo pri osvajanju snovi, in sicer predvsem prek pisnih komentarjev ali medijev. Poleg tega mentorji z osebnim stikom zapolnjujejo manjkajoči element medsebojnega druženja. Spremljajo učenčevo delo in po potrebi tudi pomagajo prebroditi težave, ki so nastale pri učenju.

Ker mora CDI dopolniti učno gradivo, prirejeno za izobraževanje na daljavo, smo se na četrtem seminarju posvetili predvsem vsebinski zasnovi pri pisanju takšnega učnega gradiva. To ni le strokovno besedilo, ampak mora biti vanj prenesena učna situacija, ko učitelj in učenec neposredno komunicirata. Pisec takšnega učnega gradiva mora vedeti, komu piše in se mora pri pisanju neposredno »pogovarjati« z njim. Na koncu seminarja smo se dogovorili, da bo vsak udeleženec seminarja napisal eno učno enoto, prirejeno za izobraževanje na daljavo, in jo dal pregledati naši mentorici prof. dr. Ani Krajnc.

Na petem seminarju so nam predstavili praktične izkušnje pri didaktični in tehnični pri-

pravi pisnega gradiva in nas seznanili z možnostmi, ki jih ponuja računalnik za izboljšanje kvalitete izobraževanja na daljavo.

Udeleženci seminarjev smo do jeseni napisali dogovorjeno učno gradivo. Mentorica jih je pregledala in vsakemu napisala svoje pripombe. Na zadnjem seminarju smo si izmenjali izkušnje pri pisanju učnega gradiva. Čeprav smo imeli udeleženci zelo različno strokovno izobrazbo (matematiki, tehniki, kemiki, slavisti, družboslovci itd.), smo bili enotni v tem, da se nam je bilo najtežje osebno približati učencu, na primer z uvodom, nagovorom, motiviranjem ipd. Na koncu seminarja nam je Ana Krajnc povedala še nekaj svojih dragocenih izkušenj v zvezi z izobraževanjem na daljavo.

NADALJNJE SPREMEMBE V CDI

S seminarji smo dosegli osnovni namen, to je uskladitev našega znanja o izobraževanju na daljavo, usposobitev učiteljev za pisanje učnega gradiva, prirejenega za izobraževanje na daljavo, in predstavitev vloge mentorja svetovalca v izobraževanju na daljavo. Na osnovi tega lahko šele začnemo uvajati spremembe v naše izobraževalne metode.

Spremembe učnih metod so povezane z drugačno organiziranostjo izobraževanja. Zato bomo posebno pozornost namenili novi organiziranosti izobraževalnega procesa. V prvem letu bomo dopolnili učno gradivo, prirejeno za izobraževanje na daljavo. Uvedli bomo pripravljalne seminarje, na katerih se bomo posvetili predvsem načinom učenja. Opažamo namreč, da je veliko učencev manj uspešnih zato, ker se ne znajo učiti na njim najprimernejši način oziroma sploh ne poznajo različnih učnih stilov in metod. To je lahko nepremagljiva ovira, še zlasti pri izobraževanju na daljavo. Poleg tega bomo pri nekaterih izobraževalnih programih še poskusno zmanjšali število srečanj med učencem in učiteljem mentorjem. Nadomestili jih bomo z boljšim učnim gradivom in z boljšo komunikacijo na daljavo med mentorjem in učencem, na primer po telefonu, elektronski pošti, prek pisem.

To pa že zahteva drugačno organiziranost izobraževalnega dela, saj je treba rešiti probleme dostopnosti elektronske pošte, odzivnosti udeležencev, drugačne časovne uskladi-

tve med učenci in učitelji mentorji, logistike učnih materialov ipd. Razmišljamo tudi, da bi vsem udeležencem ponudili, da se lahko izobražujejo po izobraževalnih metodah na daljavo, po klasični šolski metodi ali po kombinaciji obeh načinov.

V drugem letu bomo na osnovi pridobljenih izkušenj nadaljevali uvajanje sprememb pri vseh izobraževalnih programih.

SKLEPNE MISLI

Dopisno izobraževanje ima v Sloveniji dolgoletno tradicijo, katerega glavni nosilec je bila Dopisna delavska univerza oziroma po preimenovanju Center za dopisno izobraževanje Univerzum. Nekoč uspešne in sodobne metode izobraževanja odraslih ljudi so danes že precej zastarele. Zato smo začeli uvajati spremembe.

Vodilo vseh naših sprememb je: omogočiti ljudem prijaznejše in kvalitetnejše izobraževanje. To bomo morali upoštevati pri snovanju učnega gradiva, izbiri najustrežnejših medijev in najustrežnejše kombinacije različnih učnih metod za izobraževanje na daljavo, organizaciji in oblikovanju profila mentorja.

Naš cilj je omogočiti ljudem izobraževanje po sodobnih in uspešnih učnih metodah ter pestro, kvalitetno in času primerno ponudbo izobraževalnih programov.

LITERATURA

- Holmberg, B.: Correspondence Education, Hermods, Malmö, 1967.
- Holmberg, B.: Distance Education, Kogan Page, London, 1977.
- Krajnc, A.: Metodika dopisnega izobraževanja, DDU, Ljubljana, 1981.
- Krajnc, A.: Metode izobraževanja odraslih, DDU, Ljubljana, 1979.
- Novak, M.: 10 let dopisnega izobraževanja, DDU, Ljubljana, 1967.
- Pongrac, S.: Dopisno obrazovanje, Andragoški center, Zagreb, 1972.
- Rowntree, D.: Teach Yourself with Open Learning, Sphere Books, 1991.
- Tepina, A.: Nekateri izkušnje pri Dopisni delavski univerzi, DDU, posvetovanje, Radenci, 1974.
- Revija Borec, letnik VIII, 10, 1956.

VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI ~ S STRATEGIJO ALI BREZ NJE?

*dr. Zoran
Jelenc
vodja
raziskovalnega
središča na
Andragoškem
centru Slovenije*

Oblikovanje koncepcije in strategije visokošolskega izobraževanja odraslih

Naš znani pedagog Vlado Schmidt, sicer tudi avtor Visokošolske didaktike (1972), je že pred leti duhovito izrazil svoje videnje kakovosti izobraževanja odraslih na visokošolski ravni ali »izrednega študija«, ko je zapisal: »Izredni študij se imenuje »izredni« najbrž zato, ker je res izredno, če študent v takih okoliščinah sploh napreduje«. ¹ Nedvomno si lahko misel razlagamo tudi tako, da je to področje študija povsem ali pa precej neurejeno, kar bi lahko tudi pomenilo, da bodisi ne poteka po nekem ustrezno razvitem konceptu ali strategiji bodisi da takšnega koncepta ali strategije sploh ni, kar tudi pomeni, da ni ustrezne politike, ki bi usmerjala dejavnost na tem področju.

Od tedaj je sicer poteklo četrto stoletje in morda se je v tem času le kaj izboljšala kakovost izobraževanja odraslih na visokošolski stopnji; če ne zaradi drugega, vsaj zato, ker so se medtem razvile materialne in tehnične možnosti, ker je izobraževanje odraslih na splošno napredovalo itn. A prav tako, kot tedaj, je nemara tudi zdaj utemeljeno vprašanje: ali imamo sploh izdelano koncepcijo in strategijo na tem področju, ali ne poteka to izobraževanje brez ustrezne politike in ustrezne sistemske ureditve.

Ker govorimo o izobraževanju odraslih na visokošolski ravni, moramo s koncepcijo in strategijo zajeti obe specifični področji izobraževanja, torej izobraževanje odraslih in visokošolsko izobraževanje. Strategija, ki ne bi upoštevala značilnosti in posebnosti obeh področij ter ki ne bi obeh specifičnih koncepcij in strategij združila v skupno koncepcijo in strategijo, bi bila pomanjkljiva.

V Sloveniji zadnjih deset let intenzivno in temeljito raziskujemo ter razvijamo koncepcijo in strategijo izobraževanja odraslih. V projekt smo zajeli tudi visokošolsko izobraževanje odraslih. ² Glede na svoj naslov – Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije – je projekt prednostno naravnano k preučevanju izobraževanja odraslih, visokošolsko izobraževanje je pri tem zajeto le kot področje, na katerem poteka izobraževanje odraslih, tako kot druge ravni in področja izobraževanja, kot so osnovno in srednje (splošno in strokovno), poklicno (formalno in neformalno) ter splošno neformalno. Raziskovanje je že končano, v kratkem bo objavljena tudi njegova zadnja faza – sintezni prikaz koncepcije in strategije izobraževanja odraslih.

Celotno visokošolsko izobraževanje je bilo v tem času konceptualno temeljiteje obravnavano predvsem v zvezi s pripravo zakona o visokem šolstvu in nove »šolske zakonodaje« in je bilo, tako kot druga področja in ravni izobraževanja – med temi tudi izobraževanje odraslih –, objavljeno v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji. ³ Pri tem lahko ugotovimo, da se prispevek o visokošolskem izobraževanju ⁴ z izobraževanjem odraslih skoraj ne ukvarja, saj ga le tu pa tam mimogrede omenja: ni ga med »temeljnimi elementi urejanja in stabiliziranja sistema« ter med načeli spreminjanja visokega šolstva (n. d.: 264–265); slutimo pa ga lahko pri ciljeh, pri katerih se navaja dostop do visokega šolstva »tako za redni študij kot po drugih študijskih poteh« (n. d.: 267); mimogrede – le v eni točki – je omenjeno tudi pri opisovanju poglobitvenih rešitev v Zakonu o visokem šolstvu, pri navajanju vrst študijskih programov, kjer je

zapisano, da »poteka izvajanje študijskih programov v obliki rednega, če njihova narava to dopušča, pa tudi izrednega študija« (n. d.: 269–270); še največ pa obeta v točki, v kateri govori o prenovi in razvoju študijskih programov, ko pravi, da bo odpravljena togost pri izvajanju študijskih programov ob zagotovitvi ustrezne podpore (čigave?, podčrtal Z. J. in op. Z. J.) »lahko pomembneje prispevala tudi k prenovi »izrednega študija« in k posodabljanju znanja že zaposlenih visokošolskih diplomantov in diplomantk« (n. d.: 278–279); tudi pri prikazih podatkov o udeležbi v študiju in diplomantih namenja gradivo »izrednemu študiju« bolj malo pozornosti, čeprav na enem mestu (n. d.: 281) omenja, da je upadanje »študija ob delu« povzročilo padec skupnega števila diplomantov; tudi med razvojnimi projekti (n. d.: 289) je »izredni študij« uvrščen le v projekt z imenom »razvoj drugih izobraževalnih poti«. Visokoškolskemu izobraževanju odraslih v Beli knjigi pa je namenjena posebna točka v poglavju Razvoj izobraževanja odraslih,⁵ ki to področje seveda prednostno obravnava s stališča strategije razvoja celotnega izobraževanja odraslih.

Ugotovitev dokaj značilno odslikava odnos, kakršnega imajo oblikovalci splošne in celovite politike izobraževanja do izobraževanja

Oblikovanje strategije visokošolskega izobraževanja odraslih je prepuščeno tistim, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih (andragogom), oblikovalcem splošne in celovite (?) strategije visokošolskega izobraževanja pa se ne zdi, da bi morali temu področju nameniti posebno pozornost; področje torej dobiva svojo strateško potrditev predvsem pri oblikovalcih strategije razvoja izobraževanja odraslih.

odraslih tudi sicer, v tem pa očitno tudi visokošolsko izobraževanje odraslih ni izjema. Posledice so vidne v položaju, v kakršnem je izobraževanje odraslih na visokoškolski ravni pri nas. Po ugotovitvah iz že navedene raziskave o visokoškolskem izobraževanju odraslih (ACS, 1994) lahko zanesljivo rečemo, da v Sloveniji močno zaostajamo pri razvoju visokošolskega izobraževanja odraslih.

To, od kod prihajajo pobude, se seveda kaže tudi v našem prikazu strateških razvojnih usmeritev za razvoj visokošolskega izobraževanja odraslih v nadaljevanju tega prispevka.

Temeljne postavke in ukrepi, ki jih predvidevamo s splošno koncepcijo in strategijo za

razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji, je mogoče in je po našem mnenju tudi nujno ustrezno aplicirati tudi v visokoškolskem izobraževanju odraslih. Strategija opredeljuje te temeljne točke (vse govori o izobraževanju odraslih): sistemska uvrstitev, upravljanje, zakonodaja, financiranje, mreža izvajalcev in programov, razvojna infrastruktura, razvoj kadrov; če temu dodamo še prikaz potreb in način ponudbe (oblike in metode), zajamemo vse bistvene prvine koncepcije in strategije, ki določajo delovanje na tem specifičnem področju vzgoje in izobraževanja.

V našem prispevku bomo namenili pozornost le nekaterim izmed navedenih točk; tistim, s katerimi opozarjamo na nekatera temeljna vprašanja koncepcije in strategije in ki so bolj pomembne za našo razpravo.

SISTEMSKA UMESTITEV

Če je izobraževanje in učenje dejavnost, ki poteka vse življenje – koncept in strategijo vseživljenjskosti učenja pa v svetu čedalje bolj sprejemajo in uveljavljajo kot vodilno načelo za obravnavanje in urejanje vsega izobraževanja in učenja –, potem sistem vzgoje in izobraževanja sestavljata dve sistemsko enakovredni in enakopravni področji: začetno in nadaljevalno izobraževanje. Začetno izobraževanje (angl. initial education) je izobraževanje, ki zajema nepretrgano izobraževanje, od prve vključitve v izobraževanje (vstopa v šolo) do izstopa iz izobraževanja in prevzema drugih življenjskih ali delovnih funkcij kot prevladujočih v življenju, ki sledijo izstopu iz izobraževanja; to področje sicer poznamo kot »izobraževanje otrok in mladine«; – nadaljevalno izobraževanje (angl. continuing ali post-initial education) je vse izobraževanje po začetnem izobraževanju; sinonimni izraz za to je »izobraževanje odraslih«. Obe področji se morata za uresničitev načel, koncepcije in strategije vseživljenjskosti učenja ustrezno organizirati, tako da ohranjata svoje specifičnosti in se hkrati dopolnjujeta. Celovito uresničevanje celovite koncepcije in strategije vseživljenjskosti učenja zahteva naslednje temeljne spremembe v vzgoji in izobraževanju:

1. prestrukturiranje vsega zdajšnjega sistema izobraževanja, še posebno formalnega;
2. vključevanje novih subjektov kot nosilcev in izvajalcev izobraževanja;

3. usposobitev udeležencev izobraževanja, da postanejo aktiven dejavnik svojega lastnega učenja.⁶

Iz zornega kota takšne konceptualne in strateške usmeritve ni upravičeno šteti določeno področje izobraževanja za redno in drugo za izredno ter jih tako poimenovati. Izobraževanje ali študij odraslih na visokošolski stopnji zdaj pri nas uradno – z novim Zakonom o visokem šolstvu⁷ – spet imenujemo »izredno«. To je korak nazaj! Tak izraz ga v resnici tudi determinira kot izredno, torej ne redno, tudi po njegovem statusu in položaju, ki ga ima v sistemu; govorimo o izrazu »izredni študij«. Nedvomno ga kot takšnega tudi obravnavamo, to ima negativne organizacijsko-sistemске, materialne in psihološke učinke in ne obsega le prilagoditev organizacije ter časovne razporeditve predavanj, seminarjev in vaj študentom, kot je napisano v zakonu. Pri tem ničesar bistveno ne spremeni načelna zakonska formulacija, da imajo državljani Republike Slovenije »pravico do izobraževanja na visokošolskih zavodih v Republiki Sloveniji pod enakimi pogoji« (7. člen).

UDELEŽENEC IZOBRAŽEVANJA, UČENJA ALI ŠTUDIJA

Pri opredeljevanju vrste udeleženca izobraževanja ali študija je treba zaradi specifičnosti položaja, vloge ali možnosti v izobraževanju ločiti in tudi različno imenovati udeleženca začetnega ter nadaljevalnega izobraževanja. Če tega ne naredimo, mečemo vse v isti koš, namesto da bi udeležence obravnavali v skladu z njihovimi posebnimi potrebami, značilnostmi ali možnostmi. Na visokošolski ravni seveda imenovanje udeleženca z izrazom »odrasli« ni najbolj posrečeno,⁸ čeprav gre le za strokovni izraz. »Odraslost« udeleženca ali študenta lahko obravnavamo le v skladu z andragoško opredelitvijo udeleženca izobraževanja odraslih: to je oseba, ki se po formalnem in dejanskem prenehanju svojega začetnega izobraževanja (menimo, da se to zgodi najkasneje s pridobitvijo diplome o visoki izobrazbi; podiplomsko izobraževanje tako štejejo že za nadaljevalno izobraževanje) vrača v izobraževanje: ga nadaljuje z vključitvijo v formalni ali neformalni izobraževalni program ali pa ustrezno (z izobraževanjem ali samostojnim učenjem) dopolnjuje svojo po-

klicno in strokovno ter tudi splošno izobrazbo.

Takšen študij, izobraževanje ali učenje na ustrezni visokošolski ustanovi ali v programih, ki jih te organizirajo, so za človeka aktualni 30, 40 in več let, in ne le štiri leta, takoj po končani srednji šoli. Seveda pa za odraslega udeleženca izobraževanje, učenje ali študij niso prednostna dejavnost, ker namenja prednostno ali vsaj enako pozornost tudi delu, družini in vrsti drugih obveznosti, odgovornosti in vlog odraslega človeka, ki seveda vplivajo na njegove možnosti in organiziranost izobraževanja – ga lahko pospešujejo, lahko pa ga tudi motijo in včasih zavirajo.

Spremembe povzročajo spremenjeno gledanje na življenjski cikel; ta ni več preprosto linearen (model: izobraževanje, delo, upokojitve), temveč ciklični (model: izmenjavanje izobraževanja, dela in počitka skozi vso življenjsko dobo) ali mešani (model: izobraževanje, delo in počitek potekajo hkrati).

Čigava skrb bo to v prihodnje, če se nam zdaj s tem problemom še ni treba intenzivno ukvarjati? Kdo bo za to odgovoren, kdo bo pokrival stroške in komu? Samo načelni odgovor, da bo to urejeno po načelih partnerstva, ne bo rešil problema. Potrebna bo ustrezna strategija in politika, ki se ne bo mogla izogniti vprašanju financiranja učenja in izobraževanja kot dejavnosti, ki poteka vse življenje.

V izobraževanju na visokošolski stopnji je čedalje več udeležencev, ki tudi po andragoški opredelitvi spadajo v izobraževanje odraslih ali nadaljevalno izobraževanje.⁹ Z ugodnejšo sistemsko ureditvijo in organiziranostjo visokošolskega izobraževanja odraslih ter z ustrezno spoznanimi in uveljavljenimi potrebami se bo to začelo dogajati tudi pri nas.

Za udeleženca tega področja izobraževanja ali študija na visokošolski ravni je treba poiskati ustrezen izraz, ki bo ustrezno označeval status in značilnosti osebe in tudi programa, ki ga zdaj poimenujemo z anahronističnim, vsekakor pa tudi arhaičnim in slabšalnim izrazom »izredni«. Izraz iz polpreteklega obdobja (izobraževanje ob delu, iz dela itn.) so odslikavali takšno prizadevanje, čeprav so se oblikovalci tedanjega sistema hoteli izogniti

Za visokošolski študij se odloča vedno več odraslih.

predvsem nezaželenemu izrazu »izobraževanje odraslih« in poudariti povezanost izobraževanja z delom. Ker je ustrezne angleške izraze »part-time« in »full-time« težko prevesti v slovenščino, kaže sprejeti izraze, ki opredeljujejo resnični pomen in naravo tega izobraževanja, to pa je »nadaljevalni študij« ali program, »študent nadaljevalnega izobraževanja« ali študija ipd. Seveda kot nasprotje »začetnemu« študiju ali programu oziroma študentu začetnega izobraževanja ali študija.

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH ~ NAJBOLJ DINAMIČNI NABOJ VSEGA DANAŠNJEGA IZOBRAŽEVANJA IN VZGOJE

Trditev, ki se natančno glasi, da je »andragoški sindrom s teoremom permanentnega izobraževanja najbolj dinamičen naboj za razvijanje današnje teorije vzgoje in izobraževanja« ter pomeni »najbolj podkrepljeno spod-

Pred visokošolskim izobraževanjem so danes številni izzivi, visokošolsko izobraževanje odraslih pa je na konici tega izziva. Če to velja za takšne razmere, kot so v razvitih državah (npr. v ZDA, Kanadi, V. Britaniji itn.), potem mora še bolj veljati za po površini in številu prebivalstva majhno Slovenijo, saj so njeni razvoj, možnosti in uspešnost odločilno odvisni od znanja, poleg tega pa smo hudo obremenjeni z neugodno izobrazbeno sestavo svojega prebivalstva. Neizrabljene izobrazbene zmogljivosti Slovenije (mislimo na populacijo odraslih, ki niso dosegli svojim sposobnostim ustrezne začetne izobrazbe) obsegajo več sto tisoč ljudi.

budo za prenovu smotra, sistema, vsebine in prakse vzgoje in izobraževanja«, je zapisal naš znani pedagog teoretik Franc Pediček. (Andragogika. V: Pedagogika danes. Obzorja, Maribor, 1992, 386).

Tradicionalni koncepti izobraževanja se čedalje bolj umikajo novim. Sistem, ki temelji na razredni organizaciji, semestrih in na zelo omejeni izbiri učnih metod, se temeljito spreminja; če pa se še ni, ga bo treba spremeniti. Za to spreminjanje ima precej zaslug prav izobraževanje odraslih, saj temu nikakor ne ustreza klasični model šolskega poučevanja in so marsikje prisilili organizatorje in izvajalce izobraževanja, med njimi tudi univerze, k zunanjim in notranjim organizacijskim spremembam vzgojno-izobraževalnega procesa. Pri tem zasledimo te faze spreminjanja organiziranosti izobraževanja:

1. opuščanje togih prostorskih in časovnih shem izobraževalnega procesa;
2. opuščanje togih in pretiranih administrativnih predpisov pri vstopanju in izstopanju v izobraževanje;
3. opuščanje toge povezanosti izvajanja izobraževanja z ugotavljanjem in potrjevanjem znanja.

To spodbuja k novi organiziranosti izvajalcev (ne le šol, tudi drugih); k drugače (izbirno, gibljivo, kombinirano, interdisciplinarno, medinstitucionalno, projektno, raziskovalno, s povezovanjem verbalnega pridobivanja znanja in izkušnjskega učenja) sestavljenih in sestavljivih programih; k aktivnemu sodelovanju udeležencev; k inovativni, dinamični organizaciji izobraževalnega procesa, k iskanju novih poti do znanja (po pravilu, da je pomembno pridobiti znanje, in niso pomembni načini, kako se ga pridobi), vključujoč pri tem organizirane možnosti za ugotavljanje in potrjevanje pridobljenega znanja, neodvisno od izvajalca izobraževanja, vendar v skladu z zahtevanimi standardi in normativi.

Posebno pomembno je za spreminjanje tradicionalnega šolskega kalupa uvajanje metod samostojnega učenja. Tu nam teorija in praksa drugih, zlasti razvitih držav, ponujata že veliko preskušanih možnosti. Zlasti v visokošolskem izobraževanju zadnjih desetletij je postalo samostojno učenje bistvena prvina spreminjanja tradicionalne šolske sheme. Začelo je spodrivati zakoreninjeni avtoritarni slog izobraževanja, ki daje moč in pristojnost za odločanje le enemu – učitelju, in uveljavljati zahtevo po porazdelitvi moči med poglavitna udeleženca vzgojno-izobraževalnega procesa – učitelja in učenca (lahko pa so tudi drugi). Gre za obojestransko in medsebojno odločanje in sporazumevanje, za prerazporeditev moči odločanja pri vseh bistvenih prvinah izobraževalnega procesa ali ciklusa: pri določanju ciljev, načrtovanju, izpeljavi in spremljanju programov ter pri ocenitvi in ovrednotenju učinkov izobraževanja in/ali učenja. Glede na stopnjo nadzora, ki ga imata bodisi učitelj bodisi učenec pri izobraževanju ali učenju, lahko različne mogoče prijeme razvrstimo v kontinuum, ki poteka od popolnega učiteljevega nadzora izobraževalnega ali učnega procesa z vidika učitelja (npr. predavanje) do njegovega popolnega nadzora z vidika učenca (npr. samostojno učenje); vmes

so zanimive, nekatere novejšje, druge pa manj nove možnosti za izobraževanje, kot so programirano učenje, učenje z računalnikom, študij po dogovoru ali pogodbi, študij z individualnimi učnimi projekti, samostojno učenje v skupini itn.

Zaradi sprememb pri razvoju učne in izobraževalne tehnologije, načina življenja, povečanja vloge organiziranega samostojnega učenja in učenja v skupinah v primerjavi s tradicionalnim poukom – vse to pa so metode in oblike, ki jih je najprej uvedlo izobraževanje odraslih – postaja visoko izobraževanje čedalje bolj področje andragogike in aplikacije spoznanj iz izobraževanja odraslih. Ta disciplina je v zadnjih desetih letih izjemno napredovala in je v resnici nosilka velikih sprememb v pojmovanju ter praksi izobraževanja in učenja odraslih, pa tudi pri celotni preobrazbi vzgoje in izobraževanja. Pri nas jo zanesljivo še premalo razvijamo in uporabljamo.

UNIVERZA ~ GIBALO RAZVOJA ZNANJA IN INOVATIVNOSTI IZOBRAŽEVANJA TER UČENJA

V naravi univerze – bolj kot v naravi drugih ustanov za izobraževanje – obstaja dilema, ki izvira iz njenega dvojnega poslanstva: akademskosti ali akademske in znanstvene odličnosti ter univerzalnosti, ki opredeljuje univerzo kot kraj in središče širjenja znanja ter kulture za vse ljudi. Slednje je jasno povedano tudi v poročilu o Unescovi raziskavi, ki jo je vodil Jacques Delors, in je objavljena tudi v slovenskem prevodu z naslovom Učenje: skriti zaklad (Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996, str. 122–132).

V primerjavi s tradicionalnim lahko netradicionalno (inovativno) na univerzi štejemo v zdajšnjih razmerah pri nas prej kot izredno, redko; ob »rednem« se težko uveljavlja. Tudi v razvitih državah poznajo univerze, ki s tradicionalno organiziranostjo ohranjajo svoj sloves in odličnost; k temu tipu univerze pogosto spada ohranjanje tradicionalnih metod in pristopov in tudi stroga selektivnost pri pridobivanju udeležencev. Vendar pa je tudi res, da obstajajo univerze, ki so vir inovacij tudi na didaktičnem in metodičnem področju; te pospešujejo uporabo tako imenovanih netradicionalnih pristopov in metod. To niso le univerze, ki se tudi imenujejo odprte (open

university), temveč tudi druge. Zanje je značilno, da pogosteje uporabljajo pojme, kot so samostojno učenje, multimedijško izobraževanje, izobraževanje in učenje na daljavo, učenje po dogovoru, projektno učenje, delavnica ipd. Področje, ki je pri tem najpogostejše, je prav izobraževanje odraslih. Velik razvoj je izobraževanje odraslih doživelo v ZDA prav po zaslugi univerz. Univerze ali visoko šolstvo so glavna središča in gibalo razvoja bolj ali manj vsega izobraževanja odraslih, ne le tistega na univerzah in visokih šolah, in to svojo vlogo s ponosom poudarjajo, se z njo postavljajo. Pri nas pa je povsem drugače. Pri nas je izobraževanje odraslih na univerzi postranska zadeva (margina), še zmeraj bolj »izreden« kot reden pojav. Pogost motiv, da se institucije odločijo za njegovo izvedbo, je pridobitev dodatnega denarja; če ne bi bilo tega, bi bilo izobraževanja odraslih na visokošolskih organizacijah še manj. Univerza in visoko šolstvo pri nas jemljeta izobraževanje odraslih kot nekaj sebi tujega, netipičnega, izrednega.

Spreminjanje populacije študentov seveda ne more ostati brez vpliva na izobraževalno ustanovo, ki je namenjena njim? Ali pomeni

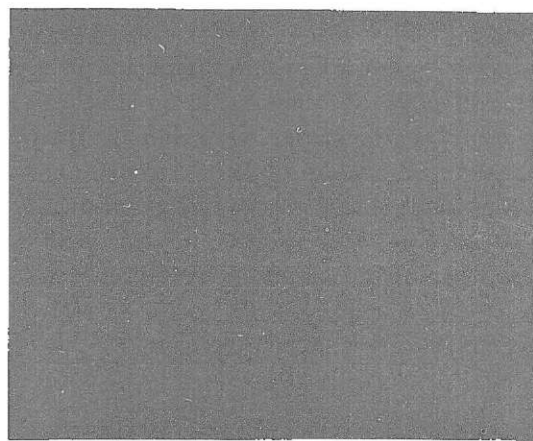
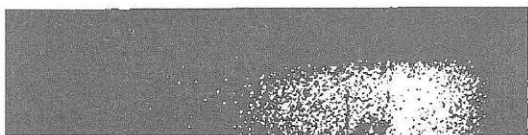
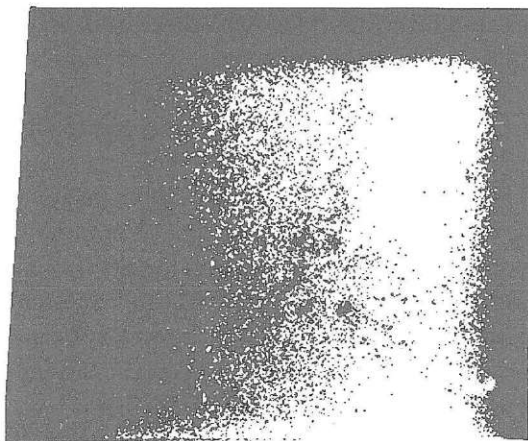
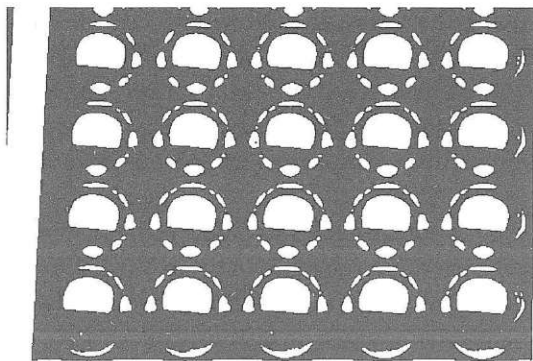
Smo država z velikimi razvojnimi željami in država v prehodnem obdobju. Po mnogih količinskih dejavnikih se Slovenija težko primerja z bogatimi in razvitimi državami. Zato je toliko bolj odvisna od kakovosti storitev v gospodarstvu, upravljanju, znanosti, kulturi; z drugimi besedami, odvisna je od »človeških virov«. Znanje ima vlogo kritičnega dejavnika v razvoju Slovenije. Slovenija bo postala uspešna tedaj, ko se bo spremenila v inovacijsko družbo, ki se lahko sproti prilagaja spremembam v mednarodnih gospodarskih in političnih razmerjih ter tehnološkim spremembam.

tako spreminjanje »odzivnost« ali »potrošništvo«? Ali lahko zadovoljimo oziroma naj bi zadovoljili zahteve trga ali pa moramo obdržati neki nespremenljivi »standard izobraževanja«.

POTREBE

Potrebe seveda niso le zadeva posameznikov, temveč prav toliko tudi podjetij in ustanov, ki potrebujejo kadre, izvajalcev, zaposlovalcev in države.

Trenutno smo v Sloveniji še v nekakšnem negibnem položaju, za katerega je značilno to, da:



– Izvajalke – visokošolske organizacije le izjemoma ugotavljajo potrebe po izobraževanju študentov nadaljevalnega izobraževanja. Tako je večinoma opredeljen tudi njihov odnos do takšnega študija: ne spodbujajo ga posebej; mu ne prilagajajo svojih programov in organizacije; ne pripravljajo posebne ponudbe zanj in je tudi ne objavljajo v javnosti; za to področje se ne pripravljajo posebej niti strokovno niti organizacijsko, kot da ga ne bi potrebovali ali da po njem ni posebnega povpraševanja.

– Podjetja in ustanove – uporabniki še ne pritiskajo s svojimi zahtevami na izvajalce. Če bi bolj čutili potrebe in usodnost tega, ker jih ne zadovoljujejo, bi bolj pritiskali na izvajalce z zahtevami, da tako izobraževanje potrebujejo. Še zmeraj si zatiskajo oči in rajši znižujejo raven zahtevane izobrazbe svojih delavcev, kot da bi povečali zahteve.

– Zaposlovalci. Nimajo posebnega vpliva in ne namenjajo posebne pozornosti ustvarjanju možnosti za visokošolsko izobraževanje delavcev, čeprav mnogi med njimi gotovo iščejo zaposlitev.

- In država. Če lahko vzamemo kot merilo za presojo pripravo in uvajanje ustrezne strategije, potem niti v zvezi z državo ne moremo govoriti o posebni skrbi in pozornosti za potrebe v izobraževanju odraslih.

STRATEGIJA VSEŽIVLJENJSKOSTI UČENJA

Strategija vseživljenjskosti učenja je nedvomno za celotno visokošolsko izobraževanje, ne le za izobraževanje odraslih, velik izziv. Čas zahteva presojo o ustreznosti tradicionalnega in izzivalnosti netradicionalnega. Je izziv za obrambo pred čedalje večjimi pritiski »učče se družbe« ali za sprejemanje njenih pobud. Ali jo bo univerza zavračala kot tujek ali pa jo bo začela postopno sprejemati in spoznavati, da je to pridobitev tudi za visokošolsko izobraževanje. Že danes vemo, da bo jutri vsakdo potreboval več izobrazbe.

Sestavljalci poročila in priporočil s Prve svetovne konference o vseživljenjskem učenju, ki je bila decembra 1994 v Rimu (imenovali so

jo: Akcijski načrt za 21. stoletje), so med priporočili, namenjenimi posebej posameznikom, organizacijam, gospodarstvu in industriji, izobraževalnim organizacijam ter vladam, občilom in sebi kot organizatorjem akcije, zapisali, da bi morale še posebno univerze:

- voditi vse izobraževalne dejavnosti, ki vodijo k spremembam;
- šteti celotno skupnost kot vir nekdanjih, zdajšnjih in prihodnjih študentov;
- spodbujati in širiti raziskovanje učenja;
- spodbujati strokovne organizacije, da bodo pospeševale vseživljenjsko učenje med svojimi članicami;
- upoštevati zahteve vseživljenjskosti učenja, ko pridobivajo nove sodelavce in jih uvajajo v delo;
- uvajati programe, ki omogočajo ugotavljanje in potrjevanje poprejšnjega znanja;
- sodelovati pri uvajanju nove izobraževalne tehnologije, s katero pomagamo tistemu, ki se uči.

Nastal je tudi že pojem: »učeca se univerza« (learning university) kot institucionalizirana oblika in del družine v »učeci se družbi«.

RAZVOJNO-RAZISKOVALNO SREDIŠČE ZA VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Iz povedanega je mogoče ugotoviti, da je visokošolsko nadaljevalno izobraževanje pri nas v vseh pogledih pastorek. Ne moremo pa se več dolgo slepiti s tem, da bodo potrebe po takšnem izobraževanju še naprej tako skrite in neaktualizirane, kot so zdaj. Tudi uporabniki se bodo zdramili in začeli zahtevati. Takšno spremembo je začasno še mogoče rešiti z improvizacijami, zadovoljevanjem potreb brez ustrezne kakovosti. A dolgo to ne bo zdržalo. Tedaj se bodo izvajalci znašli v težavah.

Visokošolsko izobraževanje tudi pri nas potrebuje ustrezno razvojno-raziskovalno središče za snovanje ustreznih rešitev, ugotavljanje in spremljanje stanja, uvajanje novih oblik in metod, pripravo strategij in sistemskih rešitev, stalne in temeljite evalvacije stanja in strokovno pripravo potrebnih ukrepov. V njem bo moralo imeti pomembno mesto tudi visokošolsko izobraževanje odraslih, delo pa

mora temeljiti na konceptiji in strategiji vseživljenjskosti učenja ter izobraževanja.

V preteklosti je bil temu najbliže Center za razvoj Univerze, ki pod takšnim imenom in s takšno usmeritvijo več ne deluje.

¹ Schmidt, Vlado: *Znanstveno-tehnična revolucija, šola in vzgoja. Terorija in praksa*, 1971, letnik 8, 5, 716.

² Objavljeno kot raziskovalno poročilo z naslovom *Visokošolsko izobraževanje odraslih* (B. Mihevc idr.), RP *Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije, Andragoški center Slovenije, Ljubljana 1994* (Raziskovalno poročilo 4) ter v publikaciji z istim naslovom, *Andragoški center Slovenije, Ljubljana, 1995* (Zbirka študije in raziskave 4).

³ *Visoko šolstvo. V: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995, 259-292.*

Razvoj izobraževanja odraslih, V: n. d., 293-336.

⁴ V *Beli Knjigi* je zapisano, da sta gradivo pripravila dr. Ivan Svetlik in dr. Pavle Zgaga.

⁵ Poglavlje so pripravili: Olga Drofenik, mag. Angelca Ivančič, dr. Zoran Jelenc, Sonja Klemenčič, mag. Jože Miklavc, mag. Ester Možina, Nataša Elvira Jelenc in Maša Stavanja.

⁶ P. K. Cross: *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey Bass Publishers, S. Francisco, 1981.

⁷ *Zakon o visokem šolstvu. Ur. list RS, 37. člen, 1993, 67, 3304.*

⁸ *Študentje na visokošolski ravni so po številnih merilih odraslosti v resnici odrasli: so fizično, psihično, pravno in v marsičem tudi socialno zrele ali odrasle osebe.*

⁹ V uvodu h knjižni izdaji ugotovitev iz raziskave *Visokošolsko izobraževanje odraslih*, ACS, 1994, str. 19, smo navedli podatke ameriške andragoginje P. K. Cross, ki je že leta 1981 opozarjala, da se delež študentov »part-time« izenačuje s številom tistih, ki se udeležujejo študija kot študentje »full-time«.

RAZISKAVA O VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V SLOVENIJI

Prispevek k razvoju študija odraslih kot sestavnega dela sodobnega visokošolskega izobraževanja

V prispevku bomo najprej na kratko opisali, na kakšni (strokovni) tradiciji, v kakšnem okviru smo se leta 1993 lotili naše raziskave o visokošolskem izobraževanju odraslih v Sloveniji in kdo so bili njeni pobudniki in izvajalci. Nato bomo predstavili poglobitve ugotovitve in opozorili na nekatere premike in probleme, do katerih je prišlo v zadnjem času.

TRADICIJA, RAZMERE, POBUDE

V virih, ki govorijo o dolgi tradiciji slovenskega visokega šolstva, so večkrat omenjeni izredni študij, izobraževanje zaposlenih (ob delu), strokovno izpopolnjevanje diplomantov in druge oblike izobraževalne dejavnosti visokošolskih institucij za »netradicionalne študente«. Že nekateri uporabljeni termini kažejo na vpliv interesnih skupin zunaj univerze, gospodarskih krogov, strokovnih združenj in tudi političnih sil oziroma države. Po drugi strani pa statistični podatki dokazujejo, da je bil izredni študij že od nastanka ljubljanske univerze precej povezan s stroko, posameznimi visokošolskimi zavodi, fakultetami, manj pa z univerzo. Gibanja v svetu kažejo, da postaja visokošolsko izobraževanje odraslih čedalje bolj stvar univerze in tudi pri nas se počasi začinja »tajati led naš«.

Čeprav je gradiva o študiju odraslih v Sloveniji v preteklosti kar nekaj, le redko naletimo na celovitejša analiza, ki bi primerjale naše razmere z mednarodnimi razvojnimi usmeritvami. Na neurejeno stanje in pomen študija odraslih pri nas vsaj že tri desetletja opozarjajo andragogi in pedagogi, pa tudi rektorji uni-

verz. Zagovorniki ter izkušeni organizatorji so o »študiju ob delu« in strokovnem izpopolnjevanju govorili na posvetovanjih, ki so jih organizirale univerze, tudi v sodelovanju z gospodarsko zbornico, vendar se stvari niso spremenile na bolje (probleme študija odraslih pri nas v socialističnem obdobju obravnava posebno poglavje poročila naše raziskave, glej: Mihevc in sod., 1995, str. 110–140).

Tudi mednarodne organizacije, zlasti Unesco, OECD, Svet Evrope, že vsaj tri desetletja poudarjajo pomen permanentnega, vseživljenjskega izobraževanja, študija odraslih in strokovnega izpopolnjevanja:

»... izobraževanje odraslih bo povzročilo radikalno spremembo šolskega sistema (vključno z univerzo) ...« (Counseil de l'Europe, 1970).

Podobne besede smo takrat poslušali tudi s političnih kateder in še danes zvenijo kot odmev teh splošnih izzivov. Primer:

»Dosljedno sprovođenje principa neprekidnog obrazovanja tokom čitavog radnog vijeka, zahtijeva, da se tome, više nego do sada prilagodi cjelokupna orijentacija i sistem obrazovanja, škole i fakulteti /... /« (po Filipoviću, 1980)

Če beremo take in podobne poudarke ter smernice »dvajset let kasneje« se lahko vprašamo, zakaj niso bile uresničene, kako to, da jih tako vplivni (politični) dejavniki niso uspeli uresničiti? Kljub navedenim usmeritvam in šolskim reformam (morda prav zaradi njih) smo bili namreč priča naraščanju in upadanju števila »izrednih« študentov in di-

plomantov, pa tudi razmahu strokovnega izpopolnjevanja in podiplomskega študija (odraslih?). Vendar pa niti v desetletju, v katerem se je stopnjevala kriza družbene ureditve, niti v prvih letih nastajanja nove države ni bilo celovite raziskave ali posebnega posvetovanja o študiju odraslih in strokovnem izpopolnjevanju. Ali naša raziskava in naše posvetovanje pomenita prelom s tradicijo?

Glede na nakazan širši okvir si oglejmo, kakšni so bili torej neposredni razlogi za raziskavo, ki smo se je lotili v letu 1993, in kakšen je bil institucionalni okvir tega »učenja z raziskovanjem«, ki je osnovno učno gradivo posvetovanja o visokošolskem izobraževanju odraslih.

Naša raziskava je bila prepletanje tradicije in inovacije, krize in vizije, sodelovanja različnih strok, institucij in posameznikov.

Pobudniki raziskave niso bili iz političnih, državnih krogov, niti iz univerzitetnih niti gospodarskih krogov. Bili so iz kroga andragoških strokovnjakov, ki so si že dolgo prizadevali za uveljavitev koncepta izobraževanja odraslih, vseživljenjskega izobraževanja.

In zakaj smo se lotili raziskave izvajalci, razvojno-raziskovalni delavci (in delavke) z večletnimi izkušnjami iz pedagoške, sociološke in ekonomske stroke?

Zaposleni smo bili na Centru za razvoj univerze (CRU), ki naj bi pomagal univerzi odkrivati njene slabosti in jo razvijati, vendar so nas v začetku devetdesetih let, v ozračju »radikalne« reorganizacije univerze (in tudi rezultate dela množice zunanjih sodelavcev), kar nekako pozabili in odrinili. Imeli smo nekaj izkušenj z analizami podatkov o kandidatih za izredni študij »ob delu« in o študentih, dovolj literature o razvojnih usmeritvah univerz in študiju drugod, za seboj smo imeli nekaj mednarodnih izkušenj in »pilotski« projekt, ki je postavil temelje novemu modelu dela z odraslimi študenti (Študij na daljavo, 1992). In – »last but not least« – potrebovali smo denar in izziv, da bi lahko delali in preživel.

Poudariti kaže, da raziskovalnega načrta ne bi izpolnili brez večurnih intervjujev z učitelji, predstojniki, tajniki in strokovnimi delavci četrtine visokošolskih zavodov na obeh slovenskih univerzah, ki so čutili odgovornost za izboljšanje stanja na tem področju.

Upam, da bomo skupaj spletli (in uporabljali) slovensko mrežo za visokošolski študij odraslih, ki bo del globalne mreže vseživljenjskega izobraževanja.

CILJI RAZISKAVE

V naši raziskavi, ki smo jo opravili v študijskem letu 1993/94 na nekdanjem Centru za razvoj univerze, smo si zadali cilje, kot so:

- oblikovanje teoretičnih izhodišč, z upoštevanjem tujih in domačih avtorjev;
- opis dosedanjega razvoja in ugotavljanje stanja (študija odraslih, strokovnega izpopolnjevanja) na visokošolskih institucijah v Sloveniji in v tujini;
- opredeljevanje potreb in »lobiranje« za vizije in sodobnih modelov (vseživljenjsko izobraževanje, nov model univerze, nove oblike in metode za študij odraslih, evropska, nacionalna in druga strategija ...);
- predlogi za spreminjanje stanja, za nacionalno strategijo in sistemsko ureditev.

Ugotovitve o razmerah v zvezi z izrednim študijem in strokovnim izpopolnjevanjem pri nas, ki smo jih želeli verificirati na posebnem posvetovanju, naj bi bile podlaga za konkretna priporočila vsem tistim dejavnikom, ki naj bi začeli vsak zase in vsi skupaj reševati – stara in nova – nerešena in temeljna vprašanja, da se bodo razmere začele spreminjati na bolje.

TEORETIČNI MODEL IN METODA DELA

Značilnosti procesov, ki jih imenujemo s skupnim izrazom visokošolsko izobraževanje odraslih, namreč študija in poučevanja odraslih ter s tem povezanega procesa upravljanja, smo se lotili z vidika akterjev in njihovih aktivnosti, ki seveda potekajo v določenem družbenem okolju.

Akterji so: posamezniki (interesenti, odrasli študenti, udeleženci strokovnega izpopolnjevanja), visokošolske institucije (fakultete, oddelki, visoke šole, univerze), država (parlament, vlada, ustrezna ministrstva), zaposlovalci oziroma delodajalci (podjetja in druge organizacije), pa tudi strokovnjaki in organizacije za izobraževanje odraslih.

Aktivnosti teh akterjev smo na splošno razdelili na: izražanje in ugotavljanje potreb, zagotavljanje razmer (zakonodaja, določanje strategij, financiranje) ter organiziranje ponudbe (izvajanje študija, poučevanja in strokovnega izpopolnjevanja).

Glede na razpoložljive možnosti smo za ugotavljanje razvoja in stanja uporabili naslednje metode in vire podatkov:

- analiza dokumentov, zbranih statističnih podatkov in prikazov dosedanjega razvoja;
- analiza predpisov, opisov sistemov v drugih državah in na univerzah v tujini;
- usmerjeni razgovori na vzorcu visokošolskih organizacij obeh slovenskih univerz.

Pri oblikovanju vizij in splošnih priporočil za strategije in sistemske ureditve smo se oprli predvsem na domače in tuje avtorje, ki so se ukvarjali z visokim šolstvom in izobraževanjem odraslih. Konkretna priporočila, ki smo jih našli na koncu publikacije, so izhajala predvsem z ugotovitev o stanju pri nas, manj pa iz vizij in strateških usmeritev.

Na identifikaciji temeljnih problemov in možnosti za izboljšave, kar bo osnovna naloga tega posveta, bodo temeljile tudi aktivnosti (predstavnikov) akterjev v našem sistemu visokošolskega izobraževanja odraslih v prihodnosti.

IZVAJALCI RAZISKAVE, SODELAVCI IN SODELAVKE

Raziskava je bila del projekta Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije, ki ga je na Andragoškem centru RS vodil dr. Zoran Jelenc. Izvedli smo jo raziskovalci, zaposleni na takratnem Centru za razvoj univerze: Bogomir Mihevc (koordinator), Sonja Kump, Nataša E. Jelenc, Darka Podmenik, Margerita Zgajmajster. Kot konzultant je sodelovala dr. Ana Krajnc.

Raziskave ne bi mogli opraviti brez pomoči sodelavcev desetih visokošolskih organizacij, ki smo jih vključili v naš vzorec (AG, EF, posebej CISEF, FF, PFM, VPPŠ, za preučevanje potreb pa še: FDV, VUŠ, FŠ, FS in FOV). Nekoliko podprezentirana je bila mariborska univerza (obiskali smo le dve fakulteti) in tehnične fakultete ter visoke šole (pogovor smo imeli le na ljubljanski Fakulteti za strojništvo in VPPŠ). Zdravstveno področje v vzorcu ni

bilo zastopano, čeprav je na tem področju strokovno izpopolnjevanje po diplomi dokaj pogosto.

V podobnih raziskavah, ki bodo opravljene na tem področju v prihodnje, se ne bi smeli odreči tudi pogovorom s posameznimi študenti in udeleženci strokovnega izpopolnjevanja ter s predstavniki države, delodajalcev in – navsezadnje – tudi univerz.

POGLAVITNE UGOTOVITVE

Najpomembnejše ugotovitve in priporočila, ki smo jih predstavili tudi v končnem poročilu raziskave (Naloga, 1994), so:

Spremembe v visokošolskem izobraževanju odraslih

Vključevanje odraslih v študij in strokovno izpopolnjevanje na visokošolskih institucijah ima v Sloveniji že dolgo tradicijo. Predstavljamo glavne usmeritve za ti dve obliki, ne pa podiplomskega (magistrskega in doktorskega) študija.

Poudarjanje načela permanentnosti in povpraševanje po strokovnjakih med gospodarsko ekspanzijo je med letoma 1965 in 1975 vodilo v ustanavljanje dveletnih študijskih programov (višje šole in odpiranje dislociranih središč za študij odraslih zunaj matičnih institucij). Čeprav so študij (ob delu, izredni) večinoma plačevali udeleženci (v nadaljevanju »izredni«, večinoma so bili odrasli) sami, je bilo leta 1976 na obeh slovenskih univerzah vpisanih 10.126 »izrednih« (34 odstotkov vseh študentov), od tega kar 6.230 v 1. letniku. Leta 1976 jih je diplomiralo le 1.283, večina na dveletnih programih, saj je bila učinkovitost pri študiju majhna. Posebne svetovalne pomoči za odrasle pred vpisom in med študijem ni bilo, pedagoške metode pa so bile klasične.

V osemdesetih letih in v začetku devetdesetih let, v času gospodarskega zastoja in družbene napetosti, se je število »izrednih« študentov zmanjševalo, povečala pa sta se vpis rednih študentov in nezaposlenost. Število »izrednih« novincev je padlo leta 1991 celo pod tri tisoč, in to je znašalo le 17 odstotkov vseh študentov. V študijskem letu 1993/94 je število »izrednih« študentov nekoliko naraslo:

4.258 v 1. letniku, 7.175 vseh »izrednih« študentov, to je 18 odstotkov vseh študentov vseh letnikov, brez absolventov in podiplomcev. Večina jih je na poslovnih, upravnih, pravnih in pedagoških študijskih smereh. Leta 1992 je bilo na dveletnih programih le 796 »izrednih« diplomantov, to je četrtnina vseh, na štiriletnih programih pa 271, to je desetina vseh. V zadnjih letih se je namreč precej dose-danjih višješolskih (dveletnih) programov spremenilo v štiriletne, nekdanje višje šole pa so postale visoke strokovne šole ali fakultete.

Tabela 1: Izredni študenti in diplomanti v slovenskem visokem šolstvu

	število izrednih študentov	delež vseh študentov (v odstotkih)	število izrednih diplomantov	delež vseh diplomantov (v odstotkih)
1976/77	10.126	34	1.283	23
1993/94	4.258	18	1.183	20
1995/96	9.953	21	1.364	21

Vir: Statistični urad RS, publikacija: Rezultati raziskovanj.

Ob stagnaciji in spreminjanju narave »izrednega« študija pa se v zadnjem času čedalje bolj razvijajo oblike nadaljnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja, ki jih organizirajo visokošolske institucije (npr. na poslovnem in pedagoškem področju). Te oblike izvajajo visokošolski učitelji, udeleženci pa so diplomanti teh institucij. Prispevke (kotizacija) plačujejo pogosto delodajalci, včasih pa tudi udeleženci sami. Obseg tovrstne izobraževalne ponudbe se povečuje, dobro je podprta tudi z informiranjem (publikacije, javna občila). Nastale so nekatere specializirane institucije za tovrstno izobraževanje z dobrimi mednarodnimi povezavami in bodo morda prerasle v nove visokošolske institucije.

Nove usmeritve in možnosti

Novi Zakon o visokem šolstvu (sprejet konec leta 1993) uvaja ločevanje strokovnega in akademskega visokega izobraževanja. Poleg daljših univerzitetnih programov bi obstajali 3- do 4-letni študijski programi, ki se bodo razvili iz dozdajšnjih dveletnih ali pa se bodo oblikovali novi. Pričakuje se, da se bo več odraslih študentov vpisovalo na visoke strokovne programe. Zunaj visokega šolstva bodo verjetno nastali novi krajši eno- do dveletni posekudarni programi, ki jih bo urejal poseben zakon o poklicnem šolstvu. Nova zakonodaja formalno

Med »izrednimi« študenti je v zadnjih letih skoraj polovica mladih, ki jim po srednji šoli zaradi omejitve vpisa ni uspelo, da bi se redno vpisali ali pa so že poskusili študirati na drugih študijskih programih. Večina »izrednih« plačuje šolnino sama, le nekaterim njihovo podjetje ali javni zavod. Večjih sprememb glede možnosti študija, načina financiranja in organizacije študija in pomoči »izrednim« v zadnjem času ni.

izenačuje »redne« in »izredne« študente in nalaga visokošolskim institucijam obveznost, da prilagajajo organizacijo študija študentom (npr. odraslim). Glede načina financiranja ni večjih sprememb, prav tako tudi ne glede položaja odraslih »izrednih« študentov samoplačnikov.

Vprašanje strateške usmeritve pa ostaja nerešeno, saj bodo nacionalne prioritete in obseg državne podpore »izrednemu« študiju (oziroma študiju odraslih) urejeni z nacionalnim programom visokega šolstva, ki je v pripravi (1994, 1996). Spodbuja pa se posodabljanje na tem področju, na primer vpeljevanje študija na daljavo na nekaterih področjih (npr. v ekonomiji).

Programska ponudba, pedagoške metode

Programska ponudba za »izredne« študente je načelno enaka kot za »redne« študente, le posamezni programi so posebej namenjeni le odraslim študentom z delovnimi izkušnjami. Tak primer je novi triletni program za gostinstvo in turizem. Med pedagoškimi metodami prevladujejo skrčena predavanja in »vikend-seminarji«, izpiti ter pisne seminarske in diplomske naloge. Učbeniki in študijska literatura so enaki kot za redne študente. Nekatere visokošolske institucije izvajajo s sodelovanjem lokalnih ljudskih univerz del pouka za odrasle študente v dislociranih središčih.

Oblike strokovnega izpopolnjevanja diplomantov potekajo manj tradicionalno, pri tem je pomembno tudi sodelovanje gostujočih učiteljev in izvedencev iz tujine, zlasti na nekaterih področjih.

Programi za univerzitetno in širšo javnost

V skladu z univerzitetno tradicijo so občasno na visokošolskih institucijah organizirana predavanja in razprave za zainteresirano jav-

Svetovalno pomoč pri odločanju za študij omogočajo odraslim zaposlenim (in nezaposlenim) zavodi za zaposlovanje, posebnih institucij, ki bi pomagale kandidatom, odraslim študentom ter udeležencem strokovnega izpopolnjevanja z informacijami in nasveti, pa ni.

nost. Sodelujejo univerzitetni učitelji in zunanji izvedenci, ki imajo taka predavanja tudi po radiu in televiziji, sodelujejo pa tudi pri izdaji strokovnih revij na mnogih področjih. Odrasli so redni gosti študijskih in univerzitetnih knjižnic.

Problemi, možnosti

Razen na področju strokovnega izpopolnjevanja po diplomi vlada na področju visokošolskega izobraževanja odraslih še zmeraj zastoj. Model tega izobraževanja, ki se je izoblikoval doslej, je v krizi, za katero je značilna nepovezanost oziroma slabo razvita aktivnost posameznih akterjev v sistemu – posameznikov, odraslih interesentov za študij in študentov, delodajalcev in njihovih združenj, visokošolskih institucij, zlasti tradicionalnih univerz, pa tudi države in njenih organov. Posamezni akterji so premalo zainteresirani za to izobraževanje, mnogi nujni pogoji niso izpolnjeni (zlasti financiranje), le na nekaterih študijskih področjih je delno razvita ustrežna

ponudba za odrasle študente. Temu primerni so učinki in kakovost študijsko-pedagoškega procesa ter upravljanje tega področja.

Pričakovati je (bilo, op.), da bo država, ob ključni vlogi novega Sveta za visoko šolstvo, v letu 1994 izoblikovala strateške usmeritve tudi za visokošolsko izobraževanje odraslih. Po drugi strani pa bodo morale tudi visokošolske institucije in mo-

rebitne nove univerze ter samostojne visoke strokovne šole presoditi možnosti in potrebe za razvoj ustrezne programske ponudbe in kakovostno izpeljavo različnih študijskih oblik za odrasle. K temu bi lahko odločilno pripomoglo mednarodno sodelovanje, z državami, ki so na tem področju že izoblikovale ustrežnejše modele, in s tistimi v ožji regiji, ki imajo podobne tranzicijske probleme.

Sodelovanje z gospodarstvom, družbenimi službami in visokoškolskimi institucijami v tujini ponuja veliko neizrabljenih možnosti.

AS 2/97

Prestrukturiranje gospodarstva in javnih služb, vpeljevanje (mednarodne) tržne konkurence in izboljšanje kakovosti življenja pa bo drugače kot v prejšnjem obdobju moralo temeljiti na upoštevanju znanja in ustvarjalnosti. Če bodo poglobitvi akterji sistema zavzeto sodelovali pri reševanju omenjenih tranzicijskih problemov tudi v zvezi z razvojem tega dela izobraževanja odraslih, lahko pričakujemo v nekaj letih precejšnje izboljšave.

(Opomba: Navedene ocene stanja, problemov in možnosti so bile napisane v začetku leta 1994 in ne veljajo nujno v celoti za stanje ob koncu leta 1996!)

KAJ SE JE ZGODILO POTEM?

Oglejmo si še na nekaj primerih, kako so razmišljali o obravnavanih vprašanjih, ko smo pripravljali za tisk naše raziskovalno poročilo, in kakšen je (polpretekli) okvir posvetovanja o visokoškolskemu izobraževanju odraslih (november 1996).

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji je Ministrstvo za šolstvo in šport januarja 1995 napovedalo, da bodo z nacionalnim programom visokega šolstva opredeljene strategije njegovega razvoja, med drugim:

- povečanje dostopnosti visokošolskega študija in izboljšanje izobrazbene strukture prebivalstva,
- preverjanje in zagotavljanje kakovosti visokošolske dejavnosti,
- načelo pravice do izbire študija pod enakimi pogoji,
- ločevanje visokega strokovnega in univerzitetnega študija.

Med cilji lahko preberemo:

- povečati dostopnost visokega šolstva (za redni študij in za druge študijske oblike),
- povečati število diplomantov,
- urediti položaj visokošolskih delavcev in študentov,
- uvesti sodelovanje med visokoškolskimi zavodi ter gospodarstvom, lokalnimi skupnostmi in javnimi službami,
- oblikovati sistem financiranja, ki bo omogočal uresničevanje navedenih ciljev.

Pri ocenjevanju pričakovanih vpisnih gibanj je bilo zapisano, da ta »zahtevajo /... / razvoj

drugačnih poti izobraževanja (prenova programov izrednega študija, razvoj študija na daljavo.« (Bela knjiga, str. 284)

Med razvojnimi projekti navaja MŠŠ ponovno »razvoj drugih izobraževalnih možnosti (interdisciplinarni in individualni študij, izredni študij, študij na daljavo«.

V poglavju o visokem izobraževanju pa pri predvidenih rešitvah ne najdemo nobene, ki bi posebej veljala za študij odraslih in strokovno izpopolnjevanje, čeprav je tovrstno izobraževanje urejeno v Zakonu o visokem šolstvu, vendar v poglavju o izobraževanju odraslih na dveh straneh povzemajo ugotovitve iz naše raziskave (Mihevc in sod., 1995), med predlaganimi rešitvami pa so navedene: večja programska izbira (ponudba), večja prilagodljivost pri povezavi programov, uvedba svetovalne službe za izbiro programov in pomoč pri študiju, uvedba alternativnih oblik študija (npr. na daljavo) in priprava študijskega gradiva, uporaba tehničnih pripomočkov, v številni televizijo in radio.

V istem času (sredi leta 1995) je novi Statut ljubljanske univerze namenil kar dva člena izrednemu študiju (čl. 104, 105) ter več členov potrdilom o strokovnem izpopolnjevanju (106–110) in poletnim šolam Univerze (111, 112).

Omenjeni statut (prav tako kot veljavni Zakon o visokem šolstvu) glede pravic načelno izenačuje (redne in izredne) študente, ki so vključeni v različne programe in načine študija. Veljavni Statut ljubljanske univerze ima glede »tradicionalne« oblike študija odraslih nekaj podrobnejših določil:

»Študij se organizira kot izredni, kadar to dopuščajo kadrovske in prostorske možnosti /.../ in če narava študija to dopušča, /.../ ne da bi zaradi tega trpela njegova kvaliteta. V tem primeru mora organizirani del obsegati najmanj 30 odstotkov študijske obveznosti rednega študija. Članica /.../, ki izvaja izredni študij je dolžna organizirati za izredne študente oblike pedagoškega dela (predavanja, vaje, konsultacije, vaje, kolokvije ipd.) v skladu z veljavnim študijskim programom. Članica, ki /.../ nima kadrovske možnosti, si mora pred razpisom izrednega študija zagotoviti dodatne kadre. (čl. 104)

Izredni študij mora biti po zahtevnosti enak rednemu. Študent mora opraviti vse obvezno-

sti, ki se zahtevajo v okviru rednega študija.« (čl. 105)

V skladu s tako usmeritvijo, v kateri ni videti posebnih novosti glede na preteklo obdobje, študij odraslih, bolje rečeno netradicionalnih skupin študentov (doslej odrinjenih, med temi zlasti odraslih), ni posebej omenjen v novjšem dokumentu, imenovanem Poslanstvo Univerze v Ljubljani. Prav tako mu univerza ni namenila posebne pozornosti v svojem poročilu Self-evaluation Report, ki ga je pripravila (konec leta 1995, v angleščini, neobjavljeno) za svetovalce Evropske rektorske konference. Svetovalci so zato priporočili, da se splošna (in inspirativna) stališča ter norme prevedejo v vsakodnevno prakso poučevanja in študija.

Podobno kot svetovalci CRE so tudi svetovalci Sveta Evrope po obisku leta 1995 na ljubljanski univerzi priporočili večjo odzivnost na potrebe okolja in da bi visokošolske institucije morale »pridobivati sredstva iz različnih virov, istočasno pa se soočajo s povečanimi in raznolikimi potrebami javnosti, študentov, delodajalcev in drugih partnerjev. /.../ primanjkuje posebnih struktur, ki bi izboljševale odzivnost institucij za potrebe uporabnikov.« (Poročilo svetovalne misije SE, 1996)

Tudi na posvetovanju Sveta Evrope o visokošolski politiki, ki je bilo poleti na Bledu, so predstavniki tujih univerz in držav v tranziciji priporočili podobno. (Mihevc, 1996)

Kako se odzivajo visokošolski zavodi v Sloveniji na potrebe »družbe« in želje posameznikov v najnovejšem času? Oglejmo si predvidene možnosti za izredni študij (odraslih in tudi mladih samoplačnikov), kot so bile po sklepu senatov in s soglasjem Vlade RS objavljene v razpisu vpisa za študijsko leto 1996/97:

V letu 1996 je bilo v slovenskem visokem šolstvu razpisanih 5432 »vpisnih mest« (v primerjavi z razpisom vpisa iz leta 1995, ko je bilo 789 mest več), namenjenih izrednim študentom. Na ljubljanski univerzi je za ta način študija na visokih strokovnih programih 2065 mest (495 več kot lani) in 1197 (204 več) na univerzitetnih programih, na mariborski pa so sklenili razpisati 1930 mest za »izredne«, skupaj 1435 ali 5 (pet) mest več na visokih strokovnih programih, na univerzitetnih pa 495 mest, kar je 195 manj kot lani.

Na samostojnih visokih strokovnih šolah je za izredne študente letos na voljo prav toliko »vpisnega prostora« kot za »redne« (240 mest), to je za 60 več kot lani.

V »povprečju« je povečanje (za skoraj osemsto mest, predvsem na ljubljanski univerzi) občutno, vendar pa to še ne pomeni bistveno bolj odprtih vrat na univerzah (in samostojnih visokih šolah) za »izredne« (odrasle?) študente. Oglejmo si поблиže, kaj so lahko iz razpisa razbrali odrasli kandidati za izredni študij!

Izmed vseh razpisanih programov dodiplomskega študija na obeh univerzah in samostojnih zavodih (163) jih je skoraj polovica (77) za izredni študij zaprtih, saj vpisna mesta zanj na teh programih sploh niso predvidena. Vsaj na polovici programov, ki so sicer dostopni izrednim študentom, pa bo študij organiziran, če bo zadosti kandidatov (vpisanih), minimalno »rentabilno« število novincev pa je od 10 do 40. Domnevali so, da bo po »nara-

vi« izredni študij primernejši za programe visokega strokovnega izobraževanja (po novem večinoma triletni), manj pa za univerzitetne programe. Pa je ravno nasprotno! Zakon (in statut) omenjata kot merilo za posebno skrb za izredne študente »naravo študija«, vendar je narava posameznih podobnih programov (značilnosti stroke, pedagoške

posebnosti izvedbe lahko na eni univerzi precej drugačna kot na drugi). Z zakonskim izrazom »narava študija« se najbrž skrivajo razpoložljive zmogljivosti, finančne kalkulacije in odnos do »netradicionalnih« študentov. Kako drugače pojasniti naslednje, v razpisu objavljene nelogičnosti, ki najbrž spadajo k »naravi izrednega« študija: elektrotehnike in računalništva na ravni visokega strokovnega programa ni mogoče študirati izredno v Ljubljani, temveč v Mariboru; gradbeništva na univerzitetnem programu ni mogoče študirati izredno v Ljubljani, temveč v Mariboru; univerzitetnega programa kmetijstva ni mogoče študirati v Mariboru, marveč v Ljubljani; španščine ni mogoče študirati izredno, ampak italijanščino; psihologije (letos) ni mogoče študirati »izredno« (kjerkoli v Sloveniji), pred leti in lani pa je bilo to mogoče v Luganu in

Ljubljani; razrednega pouka ne morete začeti izredno študirati v Ljubljani (lahko pa se vpišete v tretji letnik), vendar ni ovir za vpis »izrednih« v 1. letnik v Mariboru; angleščine ne morete študirati izredno v Ljubljani, marveč v Mariboru; univerzitetnega interdisciplinarnega programa gospodarsko inženirstvo ni mogoče študirati izredno. In še bi najbrž lahko naštevati.

Upamo, da to, da ni predvidenih posebnih vpisnih mest za izredni študij na posameznem programu, še ne pomeni, da tam ne bodo sprejemali izrednih, odraslih študentov. Tudi starejši se lahko brez težav vpišejo na redni študij, če le zadostijo objavljenim vpisnim pogojem in če imajo seveda dovolj časa; pa še plačati jim ni treba. Vseeno se lahko vprašamo, ali so državljani, morebitni izredni študenti enaki pred visokošolskim zakonom. Ali imajo na nekaterih študijskih programih s soglasjem Vlade RS in senatov univerz pravzaprav uveden poseben vpisni pogoji (zelo selektiven, tudi v obliki »če je vsaj ... prijavljenih«), ki velja samo za izredni študij?

Posebno vprašanje je prakticiranje preusmerjanja vpisa manj uspešnih študentov, večkratnih ponavljalcev, v izredni študij na smereh, kjer je dovolj vpisnih mest, v skladu s sporno razlago 66. in 70. člena Zakona o visokem šolstvu, ki dajeta študentom »pravico do enkratnega ponavljanja istega letnika« (glej 264. in 266. člen Statuta ljubljanske univerze). Enako pravico do ponavljanja letnika, ki po našem mnenju ne pomeni možnosti trajnega odvzema pravice do vpisa (v redni in izredni študij) v drugih programih študija, je poznal tudi prejšnji zakon o usmerjenem izobraževanju. (V publikaciji Mihevc in sod., 1995, str. 208, smo zapisali, da je omenjeni prejšnji zakon poznal tako prepoved samo za redni študij, vendar to ne drži.)

Glede na take grobe oblike regulacije vpisa na izredni študij, s katerimi se (pač začasno) rešujejo težave rednega vpisa in študija, zapiranja možnosti (tudi odraslim) in »preusmerjanja« v samoplačniški študij, je manj pomembno, da v novembru 1996 še nismo imeli na voljo vseh podatkov o vpisu na izredni študij. Pristojno ministrstvo je kljub temu že pohitelo z ugodnimi ocenami letošnjega visokošolskega vpisa (Gradivo, 1996, od tod so tudi podatki in citati v nadaljevanju). Pri tem pa isto ministrstvo, ki je izdalo tudi omenjeno

Kar 57 visokih strokovnih programov nima predvidenih mest za izredne študente, ima pa jih 20 univerzitetnih programov.

Belo knjigo, brez posebnega komentarja navaja podatke, da je lani študiral vsak četrti Slovenec, ki je bil star od 18 do 21 let, in le vsak petdeseti Slovenec iz starostne skupine od 26 do 29 let. Podatkov za starejše letnike v omenjenem gradivu niso objavili. Kje so vzroki, kdo je odgovoren, da smo glede deleža nekoliko starejših študentov (»čeprav se tudi njihova udeležba povečuje«) najbrž na repu evropskih dežel, glede na dejstvo, da imamo »v primerjavi z deželami OECD /... / dokaj visok delež v visokošolski študij vključene mladine /... /«? (Gradivo, 1996)

Evropska unija je v svojem dokumentu, v katerem je začrtala pot Evrope v učečo se družbo (White paper ..., 1995, str. 16), poudarila potrebo po razvijanju stalnega strokovnega usposabljanja (continuing training /... / There must be access to training throughout life). Zavzela se je za »spodbujanje enakega dostopa do izobraževanja« tudi odrinjenih skupin, med njimi starejših, ki naj ne bodo drugorzredni državljani glede dostopa do novih tehnologij in možnosti za učenje. (prav tam, str. 18). Posebej je opozorila na premajhno vlogo 3000 visokošolskih institucij, kolikor jih je v Evropski uniji, pri nenehnem izobraževanju. (prav tam, str. 53) Očitno tudi v drugih evropskih državah, ne le pri nas, niso zadovoljni z dostopnostjo visokega izobraževanja odraslim.

Tudi posebna skupina Sveta Evrope, ki se ukvarja z dostopnostjo visokega izobraževanja, je bila v svojem najnovšem poročilu kritična (Quality Equality, 1996, str. 19):

»Na splošno lahko glede možnosti, ki jih univerze nudijo odraslim, ocenimo, da bi se lahko univerze bolj potrudile. Razen v primerih, ko imajo udeleženci dovolj denarja, kot je v primeru seznanjanja z novostmi v stroki, velja, da se morajo odrasli prilagajati predpisanim načinom visokega izobraževanja, in ne obratno. Takšen odnos do odraslih, ki poleg tega plačujejo visoke šolnine, bo povzročil, da bodo tisti odrasli, ki so izkusili prikrajšanost pri izobraževanju v mladosti, najbrž ugotovili, da evropsko leto vseživljenjskega izobraževanja sploh ni bilo mišljeno zanje.«

Po mnenju skupine bi najbolj povečali dostopnost visokega izobraževanja za odrasle, če bi razvili nove možnosti za učenje, ki bodo manj prilagojene mladini, kot so na primer dostop-

pen študij, študij na daljavo, študij z računalniki ipd. Ob viziji »virtualne univerze« nakazuje realnejšo možnost kombiniranega modela tradicionalnih in novih načinov študija.

Glede nerešenega vprašanja šolnin in prispevkov (tudi za redne), za katere se zavzema v zadnjem času predvsem Svetovna banka (World bank), je skupina priporočila »omejiti kakršnekoli šolnine (fees), bodisi za redni kot za izredni (part time) študij na študente iz skupin z visokimi dohodki«, tako zbrana

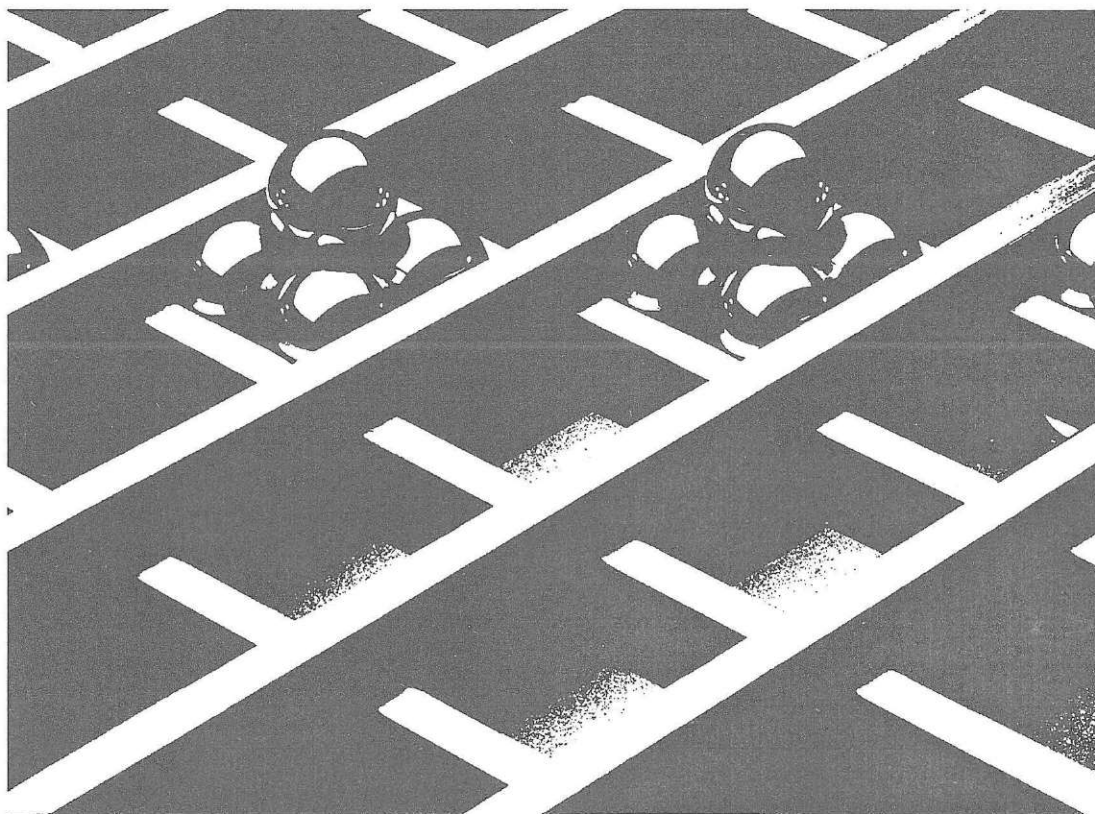
V lanskem letu je Vlada RS na predlog MŠŠ sprejela nekatera priporočila za izenačitev pravic izrednih študentov z rednimi, zlasti glede materialnih prejemkov, služenja vojske, bivanja v študentskih domovih ipd. Te ugodnosti bodo seveda izkoristili »mlajši izredni« in pričakovati je, da bo število (takih) izrednih drugo leto preseglo številko iz leta 1976. Le za »starejše izredne«, to je odrasle študente, ni nobenih novih ugodnosti.

sredstva pa naj bi »namenili dodatnim naložbam v visoko izobraževanje«. (prav tam, str. 55; o razvoju glede šolnin glej: Mihevc, 1996)

Odmevno poročilo mednarodne komisije Jacquesa Delorsa za Unesco (Učenje: skriti zaklad, 1996) je pozvalo univerze k omilitvi pritiska na množično visoko izobraževanje z bogatenjem svoje ponudbe, »kot eno od središč vseživljenjskega izobraževanja, z odpiranjem vrat odraslim, ki želijo bodisi nadaljevati študij prilagoditi in obogatiti znanje bodisi zadovoljiti željo po učenju na vseh področjih kulturnega življenja. (str. 25) /... / Vsaka univerza bi morala postati »odprta« univerza, ki bi omogočala učenje na daljavo in učenje v različnih časovnih obdobjih.« (Učenje ..., 1996, str. 126)

V mnogih novejših člankih in objavah tujih in tudi domačih avtorjev bi našli na kupe podobnih navedb. Nekatero naštevamo na koncu pri navedbi literature, ki je večinoma dostopna v knjižnici ACS, še več literature pa navajajo v svojih prispevkih drugi udeleženci posvetovanja.

Taka univerza ne bo več potrebovala smernic in pritiskov od zunaj, ampak se bo nenehno učila na podlagi »samoevalvacij«, dobre tradicije in novosti, pa tudi od zgledov, ki jih bo čedalje več ponujal prihodnji »krasni novi svet«. Pot do take univerze pa vodi prek sodelovanja z drugimi akterji na področju raziskovanja in izobraževanja, navsezadnje tudi na področju visokošolskega izobraževanja



odraslih in razvojno-raziskovalnega dela, ki je s tem povezano.

PRIČAKOVANJA SODELAVCEV V ZVEZI Z NALOGO VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI

V poročilu, ki je bilo objavljeno v omenjeni publikaciji, smo že v začetku leta 1994 zapisali:

»Pričakujemo, da bo čez leto ali dve pripravljeno novo poročilo o teh vprašanjih. Ni nujno, da bi ga pripravila ista raziskovalna skupina. Ugotoviti bo treba, koliko se je ta čas

visokošolskega izobraževanja, bomo morali sproti spremljati stanje in reševanje problemov.« (Mihevc in sod., 1995, str. 398)

Nova raziskovalna poročila, projekti in posvetovanja pa ne morejo biti nadomestilo za učenje vseh akterjev v sistemu (tudi univerz), za učenje na podlagi lastnih izkušenj in v sodelovanju z drugimi.

Izkoristimo izkušnje, ki smo jih pridobili od takrat, ko je Schmidt (1972) postavljaj temelje visokošolski didaktiki tudi za izredni študij, od takrat, ko je Husen (1974) napovedal »učecho se družbo«, v kateri šolske reforme ne bodo nadomestilo za družbene. Taka družba, meni Barnett skoraj četrstoletja kasneje (1996, str. 14), jemlje učenje resno (a society which takes learning seriously) itd. Učenje, študij, ne le raziskave, znanje, vednost (Sapere aude!) ali poučevanje!

Brez oblikovanja slovenske mreže za študij (visokošolsko izobraževanje) odraslih bo naš skok v 21. stoletje tvegana stvar, tako za visokošolske zavode, univerze, podjetja, državo in navsezadnje tudi za posameznike, delavce, lastnike, politike, menedžerje, študente, diplomante, učitelje, skratka za vse tiste, ki s(m)o vključeni v stalno (strokovno) izpopolnjevanje.

Univerza ima na pragu 21. stoletja morda zadnjo možnost, da se reši iz zadreg množične, notranje razkrojene in od države močno odvisne institucije, v kateri se veliko raziskuje, uči in poučuje, manj pa študira. Univerza prihodnosti bo samostojna skupnost znanstvenikov, učiteljev in študentov, ki se ne bodo ločevali po starosti, ki bo sprejemljiva za izzive okolja in za sodelovanje prek meja znanstvenih disciplin in držav – ali pa je sploh ne bo.

spremenilo stanje študija odraslih pri nas, česa smo se lotili, kako in kdo, in seveda, kako naprej. Vsi, ki bi radi prispevali k razvoju študija odraslih kot sestavnega dela sodobnega

VIRI IN LITERATURA

- Barnet, R. (1996): Situating the Learning University. *Int. J. of University Adult Education*, vol. 25, 1, 13–27.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS. MŠŠ, Ljubljana, januar 1995.
- An adult higher education. A vision. A policy discussion paper. Niace, Leicester, 1993.
- Cvetaš, F., Ivanjko, Š. (1979): Problematika in razvoj študija ob delu. V: Univerza v združenem delu. Posvetovanje. UEK v Ljubljani in GZS, Ljubljana.
- Education permanente. Council of Europe, Strasbourg, 1970.
- Filipović, D. (1980): Permanentnost obrazovanja – globalna strategija: model. Privredna štampa, Beograd, 1980. (Iz uvodnega referata predsednika ZKJ na XI. kongresu ZKJ, 1978).
- Gradivo na konferenci za novinarke in n., 6. 11. 1996. Prvi podatki o študentih v šol. l. 1996/97. MŠŠ.
- Husen, T. (1994): *Towards the Learning Society*, Methuen, London.
- International audit of the University of Ljubljana. CRE auditors report. CRE, Geneve, april 1996.
- International encyclopedia of adult education and training. A. C. Tujiman (ed.) Pergamon, 1996.
- Izpopolnjevanje strokovne izobrazbe v visokem šolstvu (posvetovanje). Univerza v Mariboru, 1982.
- Jelenc, Z. (1988): Redno in izredno v visokošolskem izobraževanju. *Naši razgledi*, 15. 1. 1988, str. 4.
- Krajnc, A. (1982): Kako si odrasli pridobivajo formalno izobrazbo med uvajanjem reforme usmerjenega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, vol. 23, št. 5–6, str. 285–296.
- Longworth, N., Davies, W. K.: *Lifelong learning*, Kogan Page.
- Mihevc, B. in sod. (1995): *Visokošolsko izobraževanje odraslih*, ACS, Ljubljana.
- Mihevc, B. (1996): Univerze bodo morale prisluhniti trgu delovne sile in tekmovati. *Delo*, 4. 9. 1996.
- Projekt dolgoročnega razvoja. Gradivo s posv. Dolgoročni r. v. š. v SRS. Krško, 1987, CRU, Lj., 1988.
- Quality Equality. Project on access to higher education in Europe: working report. Council of Europe, Strasbourg, 1996.
- Restructuring university: autonomy, quality and allocation of funds. Report on advisory mission to Slovenia. DECS-LRP, Council of Europe, Strasbourg, februar 1996.
- Slovenski center za izobraževanje odraslih. *Novičke*, ACS, september 1996, str. 11–12 (prev. iz MZT, glasila Magyar Nepfoiskolai Tarsasag, B. M.).
- Schmidt, V. (1972): *Visokošolska didaktika*, DZS, Ljubljana.
- Statut Univerze v Ljubljani, 23. 6. 1995.
- Szhatze, H. G. (ed.): *Adults in higher education. Policies and practice in Great Britain and North America*. OECD, Almqvist Wiksell Int. Stockholm, 1987.
- Študij ob delu v visokem šolstvu. Sindikat delavcev znanosti in visokega šolstva Slovenije, Lj., 1976.
- Teaching and learning. *Towards the learning society*. Dir. XII. European union, Bruselj, 29. 11. 1995.
- Učenje: Skriti zaklad. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. MŠŠ, Ljubljana, 1966.
- Zakon o visokem šolstvu, Ur. list RS 67/1993.

PONUDBA IN KAKOVOST VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Visokošolsko izobraževanje odraslih postaja imperativ družbenega razvoja

V razvitih državah število odraslih študentov v visokem šolstvu narašča in ponekod že presega delež rednih študentov, ki študij nadaljujejo neposredno po končani srednji šoli. Čeprav so visokošolsko izobraževanje odraslih dolgo časa obravnavali posebej in kot različno v primerjavi s tradicionalnim visokošolskim izobraževanjem, ki je bilo namenjeno selekcionirani populaciji mladih, se razmerje med visokim šolstvom, odraslimi in širšo družbo spreminja. Zaradi velikih družbenih

čas in sredstva izobraževanju odraslih. Potrebe po visokošolsko izobraženih strokovnjakih in novem specializiranem znanju naraščajo tudi zaradi revolucionarnega razvoja tehnologij, zlasti računalniške in elektronske informacijske tehnologije. Prilagajanje novim tehnološkim spremembam zahteva drugačno učenje in prilagajanje odraslih.

Visokošolsko izobraževanje odraslih postaja imperativ družbenega razvoja, ki pomeni povezovanje individualnih potreb po učenju, gospodarskih potreb po tehnološko usposobljenih kadrih in družbenih potreb po bolj izobraženih državljanih. Številne in različne potrebe pa narekujejo korenito spremembo vloge in poslanstva visokošolskih institucij, zlasti tradicionalnih univerz.

RAZVOJ VISOKEGA ŠOLSTVA IN NOVE PRIORITETE

Visokošolske institucije so odprle odraslim svoja vrata bolj na široko že v šestdesetih letih, ko so naraščale družbene potrebe po diplomantih in zahteve po prilagajanju visokošolskega izobraževanja poklicnim in praktičnim potrebam razvite industrijske družbe. Ideološki koncept države blaginje je bil podlaga družbenih pritiskov, s katerimi so se srečevale tedanje univerze. Pomagale naj bi pri razvoju in krepitvi konkurenčnosti narodnega gospodarstva in hkrati omogočale študij širokim socialnim slojem.

Politika izenačevanja izobraževalnih možnosti je nenehno širila število študijskih mest. Hitro zastarevanje znanja je zahtevalo prožnost v poučevanju in usklajevanje študijskih programov z zahtevami sodobne poklicne

Odpiranje visokega šolstva vsem socialnim slojem in vsem starostnim kategorijam prebivalstva je posledica vladne politike, povezane z enakimi možnostmi za izobraževanje tistih, ki niso nadaljevali začetnega izobraževanja zaradi ekonomskih razlogov ali drugih življenjskih okoliščin. Vlade se namreč zavedajo, da za uspešno gospodarstvo in tekmovalnost na svetovnem trgu potrebujejo čedalje več visokošolskih diplomantov.

in tehnoloških sprememb postaja začetno izobraževanje in formalna izobrazba le podlaga nadaljnjega učenja in specializacije. Da bi lahko na novo oblikovali ali modificirali svoje poklicne vloge, potrebujejo odrasli novo disciplinarno ali interdisciplinarno znanje. Tako se kljub številnim oviram čedalje več odraslih, zlasti v razvitih državah, občasno ali večkrat vključuje v visokošolsko izobraževanje. Večji priliv odraslih v visoko šolstvo je povezan tudi s širšimi dejavniki, kot so na primer demografski, socialni, gospodarski in tehnološki.

Visokošolske institucije so zaradi nižje stopnje natalitete v tehnološko razvitih družbah, kjer se zmanjšuje povpraševanje tradicionalnih (mladih) kandidatov po visokošolskem študiju, čedalje bolj pripravljene namenjati

prakse. Čedalje bolj je postajalo jasno, da univerze niso dovolj prilagojene, prav tako pa tudi ne ustrezno vodene, da bi lahko zadovoljevale naraščajoče zunanje potrebe. Ker niso zmogle zadovoljevati čedalje večjih potreb zlasti po tehnično usposobljenih strokovnjakih in hkrati ohranjati akademsko raven študija, se je povečevala potreba po njihovi reorganizaciji. Temu je ob koncu šestdesetih let sledila institucionalna diferenciacija visokega šolstva z razvojem alternativnega, neuniverzitetnega sektorja visokega šolstva. To so bile izobraževalne institucije s prožnimi oblikami študijskih programov (npr. izredni študij in nadaljevalno izobraževanje), ki so bile prilagojene odraslim študentom. Funkcije alternativnega visokošolskega sektorja naj bi bile predvsem »ekstrinzične«, to pomeni izobraževanje dejansko usposobljenih diplomantov za potrebe nacionalnega gospodarstva in pospeševanje socialne mobilnosti. V nekaterih državah so ustanovitev neuniverzitetnih sektorjev visokega šolstva zagovarjali kot zaščito tradicije in avtonomije univerz.

Vlade so bile prepričane o ekonomskih, političnih in ideoloških učinkih izobraževanja, zato so izdatno financirale visokošolsko dejavnost. V osemdesetih, zlasti pa v devetdesetih, letih je bilo konec ekonomske rasti. Zaradi krčenja vladnih subvencij so tudi visokošolske institucije občutile ekonomske pritiskne recesije. Vrstile so se redukcije javne porabe, strategija privatizacije in uveljavljanje tržnih načel. Takratna kriza visokega šolstva je povezana s proračunsko krizo, skratka, s finančnim preživetjem. Univerze morajo upoštevati naraščajoče število uporabnikov in

Nestabilno okolje in tekmovalnost med visokošolskimi institucijami odločilno spreminjata tradicionalno vlogo in funkcijo univerz, ki so se iz elitnih ustanov spremenile v množične ustanove. V zdajšnjih razmerah, ko izgublajo monopol nad visokošolskim izobraževanjem, so se prisiljene, že zato, da lahko preživijo, prilagajati zunanjemu svetu. Sočasno z deregulacijo visokega šolstva na univerzah uvajajo številne mehanizme za ocenjevanje in zagotavljanje kakovosti akademskega dela, ki postaja čedalje bolj raznovrstno, hkrati pa se nenehno povečuje tudi obseg tega dela.

različne zahteve, ki se izražajo v potrebah gospodarstva, lokalnih skupnosti in vse bolj heterogene populacije študentov. Na množičnih univerzah ne prevladujejo več mladi študenti, ki izhajajo iz višjih socialnih slojev in nadaljujejo študij z jasnimi akademskimi cilji neposredno po končani gimnaziji. V visokem šolstvu poteka tiha revolucija. Nekoč je bilo osredotočeno predvsem na predmet študija, danes pa se osredotoča na študenta, njegove potrebe in interese. Povečan vpis starejših študentov z bogatimi strokovnimi in drugimi življenjskimi izkušnjami spreminja razmerja med odraslimi in univerzami, ki postopoma postajajo prožnejše in na splošno dojemljivejše za odrasle.

Današnji študenti se med seboj zelo razlikujejo: po spolu, starosti, socialnem izvoru in tudi po poklicnih načrtih ter motivaciji za študij.

PONUDBA VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA ZA ODRASLE

Pregled visokošolskega izobraževanja odraslih v razvitih državah pokaže, da so modeli »odpiranja visokega šolstva odraslim« različni po svoji funkciji in obliki. Vsem pa je skupno naraščanje števila odraslih študentov in širjenje akademskih ter specializiranih programov, namenjenih posebej odraslim.

Načini, kako se visoko šolstvo odziva na potrebe po izobraževanju odraslih, so odvisni od zgodovinskega razvoja visokošolskih institucij, pa tudi od političnih, gospodarskih in kulturnih možnosti, v katerih delujejo. Med državami in institucijami visokega šolstva so velike razlike glede fleksibilnih možnosti za odrasle, kot so na primer vpisna merila, alternativna programska ponudba ali načini študija. Kljub številnim razlikam in nacionalnim posebnostim pa v svetu prevladujejo tri poglavitne vrste ponudbe visokošolskega izobraževanja, namenjene odraslim.

Prva vrsta ponudbe za visokošolski študij odraslih so različni **stopenjski programi** v sklopu tradicionalnih univerz in visokih strokovnih šol, ki se končujejo z akademskimi oziroma strokovnimi diplomami. Visokošolske institucije se v nekaterih državah v večjem, drugje pa v manjšem obsegu prilagajajo odraslim z novimi oblikami storitev in novimi načini delovanja. Odraslim kandidatom po-

nujajo alternativne, pripravljalne tečaje, v okviru katerih se usposabljujejo za stopenjski študij. Pri vpisu jim priznajo delovne ali druge življenjske, neizobraževalne izkušnje. Organizirajo informativne in svetovalne službe za potrebe odraslih kandidatov in študentov ter posebne sprejemne izpite za odrasle, ki omogočajo alternativni vpis v visokem šolstvu. Na določenih institucijah ali v sklopu določenih študijskih programov organizirajo izredni stopenjski študij, skupaj z večernimi ali poletnimi šolami. Ponujajo modularno strukturo stopenjskega študija ter možnost prenašanja »točk« med različnimi študijskimi programi in institucijami. Skratka, visokošolske institucije odraslim prilagajajo vsebino, čas in organizacijo nekaterih konvencionalnih programov.

Dodatna možnost vključevanja odraslih v stopenjski študij je izobraževanje na odprtih univerzah, ki je dostopno vsem, ne glede na njihovo izobrazbo. Odprte univerze, ki so statusno izenačene s konvencionalnimi univerzami, pomenijo pomembno alternativo tradicionalnemu visokemu šolstvu, saj ponujajo akademske programe, ki so oblikovani predvsem za potrebe odraslih študentov, v nasprotju s programi, namenjenimi določeni starostni kategoriji. Programi so torej prilagojeni različnim življenjskim izkušnjam in okoliščinam odraslih študentov. Te alternativne visokošolske institucije so zelo prožne, omogočajo študij na daljavo v interdisciplinarnih študijskih programih, ki so strukturirani v modulih. Dopisni študij se dopolnjuje s sodobnimi komunikacijskimi pripomočki, ki so navadno nameščeni v študijskih središčih po državi, kjer z računalniki usklajujejo učne načrte in izpite. Britanska »odprta univerza« (ustanovljena leta 1969) je vzorec za večino odprtih univerz z izobraževanjem na daljavo, ki se širijo po vsem svetu.

Druga vrsta ponudbe visokošolskega izobraževanja, namenjene odraslim, je tako imenovano **nadaljevalno izobraževanje**. Visokošolske institucije organizirajo krajše programe za osvežitev, izpopolnjevanje in posodabljanje poklicnega znanja in spretnosti tistih, ki so že končali visokošolski študij. Programi nadaljevalnega izobraževanja so posebej načrtovane in izpeljane oblike izobraževanja za pridobivanje dodatnega strokovnega ali splošnega znanja, ki ga zahteva strokovno de-

lo. Kandidati po končanem programu opravljajo izpit, dobijo potrdilo ali pa tudi ne.

Organizacija nadaljevalnega izobraževanja je po državah zelo različna. V nekaterih državah je organizirano v posebnih enotah za nadaljevalno izobraževanje, ki delujejo v okviru univerz in so sestavni del univerzitetnega sistema. Tako ima na primer v Franciji in na Finskem vsaka univerza svojo enoto za nadaljevalno izobraževanje s stalno zaposlenim osebjem. V Veliki Britaniji imajo univerze običajno dve ločeni administrativni enoti: ena ureja zadeve v zvezi z izrednim stopenjskim študijem, druga pa se ukvarja z izpopolnjevanjem in posodabljanjem strokovnega znanja. Za nadaljevalno izobraževanje so značilne poslovna in tekmovalna usmerjenost ter osredotočenost v zadovoljevanje lokalnih potreb.

Tudi ponudba nadaljevalnega izobraževanja je zelo raznolika. Interesi vlade in delodajalcev ter motivi večine morebitnih udeležencev nadaljevalnega izobraževanja so osredotočeni predvsem na poklicno usmerjeno ponudbo visokošolskih institucij. Zato je zlasti na lokalni ravni čedalje več visokošolskih institucij, ki z delodajalci sklepajo dogovore o različnih programih usposabljanja, skupaj s posebnimi »internimi« (in-service) programi, ki so prilagojeni razvojnim spremembam posameznih podjetij. Nekatero univerze, na primer finske, z državno podporo organizirajo programe za brezposelne diplomante. Toda vlade v večini držav omejujejo sredstva za nadaljevalno izobraževanje in s tem silijo visokošolske institucije v iskanje dodatnih sredstev. Zaradi tega postaja ponudba nadaljevalnega izobraževanja vse bolj tržno usmerjena. To pomeni, da se visokošolske institucije usmerjajo v zunanje okolje in spreminjajo način dela. Tržnost jih prisili k večji odprtosti in komunikaciji z zunanjim svetom, še zlasti zato, ker je visokošolska ponudba nadaljnega izobraževanja slabo poznana in skromno artikulirana. Tradicionalne univerze zaradi svoje akademske naravnosti in neustreznega vodenja ter upravljanja pogosto ne želijo ali pa preprosto niso sposobne zadovoljevati potreb delodajalcev v zvezi z nadaljevalnim izobraževanjem. S tem se odreka dodatnim virom financiranja, delodajalci pa sklepajo pogodbe s številnimi zasebniki, ki so do delodajalcev veliko bolj ustrezljivi in prilagodljivi. Tretja vrsta visokošolske ponudbe izobraže-

vanja za odrasle je splošno ali tudi »liberalno« izobraževanje v obliki neformalnih (nešolskih) programov, predvsem humanističnih in družboslovnih vsebin, za širšo javnost. To so splošnoizobraževalni programi, tečaji, svobodne ali odprte katedre, javna predavanja, ki obravnavajo aktualna družbena, politična, kulturna in osebna vprašanja.

Ponudba visokošolskega splošnega izobraževanja izvira iz »moralne obveze« britanskih univerzitetnih dostojanstvenikov iz Oxforda in Cambridgea iz 19. stoletja. Nekateri tedanji univerzitetni profesorji so bili namreč ogorčeni nad tem, da ima le elita dostop do znanja. Zato so zunaj univerzitetnih zidov začeli predavati in širiti tedanjo elitno kulturo v korist samoizpopolnjevanja posameznikov. Predvsem z vsebinami iz angleške zgodovine in literature so skušali razvijati in spodbujati višjo izobraženost ter kulturo množic. Leta 1870 so organizirali posebne razširjene programe (university extension courses), ki so jih izvajali v sklopu dislociranih oddelkov univerz. Zgodovinski viri navajajo, da je samo v letu 1890 te programe obiskovalo več kot 50.000 starejših slušateljev.

V nekaterih državah odprto splošno izobraževanje na univerzah ponovno oživlja. Univerze zaradi velikega povpraševanja po tej vr-

sti izobraževanja širijo ponudbo splošnih programov. Vsebine programov so veliko bolj raznovrstne, kot so bile nekoč. Obravnavajo različne družbene in osebne probleme, probleme družinskega življenja, zdravstvene probleme, civilna in politična vprašanja.

Ponudba visokošolskega izobraževanja odraslih v Sloveniji je še vedno dokaj skromna in slabo poznana. Prva vrsta ponudbe, to je izredno izobraževanje za različne stopenjske študije, je vsako leto predstavljena v skupnem razpisu za vpis na vse visokošolske zavode v državi, ki ga objavlja Ministrstvo za šolstvo in šport. Toda raznovrstnost ponudbe »druge priložnosti«

za vse tiste, ki iz različnih vzrokov niso nadaljevali študija, se v primerjavi s preteklimi leti celo zmanjšuje. Prav tako pa je opazno pomanjkanje alternativnih struktur in fleksibilnih študijskih programov, ki bi bili resnično prilagojeni odraslim. Ponudba nadaljevalnega izobraževanja ni sistematična in ostaja v pristojnosti posameznih visokošolskih zavodov oziroma oddelkov. Najmanj je razvita ponudba splošnega (neformalnega) izobraževanja. Predavanja nepoklicnih vsebin za širšo javnost so nenačrtovana in le občasna.

Ponudba visokošolskega izobraževanja je v Sloveniji preskromna.

Tradicija splošnega izobraževanja kot kulturne funkcije in moralne obveze univerz je v zadnjih desetletjih oslabila. Koncept odraslih se je namreč premaknil od obravnavanja odraslega kot osebnosti s kulturnimi in družbenimi potrebami k obravnavanju odraslega kot ekonomskega bitja, s potrebami, ki so povezane z njegovim delom. Izobraževanje in usposabljanje odraslih zato vsebinsko večinsko določajo tržne vrednote in ekonomska naravnost v družbi. Predavanja splošnih vsebin, ki so dostopna vsem in so še vedno del univerzitetne ponudbe za širšo družbo, imajo marginalni pomen. Na njih predavajo največkrat honorarni predavatelji. Na univerzah imajo njihovo delo običajno za nepomembno in neugledno. Razloge za takšne razmere ne moremo iskati le na univerzah, ampak tudi v družbi, kjer za programe splošnega izobraževanja odraslih ni veliko zanimanja.

NADZOR NAD KAKOVOSTJO V VISOKEM ŠOLSTVU

V razvitem svetu se kakovost izobraževanja odraslih preverja z različnimi mehanizmi v okviru ocenjevanja celotne visokošolske dejavnosti. Čedalje večje zanimanje vlad in javnosti za kakovost visokega šolstva je posledica ekspanzije in diverzifikacije visokošolskih sistemov, konkurenčnosti nacionalnih gospodarstev, splošnih teženj po decentralizaciji in okrepljeni institucionalni avtonomiji, nastajanja novih zasebnih visokošolskih institucij in internacionalizacije visokega šolstva.

V preteklosti je javnost zaupala univerzam, da so same nadzorovale svoje delo, zaupala je v kompetentnost akademikov, saj naj bi bili intrinzično motivirani za to, da vzdržujejo kakovost svojega dela in rezultate tega dela, zaupala je torej v akademske dogovore o nadzoru in vzdrževanju kakovosti. Kakovost univerz je bila nekaj samoumevnega. Danes to ni tako. Zaradi temeljnih sprememb v visoko-

šolskih sistemih, kjer lahko opazimo premike od elitnega k množičnemu izobraževanju, od kulturnega aparata družbe k ekonomskemu aparatu, od izobraževanja kot osebne in statusne koristi k širši družbeni koristi, od intrinzičnih lastnosti k instrumentalnim koristim; zaradi ekonomskega preživetja med razvitimi svetovnimi trgi se je še posebej omajalo zaupanje v notranje akademske mehanizme nadzora kakovosti.

Eden izmed razlogov, ki pojasnjujejo povečano pozornost, namenjeno problematiki kakovostnega visokega šolstva, je širjenje visokošolskih sistemov. Zaradi kvantitativne rasti in diverzifikacije visokošolskih sistemov naraščajo dvomi o kakovosti »izdelkov« visokošolske dejavnosti, znotraj in tudi zunaj visokošolskih institucij.

Zaradi izrednega porasta števila študentov, nastajanja novih študijskih disciplin in razraščanja specializacij ter ustanavljanja novih oddelkov in celotnih institucij se zastrujejo vprašanja o deležu in razporeditvi javne porabe za visoko šolstvo. Že v osemdesetih, zlasti

V razvitem svetu zunanjo, državno kontrolo in regulacijo visokega šolstva čedalje bolj nadomeščajo s sistemom zagotavljanja kakovosti, ki je kombinacija zunanjega in notranjega nadzora nad kakovostjo. Ti sistemi, ki so jih razvili v devetdesetih letih, naj bi bili sprejemljivi tako za vlade kot za visokošolske institucije.

pa v devetdesetih, letih so vlade začele omejevati porabo v družbenih službah in iskati poti, da bi za manj dobile boljše. Hkrati s krčenjem proračunskih sredstev pa vlade razglašajo pomen visokega šolstva pri krepitvi konkurenčnosti nacionalnih gospodarstev in zahtevajo jasno opredelitev družbene koristnosti visokega šolstva. Zato morajo visokošolske institucije širši družbi nenehno pojasnjevati, kaj delajo in kako dobro to počnejo.

Tudi uporabniki zahtevajo in pričakujejo čedalje več. Povečujejo se pritiski na visokošolske institucije, naj predstavijo kakovost svoje ponudbe tistim, ki jo plačujejo (vladi, davkoplačevalcem), in tistim, ki jo sprejemajo neposredno (študentom) oziroma posredno (delodajalci in družba na splošno).

Poglavitni namen zunanjega nadzora je odgovornost visokega šolstva do širše družbe. Odgovornost za kakovost pomeni, da imajo visokošolske institucije izoblikovan notranji sistem za zagotavljanje kakovosti, s katerim

lahko širši javnosti ponazorijo doseganje svojih ciljev. Poleg odgovornosti so še drugi nameni, kot so na primer načrtovanje visokega šolstva, vpogled v kakovost, vrednost za denar, transparentnost in mednarodna kredibilnost visokega šolstva.

Temeljni cilj notranjega nadzora nad kakovostjo je izpopolnjevanje kakovosti. Poleg tega lahko notranje zagotavljanje kakovosti prispeva k boljšemu samospoznavanju, samorazumevanju in samoučenju ter služi kot pomoč pri samoregulaciji visokošolske institucije.

Učinkovitost notranjega zagotavljanja kakovosti ni odvisna od vrste in števila teh mehanizmov, ampak predvsem od razvite kulture kakovosti med vsemi člani akademske skupnosti. Toda spreminjanje kulture je počasen in zapleten proces, ki ga ni dobro pospeševati. Spreminjanje kulture zahteva postopno spreminjanje vedenja in delovnih metod, predvsem pa spremembo načina vodenja in upravljanja institucije. Odločilni dejavnik za zagotavljanje kakovosti je osebna motiviranost, ki ima tudi pri uvajanju novosti oziroma pri posodabljanju študija najpomembnejšo vlogo.

Dober sistem notranje skrbi za kakovost temelji na samoevalvaciji, ki postane del rednega spremljanja in pregleda študijskih programov in drugih dejavnosti, povezanih z izobraževalnim delom. Visokošolske institucije lahko kakovost svojega dela vzdržujejo in izpopolnjujejo na osnovi vodenja evidenc o različnih vidikih izobraževanja. To pa pomeni zbiranje različnih informacij (kot so npr. podatki o študijskem napredovanju in o študijski uspešnosti, osipu, diplomantih in njihovi zaposlenosti itd.). Visokošolske institucije lahko šele na podlagi redno vodene evidence ocenjujejo izobraževalni proces, identificirajo problematična področja in pripravljajo ukrepe za reševanje problemov. Tako lahko kardarkoli ugotavljajo, ali se približujejo ciljem, preverjajo svoj utrip in ukrepajo takoj, ko je treba.

ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI SLOVENSKEGA VISOKEGA ŠOLSTVA

Zunanji nadzor nad kakovostjo visokošolskih institucij bo prevzela Komisija za kvaliteto visokega šolstva, ki so jo pred kratkim

ustanovili vsi visokošolski zavodi v Sloveniji. Strokovne osnove za začetek dela komisije nastajajo v sklopu projekta Evalvacija visokega šolstva, ki ga financirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo ter Ministrstvo za šolstvo in šport. Cilj projekta je oblikovanje, implementacija in nadaljnje razvijanje modela za zagotavljanje kakovosti slovenskega visokega šolstva, ki bi vključeval metodo samoevalvacije, kolegialne kontrole in institucionalne revizije. Model naj bi bil zasnovan v skladu z dolgoletnimi evalvacijskimi izkušnjami v tujini, hkrati pa bi upošteval nacionalno ureditev visokošolskega sistema, njegove namene, potrebe, politične, gospodarske in kulturne okoliščine, v katerih deluje. Pri takšnem modelu bi zunanja evalvacija kakovosti pomenila razširjeno skrb za notranji nadzor kakovosti visokošolskih institucij. Bistvena povezava zunanjega ocenjevanja in notranjega zagotavljanja kakovosti bi bila samoevalvacija, ki bi poleg samoocenjevanja vključevala ocene tujih predmetnih izvedencev in povratne informacije tako imenovanih uporabnikov, kot so študenti, diplomanti, delodajalci in strokovna združenja.

V letu 1996 se je začela eksperimentalna faza samoevalvacij, ki poteka na podlagi vzorca študijskih programov v sklopu posameznih oddelkov, kateder oziroma visokošolskih institucij. Na osnovi spremljanja prvih samoevalvacijskih izkušenj bodo raziskovalci naprej razvijali metodološko evalvacijsko orodje in postopke. Na tej podlagi bo mogoč postopen prehod na samoevalvacijo, ki naj bi postala dejavnik redne dejavnosti visokošolskih institucij, v kasnejših letih pa se bo nadgrajevala v celovit sistem.

KAKOVOST VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V zahodnoevropskih državah je uvajanje mehanizmov in postopkov zagotavljanja in preverjanja kakovosti v visokem šolstvu v devetdesetih letih prednostna naloga. Z razvijanjem teh mehanizmov in postopkov je posebna pozornost namenjena evalvaciji in spodbujanju kakovosti izobraževanja odraslih.

Slovenske visokošolske institucije naj bi v predvidenem sistemu za zagotavljanje kakovosti posebno pozornost posvetile tudi kakovosti visokošolskega izobraževanja odraslih.

Samoevalvacije, ki bodo potekale na ravni študijskega programa v okviru oddelkov, na ravni fakultet, akademij in visokih strokovnih šol ter na ravni univerze, naj bi vključevale analizo in ovrednotenje vprašanj, kot so:

- Institucionalna organiziranost in politika izobraževanja odraslih.
- Ugotavljanje individualnih in širših družbenih potreb po posameznih vrstah izobraževanja odraslih (stopenjski študij, nadaljevalno strokovno usposabljanje, javna predavanja s splošnimi vsebinami).
- Cilji študijskega programa: na primer usklajenost s programskimi cilji; usklajenost vsebine programa; seznanjenost odraslih študentov in njihovih učiteljev s programskimi cilji itd.
- Organizacijska in vsebinska struktura programa: na primer uravnoteženost splošnega in specialističnega izobraževanja; strokovna konsistentnost in sodobnost vsebin programa ter razmerje med teoretičnim znanjem in praktičnim usposabljanjem; povezanost z drugimi programi; mednarodna primerljivost, prilagajanje študijskih programov spremenjeni študentski populaciji, kot so na primer novi programi, ki so prilagojeni netradicionalnim študentom; razvijanje posebnih študijskih programov za posamezne ciljne skupine odraslih, kot so lahko na primer brezposelni diplomanti); uvajanje modularnih programskih struktur in možnost zbiranja ter prenašanja »točk« med različnimi visokošolskimi institucijami itd.

• Obveščenost o možnostih za izobraževanje odraslih: na primer priprava posebnih informativnih brošur, ki bi vključevale podatke o vseh vrstah, oblikah in vsebinah visokošolskega izobraževanja in usposabljanja odraslih.

• Vpisna politika: na primer razvijanje raznih oblik predhodne pomoči odraslim kandidatom za študij, kot so pripravljani tečaji, ločeni vpisni pogoji za odrasle kandidate, posebni vpisni obrazci in postopki, ki bi bili prilagojeni odraslim udeležencem visokošolskega izobraževanja; priznavanje in akreditacija predhodnega učenja, delovnih in drugih življenjskih izkušenj.

Z novo visokošolsko zakonodajo je tudi v Sloveniji opredeljena sistemska skrb za kakovost visokega šolstva.

- Udeležba odraslih študentov: na primer podatki o številu odraslih študentov, njihov delež glede na celotno število študentov, podatki o starosti, spolu, socialnem izvoru in izobrazbi odraslih študentov itd.
- Svetovanje in pomoč študentom: na primer razne oblike pomoči odraslim študentom: razvijanje individualnega usmerjanja in svetovanja odraslih kandidatov ter odraslih študentov; svetovanje pri izbiri programa; uvajanje v študij, seznanjanje odraslih študentov z različnimi učnimi metodami in načrti iskanja zaposlitve; pomoč odraslim študentom pri študijskih in osebnih težavah; razvijanje raznih oblik samopomoči odraslih študentov; postopki za uveljavljanje varstva pravic odraslih študentov itd.
- Visokošolski učitelji in drugo osebje: na primer didaktična in andragoška usposobljenost visokošolskih učiteljev za poučevanje in delo z odraslimi; imenovanje, napredovanje, obnova, novačenje, skrb za nenehni strokovni razvoj in izpopolnjevanje učiteljev ter drugih visokošolskih delavcev, ki se posebej ukvarjajo z odraslimi itd.
- Prostori, oprema in študijski pripomočki: na primer prostorske razmere in opremljenost; študijski prostori; primernost in dostopnost informacijske tehnologije ter drugih učnih pripomočkov in opreme, potrebne za izvajanje študijskih programov za odrasle; računalniki in druga informacijska tehnologija, ki je dostopna odraslim študentom itd.
- Viri financiranja: na primer kolikšen delež sredstev prispevajo odrasli študenti, koliko sredstev za izvedbo programa prispeva država in kolikšen delež je zagotovljen s posebnimi pogodbami, ki jih visokošolska institucija sklepa z delodajalci oziroma podjetji.
- Poučevanje, učenje in preverjanje znanja: razvijanje novih pristopov v poučevanju in učenju, ki spodbujajo prožnost na vseh stopnjah izobraževalnega procesa: od oblikovanja programa do metod ocenjevanja; razmerje med različnimi metodami poučevanja; doseganje ciljev poučevanja; znanje in spretnosti študentov (skrb za njihov kognitivni, strokovni, intelektualni in osebni razvoj); razvoj samostojnega učenja; uvajanje metod učenja na daljavo itd.
- Diplomanti: na primer raven znanja in spretnosti diplomantov; možnosti na trgu de-

lovne sile; uspešnost diplomantov pri pridobivanju zaposlitve; nadaljnje izpopolnjevanje diplomantov; relevantnost programa za poklicno kariero diplomantov itd.

- Zunanje razmere: na primer usklajenost programske ponudbe med različnimi institucijami, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih študentov; povezanost študijskega programa z industrijo, poslovnim svetom, javnimi službami, zasebnim sektorjem ter strokovnimi združenji itd.
- Notranje zagotavljanje in izpopolnjevanje kakovosti: na primer sprotno in sistematično spremljanje in ocenjevanje študijskega programa; evidenca o notranjem zagotavljanju kakovosti (npr. poročilo o samoevalvaciji na ravni študijskega programa, mehanizmi povratnih informacij, kot so mnenje odraslih študentov ali delodajalcev o programu študija) in povezava s širšim, institucionalnim zagotavljanjem kakovosti; sistem sprotne, individualnega spremljanja študijske uspešnosti odraslih študentov; načrti in prioritete za vzdrževanje in povečanje kakovosti itd.

Samoevalvacijsko poročilo naj bi poleg ocene prednosti in slabosti študijskega programa (ki je izdelano na osnovi opisa in kritične analize posameznih poglavitnih vidikov študijskega programa) vsebovalo tudi predloge in ukrepe za nadaljnje posodabljanje in izpopolnjevanje kakovosti izobraževanja odraslih. S samoevalvacijo bodo visokošolske institucije lahko oblikovale prožnejšo politiko izobraževanja odraslih, saj bodo ugotovljale prednosti in pomanjkljivosti programa, ki se ga udeležujejo odrasli. S sistematično evalvacijo celotnega visokega šolstva bodo dobili tudi »uporabniki« ustrezne informacije o ponudbi in možnostih odraslih v visokem šolstvu.

SKLEPNE MISLI

Ker so stare univerzitetne strukture zelo močne, se novosti na univerzah le težka uveljavljajo. Njihova tradicionalna značilnost je namreč odpor do sprememb. Čeprav so priča velikim zunanjim potrebam po izobraževanju odraslih, med njimi prevladuje prepričanje, da je širjenje visokošolskega izobraževanja odraslih nekonsistentno z veljavnimi vrednotami, izkušnjami in potrebami univerze. Na mnogih univerzah tudi upajo in celo verjamejo, da so v visokem šolstvu pojmi, kot je na

primer odgovornost, kakovost ali revizija, le modne muhe. Toda to je prazno upanje. Univerze bodo preživele le, če bodo delovale kot dostopni in transparentni sistemi. Ponekod se tega že zavedajo in zato širijo svoje poslanstvo s konceptom vseživljenjskega izobraževanja in učeče se institucije. Toda še vedno je veliko univerz, zlasti tradicionalnih, ki vztrajajo znotraj svojih slonokoščenih zidov in razglašajo, da je njihovo najpomembnejše poslanstvo ohranjanje in prenašanje vednosti ter učenosti na izbrane predstavnike mlajših generacij.

LITERATURA

Bourner, T., Reynolds, A., Hamed, M., Barnett, R. (1991). *Part-time Students and Their Experience of Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Davies, P. (Ed.) (1995). *Adults in Higher Education. International Perspectives on Access and Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Duke, C. (1992). *The Learning University? Towards a New Paradigm?*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Enkevort, G. V., Harry, K., Morin, P., Schütze, G. (Eds.) (1986). *Distance Higher Education and the Adult Learner*. Assen/Maastricht: Dutch Open University, Heerlen Van Gorcum.

Jarvis, P. (1993). *The University and the Adult in Late Modernity*. *International Journal of University Adult Education*, 3, str. 70–90.

Kakovost visokega šolstva. (1994). Tematska številka *Novosti CRU*, št. 5–6, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Center za razvoj univrrze.

Kasworm, C. E. (1993). *Adult higher education from an international perspective*. *Higher Education*, 25, str. 411–423.

Kivinen, O., Rinne, R., Hypponen, K. (1992). *New clients for higher education and the problem of closed university*. *Higher Education Management*, 1, str. 28–42.

Kump, S. (1994). *Akademski kultura*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Kump, S. (1995). *Zagotavljanje kakovosti slovenskega visokega šolstva*. *Raziskovalec*, št. 4, str. 9–14.

Kump, S. (1995). *Samoevalvacija v visokem šolstvu*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Schütze, H. G. (1991). *Is the Academy Ready for Adult Students?* *Higher Education in Europe*, 1, str. 13–25.

Titmus, C., Knoll, J. H., Wittpoth, J. (1995). *Continuing Education in Higher Education*. Leeds: Study of Continuing Education Unit, University of Leeds.

Westerheijden, D. F., Brennan, J., Maassen, P. A. (Eds.) (1994). *Changing Contexts of Quality Assessment*. Utrecht: Uitgeverij Lemma B. V.

UGOTAVLJANJE POTREB PO VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Konceptualna raznolikost pristopov

Pri ugotavljanju potreb po izobraževanju je mogoče upoštevati različna teoretsko-konceptualna izhodišča. Še posebej za izobraževanje odraslih je značilna velika konceptualna diverzificiranost in fragmentarnost, ki pa ni nujno negativna. Tako Titmus z naštevanjem vzrokov za takšno stanje – internacionalna razširjenost in hkratna kulturna ter politična raznovrstnost področja; osebnotna dozorelost študentov in sočasna »izmuzljivost« za ustaljene institucionalne izobraževalne prijeme; prekrivanje in preraščanje predmetov konceptualizacije; raznolikost in celo nasprotnost interesov oziroma ciljev vseh udeležencev izobraževanja – tudi pokaže, da poenotenje konceptov ni niti mogoče niti smiselno. Na koncu pregleda socioloških obravnav izobraževanja odraslih tudi Jarvis ugotavlja: »... poskušal sem osvetliti konstitutivne elemente teorij izobraževanja odraslih in pokazalo se je, da lahko različne teorije pojasnjujejo opažena dejstva o tem pojavu.«¹

Konceptualni pluralizem pristopov k poučevanju izobraževanja odraslih, skupaj s področjem ugotavljanja potreb, je tako mogoče sprejeti kot posledico diverzificiranosti, spremenljivosti in prilagodljivosti samega področja. To pa ne pomeni, da lahko k preučevanju tega področja pristopamo arbitrarno, prav nasprotno, konceptualni pluralizem nas sili v razmislek o mogočih načinih in rezultatih posameznih pristopov. Naj se omejim le na najsplošnejše in najbolj znane možnosti.

INDIVIDUALNOST IN/ALI DRUŽBENOST POTREB PO IZOBRAŽEVANJU

Pri opredeljevanju individualnih potreb, skupaj s potrebami po izobraževanju, sta v

ospredju dva psihološka koncepta: behaviorističen in razvojno-humanističen. Prvi vidi potrebe predvsem kot »odgovor« posameznika na »stimuluse« iz okolja, drugi pa poudarja njihov »notranji« izvor. Ta dualistično zasnovan koncept individualnih potreb najpogosteje vodi k utemeljevanju primarnosti enega izmed izvorov in tako večina (klasičnih) avtorjev obravnava potrebe bodisi kot psihološke (z »notranjim« izvorom) bodisi kot družbene (z »zunanjim« izvorom).

Psihološka izvornostna različica potreb je v sklopu andragoških konceptov najpogosteje osnova koncepta izobraževanja kot individualnega razvoja, osebnotne rasti in samorealizacije. Družbeno pogojene potrebe pa so uvrščene v koncept izobraževanja kot posledica socializacije, razredne ali slojevske pripadnosti, vpliva državne, ideološke ali tržne prisile. Pri tem, kot sem že omenila, posamezni avtorji dajejo prednost eni ali drugi izvornostni kategoriji potreb – psihološki ali družbeni – in se pogosto nagibajo k apriornosti ene izmed konceptualnih možnosti.

Pomembno je tudi konceptualno razlikovanje med tako imenovanimi naravnimi in umetnimi potrebami (h katerim bom štela tudi nepravne, sprevržene, inducirane potrebe, ki jih v angleščini najpogosteje imenujejo false needs). To razlikovanje je v Razpravi o osnovah neenakosti uvedel že Rousseau, kasneje pa ga je v teoriji »leisure class« razvil Veblen. Po njegovem mnenju umetne potrebe niso niti naravne niti nujne, ampak spodbujene z logiko porabe in s prisilo prestiža. Pri zadovoljevanju teh potreb naj bi bila bistvena strategija osebne dominacije, s katero posameznik izkazuje svojo moč in nadvlado.

POSEBNOSTI POTREB V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Družbene potrebe na področju izobraževanja odraslih so najpogosteje opredeljene v sklopu socialnih oziroma slojevskih razlik. Ti koncepti izhajajo iz postavke, da sistem izobraževanja odraslih (tako kot ves izobraževalni sistem) izraža slojevsko strukturo družbe in vključuje majhne, depriviligirane ali marginalizirane skupine študentov, hkrati pa občutno manj vpliva na potrjevanje statusa pomembnih družbenih elit. Po mnenju nekaterih avtorjev so za preučevanje izobraževanja odraslih zato pomembni koncepti zadovoljevanja potreb, kot jih poznamo v prostočasnih aktivnostih. Večina pa razvija kritične teoretske in aplikativne pristope v imenu »depriviligiranih« skupin odraslih študentov in se celo politično ter organizacijsko angažira.

V zborniku s Thompsonovega simpozija – enega izmed prvih poskusov sintetične sociološke obravnave izobraževanja odraslih – Nell Keddie meni, da so potrebe posameznih študentov temeljno izhodišče oziroma impulz, ki determinira strukturo izobraževanja odraslih. Omenjeni avtor v zvezi s to ugotovitvijo omenja razliko med izrednim in rednim izobraževanjem, za prvega so bistvene individualne potrebe, za drugega pa kurikulum. Takšno pomembnost individualnih potreb v izobraževanju odraslih po mnenju avtorja določa posebna individualistična ideologija, ki obljublja lojalnost, uspeh, učinkovitost, skratka vse, kar je v kandidatovem interesu; v nasprotju z ideologijo rednega študija, katere cilj je le posameznikov študijski uspeh.

Posebnosti individualnih potreb v izobraževanju odraslih je mogoče videti tudi v okviru »zrelosti«, socializiranosti, individualne in socialne kompetentnosti izobraževancev. Tako Griffin razlikuje med kompetenco študentov v rednem in izrednem izobraževanju; v prvem so pristojni učitelji, v drugem pa študentje, ki so tudi praktično povsem avtonomni in zato pristojnejši za sam izbor in potek študija ter evalvacijo študijskih metod.

Avtorji, ki v procesu izobraževanja odraslih dajejo prednost individualnim potrebam, to utemeljujejo s končano socializacijo oziroma odraslostjo študentov, ki je osnova že omenjene kompetentnosti in tudi avtonomnosti izbora, ali pa obravnavajo individualne potre-

be v okviru samorealizacije kot nenehnega procesa osebnostnega razvoja, katerega del je lahko izobraževanje v zrelih letih.

Na ravni individualnih potreb in motivacije se konceptualni pristopi k izobraževanju odraslih najpogosteje delijo na tiste, ki dajejo prednost »izobraževanju za lastno varnost« in samorealizacijo, ki ga neguje tradicija univerz že od 19. stoletja, in na tiste, za katere je pomembnejša motivacija »praktični instrumentalizem«. Ta konceptualna dihotomnost je povsem prenosljiva tudi na izobraževanje odraslih v visokem šolstvu.

Dodatno izobraževanje oziroma izobraževanje odraslih je lahko, podobno kot ugotavlja Bourdieu za potrebe po kulturnih dobrinah, »boj« za družbeno prezentacijo določenih skupin, prek izkazovanja določenega »slojevskega« okusa, ki se v našem primeru kaže najprej v odločitvi za izobraževanje in potem še v izbiri določene vrste ter vsebine izobraževanja.

Poročilo Open University o izobraževanju odraslih navaja štiri vrste pomembnejših potreb:

1. Personalne, ki zadovoljujejo individualne, osebnostne cilje, in so osnova za povsem določene vrste izobraževanja, kot sta nadaljevalno in nadomestno (compensatory) izobraževanje. Na podlagi teh vrst potreb pa je treba razširjati tudi formalno izobraževanje.
 2. Ekonomske, ki spodbujajo izobraževanje za poklicno preusmerjanje, izobraževanje za nove poklice, usposabljanje za nove ekonomske izzive in izobraževanje za kvalifikacije ter prekvalifikacije.
 3. Poklicne, ki jih realizira strokovno in poklicno usposabljanje ter dopolnilni tečajji za pridobivanje znanja in izkušenj.
 4. Družbene, ki jih je mogoče zadostiti s prilagajanjem na spremenljive družbene okoliščine, s spremembami stališč in navad, s spoznavanjem osebne ter družbene etike, z obvladovanjem družbenega ravnanja in razumevanja, z uspešnim izvajanjem družbenih vlog na ravni družbenih skupnosti in poklicev.
- S. Courtney² povzema ameriške teorije izobraževanja odraslih glede na prevladujoče potrebe v tri glavne teoretične sklope: modele odločitve za študij, teorije življenjskega ciklusa in motivacijske teorije. Teorije življenjskega ciklusa temeljijo na postavki, da se potrebe po izobraževanju pojavljajo v posamezniko-

vih specifičnih življenjskih obdobjih, ko se ta srečuje z nujnostjo prilagajanja na nove razmere in za to potrebuje novo znanje. Motivacijske teorije pa se ukvarjajo z izvori potreb po izobraževanju, kot so osebnostne poteze, temperament, motivacijske usmeritve.

Potrebe v izobraževanju odraslih so v posameznih okvirih oziroma z vidikov posameznih nosilcev potreb obširno opredeljene tudi v domači andragoški literaturi, na primer o potrebah v delovnih organizacijah obstaja obširna domača literatura. Andragoški center Slovenije izvaja obsežen načrt preučevanja izobraževanja odraslih, ki neposredno in tudi posredno vključuje področje potreb, posebno v planskem delu preučevanja. Kolikor je razvidno iz razpoložljive literature, so se pri svojem preučevanju osredotočili na potrebe v delovnih organizacijah, na »demografske podlage za izobraževanje odraslih«, na »raz-

Potrebe po visokošolskem izobraževanju so hkrati tudi potrebe po osebnostnem razvoju.

voj izobrazbene sestave odraslih in projekcije do leta 2000, gibanje rodov v izobraževanju ...« in na »razvoj izobrazbene sestave delavcev po panogah dejavnosti«. Raziskovalni načrt Andragoškega centra vključuje makro- (planske napovedi, statistični kazalci demografskih in izobrazbenih karakteristik prebivalcev Slo-

venije) kot mikropristope (detekcija in usmerjanje potreb v podjetjih) k preučevanju potreb.

Teoretična izhodišča tega raziskovanja je mogoče povzeti kot sestavljen model »ponudbe in povpraševanja«, strokovno zasnovanih »učnih projektov« in aktivne participacije študentov. »To je sistem ponudbe in povpraševanja o možnostih učenja in izobraževanja, pri čemer temelji povpraševanje pretežno na učnih projektih odraslih, ponudbo pa predstavlja mreža virov in programov učenja in izobraževanja ... povpraševanje je v skladu z andragoškim spoznanjem, da je izobraževanje odraslih uspešno le, če je udeleženec pri tem aktivno angažiran ...«³

REALIZIRANE IN ANTICIPIRANE POTREBE

Pri opredeljevanju potreb je zelo pomembno razlikovanje med:

– sedanjimi potrebami, ki se sukcesivno in funkcionalno obnavljajo ter se v sedanji izobraževalni mreži (bolj ali manj) ustrezno realizirajo;

– sedanjimi potrebami, ki se zaradi različnih razlogov ne realizirajo (unmet needs) in

– prihodnjimi, predvidenimi ali načrtovanimi potrebami, za katere je šele treba najti načine realizacije.

Na prepustnost in spreminjanje teh treh ravni potreb najneposredneje vplivajo naslednji splošni družbeni dejavniki: spremembe v vzorcih dela in prostega časa, družbenopolitične spremembe ter razvoj v izobraževanju, v našem primeru še posebej razvoj v visokošolskem izobraževanju.

Takšna členitev potreb je pomembna, ker poudarja dejstvo, da potrebe ne obstajajo le kot neka »določnejša oblika želja«, »planska predpostavka« ali kot »motivacija«, ampak so v svoji vsakdanji realizirajoči se obliki del povsem stvarne, perpetuirajoče aktivnosti posameznikov in institucij. Naj navedem primer: v primerjavi z željo po izboljšanju materialnega standarda, ki je sicer lahko izredno močna in jo občutimo kot veliko potrebo, so za nas in za institucije ter družbo, kamor spadamo, veliko pomembnejše potrebe, ki se jih največkrat sploh ne zavedamo, ker jih sukcesivno zadovoljujemo z že razpoložljivimi materialnimi viri in se nam sploh ne kažejo kot neizpolnjene želje. Vrsta vsakdanjih aktivnosti, skupaj z izobraževanjem, je namenjenih zadovoljevanju oziroma ima za cilj zadovoljevanje takšnih običajnih, v svoji latentni obliki neprepoznanih individualnih in družbenih potreb.

RAZMISLEK O (KONCEPTUALNEM) PRISTOPU K UGOTAVLJANJU POTREB PRI NAS

Že v uvodu sem omenila, da so možnosti izbora konceptualnih izhodišč za ugotavljanje potreb zelo raznovrstne, vendar so ene bolj smiselne od drugih. Tako je na primer manj smiselno utemeljevati potrebe v izobraževanju odraslih v visokem šolstvu pri nas z vidika emancipatorično-kritičnih postavk in radikalnih teorij (ne gre za depriviligirane skupine študentov, med študenti ni slojevske enovitosti ipd.). Bolj smiselne so zmerne teo-

retične postavke o potrebah po izobraževanju v visokem šolstvu kot pa o potrebah po osebnostni rasti, vendar ne v egalitarnem smislu »enakih možnosti«, ker je dostopnost »izrednega« visokošolskega študija omejena. Smiselne so tudi podmene, ki omogočajo interpretacije potreb v sklopu teorij življenjskega ciklusa, motivacije študentov in izmenjave družbenih storitev in družbenega marketinga.

V ZDA in še posebej v Veliki Britaniji se pojavlja polemika med zagovorniki »praktičnih potreb« in »elitisti«, ki včasih meji že na absurd. Izobraževanje odraslih v visokem šolstvu je področje, na katerem je ločevanje »utilitarističnih« in tako imenovanih »liberalnih« konceptov neplodno, če že ne nesmiselno.

»Utilitaristične, elitistične« in »liberalne« potrebe so značilne tudi za institucije, ki so vključene v proces izobraževanja v visokem šolstvu, zato je smiselno raziskovati in polemizirati o tem, ali v posameznih institucijah prevladuje določena vrsta potreb, ali je to z vidika drugih institucij in študentov pozitivno, kakšne so posledice za celotno družbo ipd. Predvideti je mogoče, da se v visokošolskem izobraževanju odraslih tako imenovane utilitaristične in liberalne usmeritve v zadovoljevanju potreb ne izključujejo.

Zato tudi pri nas postajajo vse pomembnejši pristopi, ki omogočajo interpretacijo potreb v visokošolskem izobraževanju odraslih v okviru izmenjave družbenih storitev na osnovi družbenega marketinga. Hkrati se uveljavlja marketinški model kot celosten pristop k »načrtovanju, organiziranju in razumevanju izmenjav« v izobraževanju odraslih. Vključevanje marketinškega modela kot celostnega pristopa med že uveljavljene raznovrstne konceptualne pristope za preučevanje izobraževanja odraslih poraja celo vrsto novih vprašanj in problemov. Ne glede na to konceptualno zadrego pa se prvine družbenega marketinga v izobraževanju odraslih že kažejo. Naj navedem nekaj primerov.

Še posebej v visokošolskem izobraževanju nastopajo v izmenjavi samostojni subjekti, ki se prostovoljno odločajo o zadovoljevanju potreb, bodisi da gre za potrebe po pridobivanju ali pa za potrebe po razširjanju znanja, organiziranju ali načrtovanju izobraževanja odraslih.

Gledano z vidika univerze mora ta upoštevati naslednje dejavnike:

- institucije iz okolja,
- diagnosticiranje notranjih razmer na univerzi in določitev ciljev,
- rezultate identifikacije in evalvacije zunanjih in notranjih usmeritev,
- marketinško usposabljanje vodstva in razvijanje ustrezne organizacijske kulture ter povezav z okoljem,
- ustrezno izdelan strateški plan in
- metode, ki so za izvajanje teh postopkov že preizkušene.

Na večini fakultet in univerz potekajo tradicionalni, akademskim pravilom podrejeni redni programi in raznovrstni, netradicionalni

Izobraževanje v visokem šolstvu temelji na več vrstah individualnih in družbenih potreb; na tako imenovanih pragmatičnih potrebah, ki omogočajo z boljšo izobrazbo povezan večji dohodek, položaj v službi, socialni status ipd.; na tako imenovanih akademskih potrebah, to je potrebah po večji količini znanja in interpretativne moči, po strokovnem napredovanju – osebnotnem in področnem, in na osebnotno-motivacijskih potrebah. Vse te vrste potreb je na ravni izobraževanja odraslih v visokem šolstvu konceptualno težko ločevati, ker zadovoljitev potrebe ene vrste pomeni hkrati tudi dejansko ali morebitno zadovoljitev drugih potreb.

programi, za odrasle študente. Napetosti in konflikti, do katerih prihaja med tema dvema vrstama izobraževanja, lahko privedejo do tega, da začnejo neuniverzitetne institucije zadovoljevati večje število potreb, ki se kažejo na trgu znanja. Da do tega ne bi prihajalo, morajo nosilci netradicionalnih programov načrtovati določene akcije.

- Vodstvo izobraževanja odraslih mora oblikovati identiteto in podobo netradicionalnega dela institucije;
- delovati mora v skladu z ohranjanjem tradicionalnega izobraževanja in izobraževanja odraslih v okviru iste institucije;
- uporabiti mora strategije za »izgrajevanje kulture in tradicije v netradicionalnih pogojih«.

V zvezi s tem se ne bi spuščala v opis napotkov in strategij, vsekakor pa bi bilo treba tudi pri ugotavljanju potreb v visokošolskem izobraževanju odraslih še posebej natančneje preučiti marketinške pristope.

METODE ZA UGOTAVLJANJE IN MERJENJE POTREB V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Statistični prikaz stanja

Metode, ki jih uporabljajo povsod in omogočajo osnovne podatke, so statistično zbiranje podatkov o preučevanem področju in primerjalne analize teh podatkov, prikazane v časovnih, meddržavnih, medpodročnih vrstah oziroma tabelah. Z vidika potreb je to popis rezultatov individualnih in družbenih aktivnosti, ki so že bolj ali manj redno in neposredno namenjene zadovoljevanju potreb; torej za ugotavljanje in merjenje realizirajočih ali že realiziranih potreb.

V omenjenem planu angleškega komiteja za izobraževanje odraslih so realizirajoče potrebe evidentirane s sumarnimi podatki o izobraževalcih in izobraževancih, vrsti izobraževalnih institucij, povezavah med institucijami, številu izobraževancev in izobraževalcev v posameznih institucijah, oblikah in ciljnih izobraževanja, zakonski regulativi, ki ureja delovanje institucij, o financiranju.

Pri nas so najbolj sistematično zbrani podatki o študentih, skupaj s študenti v visokem šolstvu. Te podatke je sistematično zbiral Center za razvoj univerze, sedaj pa jih verjetno zbira le Statistični urad RS.

Za ugotavljanje potreb po visokošolskem izobraževanju odraslih je treba uporabljati marketinški pristop.

Tudi sistematični pregled finančnega stanja (ki je bil narejen v sklopu projekta Centra za razvoj univerze) je eden od indikatorjev potreb v izobraževanju odraslih v visokem šolstvu.

Podatkovni opis stanja v izobraževanju odraslih in v visokem šolstvu bi moral biti primerljiv s podatkovnimi opisi

stanj v drugih državah, da bi na osnovi primerjav lahko določili zeleno stanje oziroma nerealizirane in anticipirane potrebe.

Ugotavljanje in merjenje individualnih potreb

Mnenjske raziskave so večinoma naslovljene na posameznike in so zato tudi najpogostejše uporabljena metoda za ugotavljanje individualnih potreb. Ker pa so sestavljene iz nizov različnih vprašanj, ugotavljajo z njimi tudi

»trde« podatke in mnenja o drugih problemih izobraževanja odraslih ter v visokem šolstvu.

Za javnomnenjske raziskave je tako kot za statistične podatke pomembno, da dajejo mednarodno primerljive rezultate. Validnost in informativna vrednost rezultatov je tudi veliko večja, če so longitudinalne oziroma če se enaka ali vsaj podobna vprašanja ponavljajo v časovnih intervalih. Ker je pri nas tovrstno raziskovanje očitno šele na začetku, so mednarodne in časovne primerjave rezultatov skoraj nemogoče.

Ugotavljanje institucionalnih potreb

Trenutno so zaradi procesov družbene prestrukturacije in privatizacije gospodarstva negotove tudi napovedi, ki izhajajo iz najrazličnejših institucionalnih planov, kot so državni oziroma vladni načrti delovnih mest in izobraževalnih ravni v posameznih panogah. Smiselna pa bi bila analiza samih planov in dokumentov, ki naj bi določali smernice razvoja gospodarstva, dejavnosti in panog z vidika njihove praktične izvedljivosti in s tem morebitne razvojne vitalnosti.

Za ugotavljanje izobraževalnih potreb so zelo pomembne metode spremljanja trga delovne sile, zato pri nas že nekaj časa izvajajo anketo o kadrovskega zmogljivostih, ki ima med drugimi za cilj tudi spremljanje dogajanja ter napovedovanje dogodkov na tem trgu. Pomembno je, da je anketa dolgoročna in da so rezultati mednarodno primerljivi. Z vidika ugotavljanja potreb je ta anketa še posebej pomembna, ker daje longitudinalno in mednarodno primerljive rezultate o individualnih ter institucionalnih potrebah.

Model informacijskega sistema za izobraževanje zaposlenih v podjetjih in zavodih predlaga ugotavljanje potreb za podjetje oziroma zavod s smiselnimi povezavami (križanji) posameznih šifrantov oziroma enot informacijskega sistema. Kot predlog za tak instrumentarij je mogoče razumeti analizo pristopov k ugotavljanju in ocenjevanju izobraževalnih potreb na ravni delovne organizacije, ki z vidika teorije organizacije in managementa natančno opredeljuje različne metode oziroma pristope k ugotavljanju potreb. Potrebe so določene kot funkcija ciljev organizacije, diferencirajo pa se na organizacijski, individualni, poklicni



in razvojni ravni in so podrejene poslovnim ciljem organizacije. Potrebe po visokošolskem izobraževanju niso posebej poudarjene, vendar je mogoče predpostaviti, da v okviru podjetij ni treba ugotavljati teh specifičnih potreb s posebnimi metodami.

Analiza potreb v posameznih izobraževalnih institucijah je preliminarna raziskava, ki smo jo izvedli v okviru raziskovalne naloge Centra za razvoj univerze na vzorčnem primeru visokošolskih institucij. Analiza je dala med drugimi tudi nekaj splošnih rezultatov o sedanjih oblikah visokošolskega izobraževanja odraslih, na osnovi katerih smo prišli do naslednjih ugotovitev:

1. Oblike visokošolskega izobraževanja odraslih se formirajo na tri načine:

- drzavnoprogramsko (v preteklosti »politično«, npr. AGL),
- na strokovno pobudo fakultet, oddelkov, predavateljev,
- na osnovi tržnega principa ponudbe in povpraševanja.

2. Obstajajo »konjunktorna« in »nekonjunktorna« področja izobraževanja odraslih, na primer učenje jezikov na FF, pravo, ekonomske znanosti proti etnologiji, glasbi, pomorstvu na splošno.

Na konjunktornih področjih prihaja do porasta potreb z vidika uporabnikov – zainteresiranih študentov z vidika organizatorjev in izvajalcev in s tem dosedanjih – še ne realiziranih potreb ter do razmišljanja o možnosti za njihovo realizacijo. Videti je, da vir pobude za porast potreb ni odločilen.

Gledano z vidika spremljanja ter načrtnega pospeševanja potreb pa postane vir pobude pomembnejši. Na tistih konjunktornih področjih izobraževanja odraslih, kjer se zavedajo tržnih principov – konkurence drugih zavodov, finančnih prednosti te oblike izobraževanja in s tem pomembnosti oblik in vsebine lastne ponudbe, posvečajo večjo pozornost detekciji in pospeševanju potreb v zvezi s potencialnimi študenti (Ekonomska fakulteta, še posebej CISEF, Pravna fakulteta v Mariboru).

METODOLOŠKI PREDLOGI ZA RAZISKOVANJE VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Naslednji predlogi so selekcionirani »realistično«, to pomeni, da ne predlagam metod, ki ne bi bile izvedljive v krajšem časovnem obdobju, hkrati pa izhajam iz stališča, da je smiselno in ekonomično razvijati ter dopolnjevati pri nas že vpeljana metodologijo. Ni smiselno opuščati metod, ki dajejo »dolgoročne« rezultate, čeprav so v času hitrih družbenih sprememb primernejše metode, s katerimi se hitro detektirajo posamezni ozki segmenti raziskovalnega polja, v končni interpretaciji pa se lahko rezultati mozaično sestavijo.

Glede na omejenost visokošolskega izobraževanja odraslih je treba izrabiti rezultate metod, ki zajemajo podatke na širših področjih, kot je izobraževanje odraslih, izobraževanje v celoti, in na tistih področjih, ki vplivajo na potrebe v izobraževanju odraslih (podatki o kadrovskega zmogljivostih in nezaposlenosti, o potrebah v podjetjih in zavodih).

Za spremljanje stanja so potrebne redne analize že zbranih statističnih podatkov, skupaj s podatki o prijavi in vpisu študentov, ki posebej ugotavljajo populacijo odraslih študentov in ki glede na obsežnost datoteke omogočajo raznovrstno kombiniranje podatkov ter vsebinsko bogate interpretacije.

Analize podatkov o stanju potreb pri nas bi bilo treba načrtovati tako, da bi bili rezultati primerljivi s podobnimi podatki v tujini. Zato je treba oblikovati bazo podatkov za vzorec tujih držav, in sicer tistih, ki so primerljive s Slovenijo (npr. Finska), ali tistih, ki imajo v visokošolskem izobraževanju odraslih določene komparativne prednosti, ki jih želimo doseči.

Tudi javnomnenjske raziskave o izobraževanju odraslih, skupaj z visokošolskim izobraževanjem, bi morali izvajati v rednih časovnih presledkih in z mednarodno primerljivim vprašalnikom, ki vključuje poseben sklop vprašanj na osnovi indikatorjev potreb. Če obstaja možnost, je optimalna rešitev vključitev v mednarodno javnomnenjsko raziskavo na tem področju.

Določiti je treba poglobitve indikatorje potreb na celotnem področju izobraževanja odraslih in na področju visokošolskega izo-

braževanja ter predlagati optimalne možnosti za njihovo operacionalizacijo.

Kot spremljevalna metoda napovedim in kot metoda za ugotavljanje potreb na državni oziroma vladni ravni je uporabna metoda analize vsebine dokumentov, planov in programov vladnih in drugih političnih institucij.

Analiza vsebine dokumentov, vodeni intervjuji, intervjuji z eksperti so metode, ki se uporabljajo samostojno ali pa kot del sestavljene metodologije v študijah primerov. Te so pri nas še dokaj nerazvita metodologija, ki pa daje v preučevanju majhnih populacij ali vzorcev izredno dobre opisne in kvantitativne rezultate. S to metodo bi lahko preučevali sedanjost mrežo visokošolskih institucij in nove ter nastajajoče institucije in oblike izobraževanja odraslih na tem področju. V zvezi z nastajanjem novih institucij in oblik je mogoče uporabiti metodo opazovanja z udeležbo, če pa je izvajalec opazovanja izobraževalna institucija, pa tudi metodo akcijskega raziskovanja.

Z vidika celotnega področja izobraževanja odraslih in še posebej izobraževanja na visokošolskih zavodih je treba preučiti, oceniti in selekcionirati marketinške metode ugotavljanja, zadovoljevanja, planiranja potreb in vplivov na »trg znanja«. Nekateri izmed naštetih metod se prekrivajo z marketinškimi, posebnost pa so metode za planiranje in vodenje komunikacij, z javnostjo in okoljem ter v okviru institucije, ki izvaja marketing (v našem primeru univerze ali fakultet).

¹Peter Jarvis, *The Sociology of Adult and Continuing Education*.

²V: *Why Adults Learn, Towards a Theory of Participation in Adult Education*, Routledge. London, New York, 1992.

³Zoran Jelenc: *Izobraževanje odraslih kot dejavnik našega razvoja*, str. 80.

SPLOŠNO STROKOVNO IZPOPOLNJEVANJE UČITELJEV

dr. Cveta
Razdevšek -
Pučko
Pedagoška
fakulteta Univerze
v Ljubljani

Dolžnost ali tudi izziv za pedagoške fakultete

V uvodu želim opisati dilemo, ki se mi poraja v zvezi z »visokošolskim izobraževanjem odraslih«. Po psiholoških klasifikacijah spadajo vsi študenti (ali vsaj vsi, ki so stari nad 20 let) med »odrasle«, kar pomeni, da je vse univerzitetno izobraževanje v resnici izobraževanje odraslih, običajno pa si pod tem izrazom predstavljamo izredne študente. V sedanjih razmerah, ko je med izrednimi študenti veliko število enako (ne)odraslih kot pri rednem študiju, tudi ta opredelitev ne velja več.

Zato bom v nadaljevanju obravnavala kot »odrasle« le tiste izredne študente, ki znova začnejo študirati po nekajletnih praktičnih izkušnjah (na pedagoški fakulteti so to predvsem učiteljice/učitelji z višješolsko diplomom, ki se vpisujejo v tretji letnik visokošolskega izobraževanja), zlasti pa udeležence različnih programov strokovnega izpopolnjevanja.

Obe pedagoški fakulteti (v Ljubljani in Mariboru) dokaj uspešno skrbita za strokovno izpopolnjevanje svojih diplomantov, v zadnjih letih namenjajo temu področju več pozornosti tudi na drugih fakultetah, ki usposablajo učitelje za delo v osnovnih in srednjih šolah (med temi izstopa Fakulteta za šport), za strokovno izpopolnjevanje diplomantov pa poleg fakultet skrbijo tudi različna stanovska društva (slavistično, geografsko, društvo učiteljev kemije, biologije ...).

Na podlagi poznavanja procesov v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani ugotavljam, da programi (seminarji) stalnega strokovnega izpopolnjevanja ne pomenijo samo izpolnjevanja dolžnosti, ampak tudi:

1. možnost preizkušanja (testiranja) novih metod ali pristopov;

2. uvajanje novih tem, predmetov ali predmetnih področij;

3. način uvajanja novih dodiplomskih ali podiplomskih programov.

1. Učitelji iz prakse so kritični, na novo znanje gledajo z vidika možnosti uporabe v razredu: ta odnos omogoča izvajalcem, da z evalvacijo seminarjev sproti ugotavljajo smiselnost novih pristopov, jih v skladu z ugotovitvami evalvacije spreminjajo in dopolnjujejo (primer: opisno ocenjevanje).

2. Zaradi proceduralnih zahtev v okviru Univerze in Ministrstva za šolstvo in šport je spreminjanje programov, ki presega obseg rednega posodabljanja (npr. uvedba novega predmeta), dolgotrajen postopek, zato bi zanj strokovnjaki fakultet potrebovali bistveno več časa, da bi novo znanje doseglo raven prakse. Še več, poleg časovnega vidika je treba upoštevati še vidik obsega in moči vplivanja. Z rednim študijem »dosežemo« pri določenem programu na leto (čez 5 ali več let) od 10 do 100 diplomantov (odvisno od področja), s seminarji strokovnega izpopolnjevanja pa lahko (v enem letu) tudi več sto učiteljev. Če razmišljamo o moči vplivanja, moramo vedeti, da je diplomant, pripravnik ali novinec le redko sposoben že na začetku svojega dela uveljavljati novosti, ki jih praksa še ne pozna in je zato do njih običajno dokaj skeptična. Nasprotno pa se seminarjev strokovnega izpopolnjevanja običajno udeležujejo (tudi) izkušeni učitelji, ki

Fakultete, ki izobražujejo učitelje/profesorje za delo v šolah, so zavezane (predvsem moralno) skrbeti tudi za strokovno izpopolnjevanje svojih diplomantov, in sicer:

- jih seznanjajo z (vsebinskimi in didaktičnimi) novostmi na strokovnem področju;
- jih seznanjajo z izsledki znanstvenoraziskovalnega dela.

jem »dosežemo« pri določenem programu na leto (čez 5 ali več let) od 10 do 100 diplomantov (odvisno od področja), s seminarji strokovnega izpopolnjevanja pa lahko (v enem letu) tudi več sto učiteljev. Če razmišljamo o moči vplivanja, moramo vedeti, da je diplomant, pripravnik ali novinec le redko sposoben že na začetku svojega dela uveljavljati novosti, ki jih praksa še ne pozna in je zato do njih običajno dokaj skeptična. Nasprotno pa se seminarjev strokovnega izpopolnjevanja običajno udeležujejo (tudi) izkušeni učitelji, ki

lahko zelo vplivajo na spremembe ali vsaj bolj, kot to velja za novince – o tem sem razpravljala tudi v zvezi z uvajanjem sprememb pri poučevanju začetnega naravoslovja, School Field, 1994 (primer: seminarji v okviru projekta TEMPUS, začetno naravoslovje).

3. V primerjavi z uvajanjem novih predmetov so tudi postopki uvajanja novih dodiplomskih ali podiplomskih programov prav tako dolgi in zapleteni, zato je v posameznih primerih ne le hitreje, ampak tudi smotrno (zaradi hitrejših in enostavnejših možnosti spreminjanja in dopolnjevanja) nov program najprej »preizkusiti« v obliki strokovnega izpopolnjevanja. Kreditni sistem v načelu omogoča, da se tovrstne dejavnosti kandidatom kasneje, ko se vpišejo v »pravi« program (dodiplomski, podiplomski ali program za izpopolnjevanje) priznajo (akreditirajo) (primeri: specialistični program »Pomoč z umetnostjo«, »Supervizija«, program izpopolnjevanja za prvi razred nove devetletke).

Poleg navedenih priložnosti je delo z odraslimi (udeleženci izrednega študija in seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja) za vse izvajalce odlična priložnost preizkušanja organizacijskih in pedagoških sposobnosti. Zaradi že omenjene kritičnosti, ki ni samo posledica izkušenj, ampak (zaradi finančne udeležbe) tudi večje odgovornosti odraslih udeležencev, morajo izvajalci skrbneje načrtovati in izpeljati te oblike. Odziv je veliko bolj neposreden: če programi niso privlačni, ni zadosti prijav, če je predavatelj dolgočasen, je velik osip, udeleženci običajno nimajo zaдрžkov za javno izražanje nezadovoljstva, v anonimnih evalvacijskih postopkih pa dajejo zelo tehtne in konstruktivne predloge za spremembe ali izboljšanje. Vse to so za izvajalce dragocene informacije, seveda pod pogojem, da so jih sposobni sprejeti in uporabiti.

Udeleženci iz prakse so tudi bogat vir praktičnih izkušenj, ki lahko izredno obogatijo ne le oblike, pri katerih neposredno sodelujejo, ampak tudi siceršnje delo pri rednem študiju, bodisi tako, da predavatelj izkušnje uporabi kot primere, bodisi tako, da odrasle udeležence povabi k sodelovanju v redni program, pri katerem lahko neposredno predstavijo svoje izkušnje ali poglede.

Učitelji (profesorji) iz prakse se večinoma radi udeležujejo različnih oblik usposabljanja na matičnih fakultetah – nekaj let po diplomi zbledijo tudi morebitne negativne izkušnje in povratek na fakulteto jim pomeni spomine na »lepa študentska leta«. Tudi brez sentimentalnih reminiscenc dajejo prednost fakulteti pred Zavodom za šolstvo, ki je še vedno sinonim za »oblast«. Če bi imeli možnost (predvsem finančno), pa bi se seveda najraje udeležili rezidenčnih seminarjev, v katerem izmed turističnih krajev.

V primerjavi z nekaterimi zasebnimi agencijami za izobraževanje pomeni sodelovanje v izobraževanju odraslih za večino visokošolskih učiteljev in sodelavcev dodatno breme (predvsem kot časovna obremenitev), ki nima skoraj nobene teže v habilitacijskih postopkih, ponuja pa druge priložnosti in običajno tudi bolj neposredno zadovoljstvo kot pa delo z rednimi študenti.

Če analiziramo programe stalnega strokovnega izpopolnjevanja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v zadnjih letih, lahko ugotovimo takšen razvoj:

- Od ekstenzivnih, kratkih, večinoma predavateljskih oblik z velikim številom udeležencev k intenzivnejšim, daljšim programom z delavniškimi oblikami v malih skupinah (to dokazujejo tudi podatki o številu udeležencev – pri približno enakem številu seminarjev je bilo število udeležencev v šol. letu 1993/94 približno 3000, v letu 1995/96 pa 1712).
- Od udeležencev kot pasivnih poslušalcev k vključevanju izkušenih učiteljev/učiteljic, ki poznajo potrebe v praksi, kot sodelavk/sodelavcev pri izvajanju programov.
- Od programov brez poznavanja učinkov (in tudi brez zanimanja zanje) v praksi k oblikam dela, ki od udeležencev zahtevajo aplikacijo pridobljenih spoznanj v praksi ter poročanje (pisno, ustno, nastop) o učinkih (pozitivnih in negativnih) teh aplikacij. (Ta razvoj je sicer posledica včasih dokaj formalizirane zahteve po tem, da se mora seminar, če naj udeleženci pridobijo »točke«, končati z izdelkom, vendar ugotavljamo (Pučko, Vzgoja in izobraževanje, 1994), da so posledice večinoma vendarle pozitivne.)
- Od programov, ki so se jih udeleževali samo nekateri učitelji/učiteljice iz prakse, saj razen novega znanja programi niso »imeli« drugih

Delo z odraslimi pomeni za učitelje bogat vir praktičnih izkušenj.

»posledic«, k bolj enakomerni zastopanosti udeležencev, saj so udeležba, opravljanje obveznosti in pridobivanje točk povezani s poklicnim napredovanjem.

- Od včasih »vzvišenega« akademskega pristopa, ki ne išče povratnih informacij, k povečani občutljivosti za odziv udeležencev in za-

Razvoj stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev je, kljub nekaterim negativnim sopojavom, vendarle večinoma pozitiven, zato je mogoče potrditi tezo, da pomeni sodelovanje v izobraževanju odraslih za visokošolske inštitucije zares priložnost za kvalitetno delo, s pozitivnimi posledicami za redni študij.

nimanju za izide evalvacije (ki je obvezna za vse programe, ki jih financira MŠŠ).

V zvezi z razmišljanjem o nadaljnjem razvoju tega področja se kaže predvsem dve potrebi:

- Obe pedagoški fakulteti bosta morali z Izobraževalnim centrom pri Ministrstvu za šolstvo in šport posvetiti več pozornosti usposabljanju učiteljev mentorjev, ki naj bi v skladu z razvojem izobraževanja učiteljev drugod po svetu prevzeli več odgovornosti za praktično usposabljanje učiteljskih kandidatov, po novi zakonodaji pa tudi za usposabljanje pripravnikov.
- Zaradi velikega povpraševanja po nekaterih oblikah izpopolnjevanja, ki jo spremlja izra-

zita kadrovska šibkost na istih področjih (specialne strokovne didaktike), bo treba nujno razmišljati o usposabljanju »multiplikatorjev« ali o akademskem modelu usposabljanja. Ne glede na sorazmerno majhnost Slovenije so nekatera področja, ki jih visokošolski učitelji in sodelavci brez tega načina ne bodo (bomo) mogli zadovoljivo pokriti.

Glede na ti dve izstopajoči potrebi (p)ostaja visokošolsko izobraževanje odraslih pomemben del dejavnosti na pedagoških fakultetah. Tržna naravnost tega področja ima sicer lahko tudi negativne posledice, ki se jih je treba zavedati in jih, če je le mogoče, tudi preprečiti, prinaša pa tudi vrsto pozitivnih sprememb (v zvezi z metodami in predvsem z odnosom do udeležencev), ki bi lahko na splošno vplivale na kvaliteto visokošolskega izobraževanja.

LITERATURA

Katalog stalnega strokovnega spopolnjevanja za leto 1996/97, MŠŠ in Izobraževalni center pri Zavodu za šolstvo.

Poročilo (interno) o izvedbi seminarjev stalnega strokovnega izpopolnjevanja na Pedagoški fakulteti v Ljubljani za šol. leto 1995/96.

Razdevšek – Pučko, Cveta (1986) Učinkovitost dopolnilnega izobraževanja učiteljev, *Sodobna pedagogika*, Vol. 37, No. 9-10, 560-565.

Razdevšek – Pučko, Cveta (1984), Sklepna seminarska naloga kot sestavni del programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja pedagoških delavcev, *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXV, št. 1, str. 20-23.

Razdevšek – Pučko, Cveta (1994), *The Future of Teacher Education in Slovenia: Botswana or England?*, *The School Field*, Vol. 5, No. 3/4, 79-86.

IZOBRAŽEVANJE IN USPOSABLJANJE V PODJETNIŠTVU

○ *izobraževanju v podjetništvu z znanstvenega vidika*

V vsakem izobraževalnem programu ni pomembno samo to, kaj je bilo naučeno, temveč tudi to, kako je bilo naučeno. Z drugimi besedami, potreben je drugačen učni vzorec. Udeleženci izobraževanja morajo znanje sprejemati predvsem sproščeno. Zato je »kako« v programu v nasprotju s klasičnim prenosom znanja usmerjeno predvsem k povečevanju samozavedanja in aktivnemu pridobivanju znanja. Program podjetniškega samozavedanja je usmerjen k pridobivanju samozaupanja, samostojnosti, vztrajnosti, ustvarjalnosti – skratka, v nov slog vodenja in intelektualne fleksibilnosti (Timmons, 1978; Hornday, 1982; Brockhaus in Horwitz, 1986; Hisrich, 1986.) Znanje je v tovrstnem usposabljanju usmerjeno v definiranje okoliščin, kar lahko označimo kot osnovno podjetniško aktivnost: poznavanje in razumevanje trga, prepoznavanje podjetniških priložnosti, selekcija ciljnih skupin, imaginacije dolgoročne vizije, oblikovanje in strukturiranje organizacij in njihovo animiranje.

IZVAJANJE PODJETNIŠKEGA IZOBRAŽEVANJA

Navodila in priporočila za izvajanje aktivnosti v zvezi s podjetniškim izobraževanjem:

- Vsak učni načrt mora biti oblikovan tako, da omogoča udeležencem/študentom ugotoviti, kaj se želijo naučiti in si tako določiti smernice, v okviru katerih se bodo učili.
- Vključuje multiinstrukcijske strategije.
- Vsebine so konkretne in praktične.
- Vsak posamezen program naj omogoči celoten izobraževalni program doživljati kot učno aktivnost.

- Vsak učni načrt naj vsebuje interakcijo na podlagi študij primerov s pravimi podjetniki, videokasetami, srečanji s podjetniki v predavalnici in delom na terenu v podjetjih.

- Vsak učni načrt mora vsebovati sistem za spremljanje posameznikovega napredovanja pri doseganju zastavljenih učnih ciljev. Podjetniško izobraževanje spodbuja učenje umečnosti vodenja.

- Študije primerov morajo biti prilagojene značilnostim panoge oziroma dejavnosti, ki jo primer obravnava. Udeleženci se naučijo razumevati in definirati okoliščine.

Strokovnjaki za podjetniško usposabljanje so enotni v tem, naj si podjetniki sami določijo, kaj bodo počeli in, seveda, kako bodo to počeli v okviru učnega procesa. Nekaj več kot

Pojavljata dva različna pristopa, in sicer eden za managerje in drugi posebej za podjetnike. Podjetniki imajo namreč »deviantno« vlogo v nasprotju s svojimi vrstniki managerji. Ti se morajo naučiti, kako razumevati organizacijski okvir in se mu prilagoditi. Podjetniki pa morajo prepoznati podjetniške priložnosti in poiskati načine, kako jih izkoristiti. Zato se podjetniki učijo od že izkušenih podjetnikov in si na tej podlagi skušajo izmisliti kaj novega.

10 let strokovnjaki v ZDA in Kanadi raziskujejo sisteme podjetniških aktivnosti, ki večinoma izražajo to, kar podjetniki dejansko počnejo, in to, kar dejansko so.

V pričujočem prispevku je predstavljena tipologija znanosti v izobraževanju, ki jo lahko

uporablamo v programih usposabljanja v podjetništvu. Šest izobraževalnih usmeritev je predstavljenih v naslednjem vrstnem redu:

- konformistična,
- prilagojena,
- prehodna,
- avtonomistična,
- socializatorska,
- lokalistična.

Avtorja, kot sta Bechard in Toulouse (1991), opredeljujeta tipologijo izobraževalne znanosti, ki zagotavlja uporabne pristope in orodja za razumevanje povezave med razvojem samozavesti, ustvarjalnostjo in razvijanjem programov v podjetništvu. Omenjena tipologija je prva, ki analizira podjetniško usposabljanje za trojno perspektivo teorije o izobraževanju, poučevanju in učenju in ki jo bomo opisali v nadaljevanju.

INDUSTRIJSKA PARADIGMA

Po Bertrandu in Valoisu (1992) se prevladujoča paradigma v izobraževanju imenuje industrijska paradigma, ki poudarja materialne vrednote in ekonomski razvoj ter tehnologijo. S tega vidika je znanje razumljeno kot racionalna luč, poudarek je na znanstvenih in kvantitativnih metodah ter objektivnosti. Pomembna je predvsem marketinška strategija, proizvodni sistem, utilitarizem in povpraševanje po tehnologijah.

Rezultat tega sistema je množična proizvodnja, podrejanje človeka strojem, plačilo na podlagi učinka, hierarhija v organizacijskem pomenu. Vzgoja in izobraževanje v teh družbah sta prepuščena institucijam, kot so visoke šole.

Konformistična usmeritev spodbuja kognitivni, sistemski in kibernetični sistem razmišljanja, katerega cilj je družbena reprodukcija. Učitelji v takšnih družbah torej nimajo na voljo sistema za individualno delo z udeleženci programa. Prihaja do procesa »intelektualnega taylorizma«. Študenti v takšnih sistemih nimajo druge možnosti, kot da reproducirajo znanje za veljavne vrednote.

Prilagojena izobraževalna usmeritev je takšna usmeritev, pri kateri šola gradi most med študentom in družbo. Cilj je v vzgoji študenta za prilagajanje spremembam v družbi, promocija njihovega kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja. Predvsem pa je pomemben ra-

Tabela 1: Različna področja podjetniškega izobraževanja

Podjetniki	Inovacije, vizija, rast, oblikovanje
Samozaposlovanje in mikropodjetja	Tržna usmerjenost, osebni ekvilibrijum
Malo gospodarstvo	Managerske aktivnosti - marketing, finance, proizvodnja, človeški viri, vodenje informacijskih sistemov
Družinsko podjetništvo	Družbeni sistemi, psihologija odnosov
Notranji podjetniki	Inovacije, podporni sistemi, strateška povezovanja
Podjetniki, ki razvijajo že uveljavljena podjetja	Vrednotenje priložnosti, upravljanje tveganja, kompleksni managerski procesi
Tehnopodjetniki	Skupinsko delo, upravni odbori, tržna naravnost, mreže, globalizacija

zvoj socialnih sposobnosti v skladu z demokratičnimi vrednotami, ko lahko posameznik izraža svoje lastno, pogosto divergentno mnenje. Takšen tip usmerjenosti pogosto izraža konstruktivizem. Tako prihaja v ospredje posameznik s svojim konstruktivnim znanjem, pri katerem uveljavlja svoje lastne izkušnje. Proces in vsebina v predavalnici sta si enakovredna. Ta usmerjenost favorizira strategije poučevanja in metode dela, kot so študije primerov, laboratorijsko delo, usposabljanje s praktično vsebino itn.

Prehodna usmerjenost je zadnja oblika družbe industrijske paradigme. Rezultira obliko prostovoljnega humanizma ali spodbuja pedagoško delo brez ukazov, popolno avtonomijo in kritično presojo pri razvijanju lastnega sistema referenc. Takšen proces je najboljši za uporabo učnih modelov in ustvarjalnega pristopa. Spodbuja divergentni način razmišljanja. Najbolj znana oblika v zvezi s tem pristopom je projektno izobraževanje.

Vse omenjene paradigme, ne glede na to, ali je poučevanje kolektivno, individualizirano ali celo personalizirano, pripadajo enemu samemu področju, ki si ga lasti učitelj, ultimativno pa tudi šola.

Industrijska paradigma je povzdignila tri izobraževalne usmeritve: konformistično, prilagojeno in prehodno.

IZOBRAŽEVALNA DRUŽBENA PARADIGMA

Faure (1972) v svojem znanem poročilu Unesca Learning to Be predstavlja koncept učeče se družbe, kar pomeni, da vsaka ekonomska, politična, družbena, kulturna in religiozna

entiteta ne bo samo igrala lastne vloge, temveč bo tudi spodbujala izobraževalne aktivnosti v sodelovanju ali dopolnjevanju in tako sčasoma zamenjala sedanjo šolo. V tej tezi je najpomembnejše, da posameznik ne bo več odvisen le od šole. Učenje in izobraževanje torej postaja dinamičen proces v povezavi s celotno družbo.

Paradigma učeče se družbe zajema totalnost in univerzalnost vsebine in klientele, didaktični dinamizem, različnost in, kar je najpomembnejše, usmerjena je v individualni, kolektivni in družbeni razvoj. Najpomembnejše je predvsem to, da je posameznik učljiv, dokler je za učenje motiviran, vzgojljiv in pripravljen na dolgoročno vlaganje v učenje, ki mu pomeni izboljšanje kakovosti življenja.

Vseeno je, ali imamo opravka z mlajšimi ali starejšimi generacijami, izobraževalna družbena paradigma namreč ponuja številne alternative tradicionalni šoli. Prav tako je pomemben pristop, da so življenjske izkušnje najodločilnejša izkušnja za učenje. Opraviti imamo s kontinuirano izmenjavo informacij z drugimi in okoljem.

Na osnovi teh dejavnikov izražajo paradigmo učeče se družbe tri usmerjenosti: avtonomna, socializacijska in lokalna.

Orientacija avtonomista je usmerjena v poudarjanje splošne povezave z različnimi viri. Učenje opredeljuje kot potrebo zadovoljevanja potreb (neodvisno učenje). Učitelj je v tem procesu le vir, ki ga posameznik uporablja po potrebi. Ta kombinira različne metode dela le, kadar so v posameznem segmentu potrebne. Opraviti imamo s samousmerjevalnimi pedagoškimi aktivnostmi. Vsa pedagoška dejavnost pravzaprav poteka na podlagi posameznikovih interesov in interesov skupin. Poudarjena je izmenjava mnenj v zvezi z učnimi aktivnostmi. V vsaki skupini je vodja, ki pomaga usmerjati skupinsko strukturo, cilje, metode dela in samo vsebino izobraževalnega procesa. Opravka imamo s kooperativnim pedagoškim procesom. **Lokalna usmerjenost** pa nasprotno poudarja vlogo lokalne skupnosti pri reševanju problemov, ki se nanašajo na njene prebivalce. Izobraževanje je usmerjeno v kolektivni razvoj. Na osnovi skupnega problema udeleženci oblikujejo projekt, ki ga tudi sami vodijo in

upravljajo. Nad projektom so popolnoma suvereni in sprejemajo lastne odločitve. Vodja skupine deluje kot socialni organizator za lokalno skupnost, njeni prebivalci pa težijo k obvladovanju sociokulturnih in ekonomskih razmer v lokalni skupnosti, in sicer na podlagi skupne razvojne strategije in s pogosto radikalnimi učnimi metodami. Pedagoški proces je usmerjen k posamezniku in njegovemu razvoju.

INTERMAN je v letu 1992 posredoval tipologijo, v kateri ločuje podjetniško usposabljanje v tri skupine:

- podjetniška usmerjenost in programi samozaveščanja,
- oblikovanje in razvijanje lastnega podjetja,
- programi za mala podjetja – rast in preživetje.

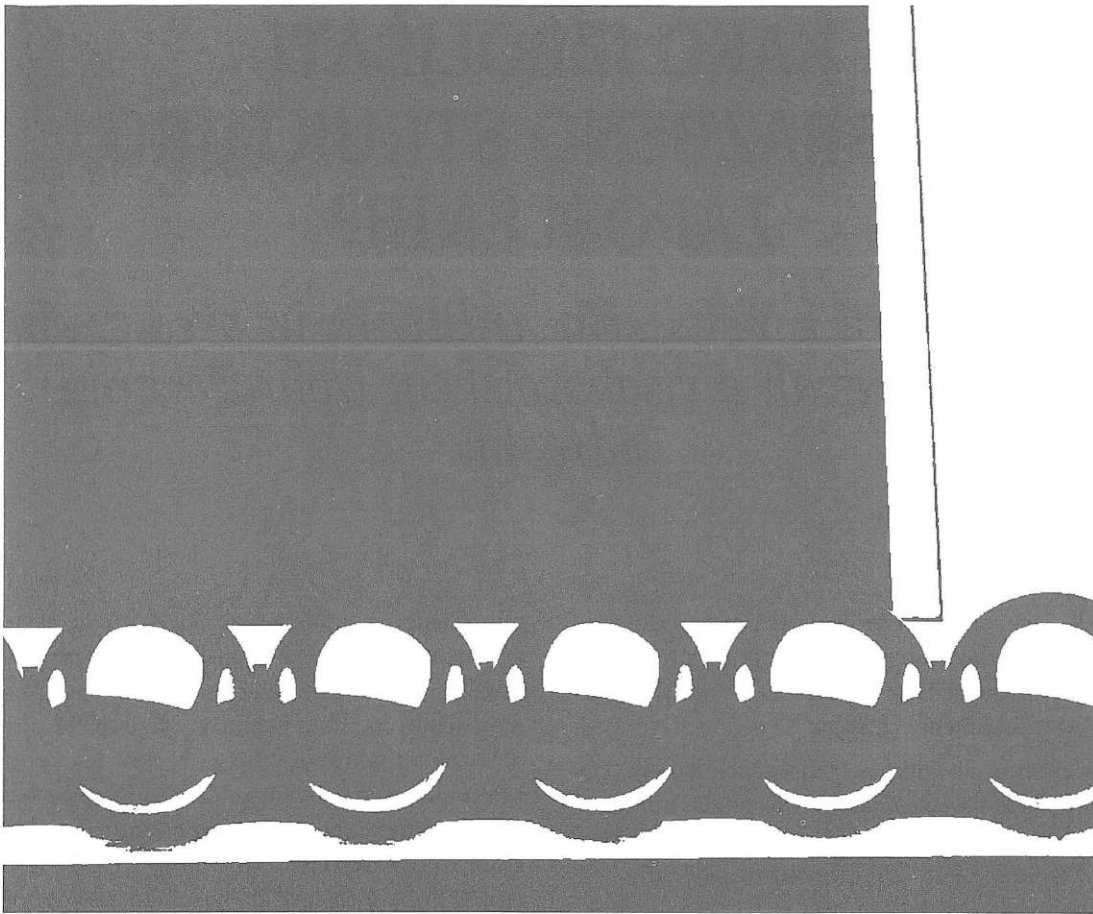
Industrijska paradigma izraža tri že omenjene paradigme. Te usmeritve favorizirajo, spoštujejo, kolektivizirajo in individualizirajo ter personalizirajo metode poučevanja. Učitelj se v teh paradigmah večinoma koncentrira na učno vsebino. Pedagoška povezava je po navadi asimetrična in udeleženci se srečujejo s pravili institucionalnega poučevanja. Velik poudarek je tudi na prilagajanju izobraževalnega sistema potrebam družbe.

Družbena industrijska paradigma in paradigma učeče se družbe ustvarjata različne strategije v razvojnem procesu. Prva izraža konkretno obliko na način izražanja asimetrične moči v povezavi med učitelji in tistimi, ki to znanje sprejemajo. Druga paradigma pa je usmerjena v tistega, ki sprejema znanje in uporablja učitelja le kot vir za doseg lastnih ciljev in uresničitve lastnih potreb.

Paradigma učeče se družbe vključuje tri že omenjene izobraževalne usmeritve. Slednje paradigme v nasprotnem pomenu povečujejo razvoj posameznika, skupin in skupnosti. Najpomembnejše je, da se sistem hitro in učinkovito odziva na potrebe učečega se posameznika. Povezava med učiteljem in posameznikom je andragoška in poudarja avtonomnost, odgovornost ter enakost. Pozornost je usmerjena v psihosocialno dinamiko različnih učnih eksperimentov.

Predstavljena tipologija je lahko vodnik za raziskovalno izobraževalno dejavnost v pod-

Paradigma učeče se družbe je nasprotna tradicionalni šoli.



jetništvu in navsezadnje usmerja merila vrednotenja, ki ne morejo biti enaka za vse programe, ker so vhodni in izhodni viri v procesu povsem različni.

Cilj izobraževalnega procesa ni le pridobivanje znanja, temveč njegovo ustvarjanje in produciranje. Predstavljeni modeli in izkušnje v zvezi s podjetništvom usmerjajo k učenju, razvijanju samoozaveščanja in pridobivanju znanja, na podlagi katerih si podjetniki izoblikujejo nekakšen podjetniški miselni okvir. Tako se pri študentih razvije nov miselni vzorec, usmerjen k pridobivanju praktičnih učnih vzorcev, ki spodbujajo nenehno učenje in so prilagojeni dejanskim potrebam študenta oziroma njegovi prihodnji vlogi podjetnika. Potem ko osvojijo te osnove, zlahka opredelijo managersko znanje, ki je potrebno za udejanjenje njihove vizije.

LITERATURA

- Bailey, J. E., 1986. Learning Styles of Successful Entrepreneurs. In R. Ronstadt, J. Hornday, R. Peterson and K. Vesper, eds., *Frontiers of Entrepreneurship Research*.
- Bechard, J. P., 1993. *Entrepreneurial Training: A Look from Educational Sciences*, HEC, Montreal.

Berginc, J., 1994. *Priročnik za učitelje podjetništva*, GEA College Ljubljana (brošura).

Filion, J. L., 1995. *Entrepreneurship and Management: Differing but Complementary Processes*; HEC, Montreal University Business School.

Filion, L. J., »The Design of Your Entrepreneurial System: 3rd Canadian Conference on Entrepreneurial Studies« (september, 1989). Published in *Proceedings of the Third Conference on Entrepreneurial Studies (1989)*, 77-90.

Filion, L. J., »Ten Steps to Entrepreneurial Teaching«, 2nd National Conference on Entrepreneurship Education, Moncton, Kanada, junij 1992.

Faure, E., 1972, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, Pariz: UNESCO-Fayard.

Marjeta Potrč
 direktorica
 kadrovsko-
 pravnega sektorja v
 tovarni zdravil
 Krka

KAKO IZBOLJŠATI IZOBRAZBENO STRUKTURO ZAPOSLENIH?

*Komentarji k nekaterim trditvam in predlogom
 v raziskavah o visokošolskem izobraževanju
 odraslih*

V Krki smo bili še posebej pozorni do pregleda poglobitvenih problemov in do predlogov ter priporočil v zvezi z visokošolskim izobraževanjem odraslih.

Menimo, da lahko s stališča delodajalcev in zaposlenih v celoti podpremo poglobitvene probleme in tudi predloge ter priporočila v zvezi z visokošolskim izobraževanjem odraslih.

V nadaljevanju bom predstavila naše mnenje o posameznih trditvah in naša prizadevanja za spremembo oziroma ureditev razmer, pri nekaterih točkah pa naše predloge oziroma dopolnitve v zvezi z že predlaganim.

Ker nas je ob prebiranju gradiva motil izraz »zaposlovalec«, čeprav je pojasnjeno, da pomeni podjetja in organizacije, bomo uporabljali raje izraz delodajalec, ki se je v zadnjih nekaj letih že močno uveljavil, določen pa je tudi s predpisi in večinoma je jasno, koga predstavlja.

PROBLEMI IN POTREBE DELODAJALCEV

- Nejasna kadrovsko-izobraževalna usmeritev večine podjetij (starih, novih, večjih, manjših) in zavodov v zvezi s spremembami (prestrukturiranje, lastninjenje itn.).

Ta trditve popolnoma drži. Kako to izvajamo v Krki, je navedeno v nadaljevanju, vendar v tem delu omenjamo le projekcijo potreb po kadrih.

Stalna skrb naše kadrovske politike je izboljšanje izobrazbene strukture zaposlenih. Iz podatkov izhaja, da to tudi nenehno uresničuje-

mo. Glede na izobrazbeno strukturo je opazno upadanje števila zaposlenih z nižjo izobrazbo, z 18 odstotkov v letu 1992 se je namreč znižalo na 12 odstotkov v letu 1996. Pri delavcih s srednjo in višjo izobrazbo je očitno rahlo povečevanje zaposlenosti. Najbolj se zvišuje izobrazbena raven zaposlenih z visoko izobrazbo, s 16 odstotkov v letu 1992 se je v letu 1996 namreč zvišala na 22 odstotkov, in sicer v osnovni dejavnosti Krke, doma in v tujini. Po kadrovski projekciji do leta 2000, ki jo dosledno uresničujemo, bo leta 2000 znašala 30 odstotkov.

Do leta 1991 se je prodaja v Krki nenehno povečevala, z osamosvojitvijo Slovenije, izgubo jugoslovanskega trga in razpadom Sovjetske zveze pa se je zmanjšala.

V letu 1993 smo oblikovali jasno strategijo razvoja podjetja do leta 2000. Zato je razvojni odbor zahteval, da pripravimo tudi projekcijo potreb po visokostrokovnih delavcih do leta 2000. Osnova zanjo je bila analiza sedanjega kadra glede na poklicno in starostno strukturo ter ocena potreb glede na razvojno strategijo podjetja, širjenje mreže v tujini, investicijska vlaganja, predvidene tehnološke in tehnične spremembe ipd.

Glede na dejavnosti bomo potrebovali največ visokostrokovnih delavcev pri razvoju in raziskavah ter v marketingu in prodaji. Skupaj jih je bilo 442, od tega 248 v Sloveniji in 194 v tujini.

Zelo je zanimiva poklicna struktura potrebnih novozaposlenih delavcev, ki je skoraj enaka poklicni strukturi že zaposlenih viso-

kostrokovnih delavcev. V Sloveniji jih potrebujemo 248, od tega v farmaciji/kemiji 77, kemiji/kemijski tehnologiji 64, ekonomiji 32, medicini 26, veterini 9, strojništvu 8, elektrotehniki (šibki tok) 7, računalništvu 6 in drugje 19, v tujini pa 194, torej skupaj 442.

Tudi nam, ki se v Krki že zelo dolgo ukvarjamo s kadrovskim področjem, so se zdele zahteve izjemno visoke. Vendar nam podatki za zadnja tri leta (načrt in njegova uresničitev) dokazujejo, da bo dinamika novega zaposlovanja v prvih letih tega obdobja celo izrazitejša, kot je bila načrtovana.

V letošnjem letu pa smo pripravili projekcijo potreb po kadrih do leta 2005. Preveritev projekcije za obdobje 1997–2000 kaže podvojitev potreb po visokostrokovnih delavcih, ocena za obdobje 2001–2005 pa kaže umiritev zaposlovanja visokostrokovnih kadrov na približno 27 vsako leto. V tem obdobju pričakujemo tudi izrazitejšo upokojevanje visokostrokovnih kadrov.

Delodajalci bi morali imeti izdelano jasno projekcijo potreb po kadrih. Taki podatki so zelo pomembni za pravočasno iskanje ustreznih virov kadrov. Seveda bi lahko iz takih podatkov, če bi jih sistematično zbirali vsi delodajalci, država oziroma ustrezne institucije dolgoročneje uvajale nove študijske programe, širile ali ožile število vpisnih mest ipd.

- Slabo poznavanje in podpiranje individualnih potreb po izobraževanju, tudi »ilegalni« študij samoplačnikov ni redek.

V sklopu projekta razvoja kadrov na osnovi potreb podjetja ter posameznikovih sposobnosti in želja, na podlagi temeljnih usmeritev neposrednega vodje in direktorja sektorja izdelamo delavčev razvojni in izobraževalni načrt. V njem opredelimo njegove razvojne možnosti, v okviru katerih določimo, kam bomo usmerili njegov razvoj – v vodenje, stroko ali neko vmesno kombinacijo (na primer: projektno vodenje). Opredelimo tudi to, koliko časa in izkušenj je potrebnih, da lahko posameznik prevzame odgovornejše naloge. Ker se organizacijska struktura pogosto spreminja, je nemogoče načrtovati delovna mesta. Zato smo se odločili, da v razvojnem načrtu opredelimo področje dela, kjer naj bi delavec delal. Načrtovanim usmeritvam in posame-

znikovim razvojnim možnostim prilagodimo izobraževalni načrt, ki ne vsebuje samo znanja, potrebnega za uspešno opravljanje sedanjega in prihodnjega dela, temveč upoštevamo tudi osebne želje, saj vemo, da je za poklicni razvoj potreben tudi osebni razvoj. Razvojni načrt predvideva nenehen razvoj posameznika kot osebnosti, strokovnjaka, vodje in skupinskega delavca.

Kljub načrtnemu delu v zvezi z razvojem kadrov pa tudi v Krki obstajajo posamezniki, »ilegalni« študenti. Razlog za to je večinoma premajhno samozaupanje, ker marsikdo zaradi bojazni, da bo pri študiju neuspešen ne zaprosi za ugodnosti v zvezi s študijem, dokler se sam ne prepriča, da bo lahko uspešno končal študij. Takrat mu podjetje regresira plačilo šolnine in potrdi tudi druge ugodnosti.

Drugi razlog pa je v tem, da se posamezniki odločijo za študij, ki ni povezan z delom, ki ga opravljajo, niti z dejavnostjo podjetja. Če taki delavci zaprosijo za ugodnosti, lahko največkrat izrabijo le izredni plačani dopust za študij. Če pa se med šolanjem okoliščine spremenijo, pa lahko temu delavcu omogočimo tudi druge ugodnosti, večkrat mu tudi regresiramo plačilo šolnine.

- Le manjši del podjetij, zavodov ugotavlja potrebe in načrtuje izobraževanje zaposlenih (npr. s srednjo, višjo izobrazbo).

Študij ob delu je za delavce Krke že tradicija, saj je od leta 1956 do lanskega leta končalo študij že skoraj 900 zaposlenih. Osip ni bil velik, saj je končalo šolanje od 1356 kar 78,3 odstotka delavcev.

Zanimanje in potrebo po pridobitvi višje izobrazbe je opaziti med delavci z nižjo in z najvišjo izobrazbo.

V zadnjih 13 letih smo morali na zahtevo vodstva proizvodnje zdravil prekvalificirati 511 delavcev v poklice opravljalec farmacevtskih oziroma kemijskih naprav (II) in farmacevtski procesničar (IV). Zanimanje za to vrsto izobraževanja je bilo zelo veliko, saj pridobitev poklica zaposlenim zagotavlja varno zaposlitev in večjo plačo. Tovrstno izobraževanje nas čaka tudi na drugih področjih. Pravkar se je začelo šolati 62 delavcev v dveh oddelkih za poklic opravljalec farmacevtskih naprav.

Razvoj kadrov zahteva izdelavo razvojnega in izobraževalnega načrta za posameznega delavca.

Ker projekt razvoja kadrov vključuje predvsem skrb za razvoj visokostrokovnega kadra, je zanimiv podatek o študiju ob delu za to strukturo, saj je tudi ta rezultat načrtnega usmerjanja v izobraževanje.

Letos ugotavljamo precejšnje število udeležencev podiplomskega študija, in sicer 49, za vpis, ki iz leta v leto narašča, pa je zainteresiranih še 14 kandidatov. Visoke zahteve v farmacevtski stroki pogojujejo tudi usmerjenost visokostrokovnega kadra v nadaljnje izobraževanje na področju farmacije in kemije in v zvezi z vodenjem. Tako je v Krki do konca leta 1995 končalo študij MBA osem zaposlenih, dva zaposlena sta še vpisana, dvanajst zaposlenih pa je vpisalo specialistični študij iz vodenja.

• **Slabo povezovanje podjetij, zavodov pri ugotavljanju (skupnih) potreb, dejavnost njihovih združenj je usmerjena le na nekatera področja (npr. usposabljanje managerjev, učiteljev).**

Ta trditev drži. V Sloveniji namreč ni določene institucije ali organa, ki bi bila pristojna za:

- pripravo dolgoročne projekcije potreb po določenem izobrazbenem profilu;
- povezavo z delodajalci, ki imajo enake ali podobne potrebe po diplomantih določenih profilov.

»Kadrovske« potrebe ugotavljajo (z anketami) le v večjih podjetjih in samo za diplomante višje- in visokošolskega študija ne glede na to, ali so končali redni študij ali študij odraslih (zaposlenih).

Za farmacevtska podjetja so najpomembnejši (profili) poklici: farmacevtski tehnik (in na nižji poklicni stopnji: opravljalec farmacevtskih naprav in kemijskih naprav), inženir farmacije (medicinska biofarmacija za bolnišnice), diplomirani inženir farmacije in magister farmacije.

V Sloveniji delujeta dve približno enako veliki farmacevtski podjetji, Lek in Krka, in eno manjše podjetje Bayerpharma. V okviru Gospodarske zbornice Slovenije smo povezani v združenje za kemično in gumarsko industrijo Slovenije. Omenjeni poklici so pomembni tudi v lekarnah, ki so povezane v Lekarniški zbornici.

Zaradi zahtev zakonskih določil se lahko

zdravila prodajajo lekarnam prek veleprodaj, ki prav tako potrebujejo zaposlene z enakimi poklici. V zvezi z distribucijo in prodajo zdravil se pojavljajo tudi tuja podjetja, ki imajo v Sloveniji svoja predstavništva. Del te dejavnosti poteka tudi v zasebnih podjetjih, ki jih pred letom 1991 skoraj ni bilo.

Poklic farmacevta spada v zdravstveno, in ne v gospodarsko dejavnost, kar pomeni, da določijo profil poklica in sprejmejo študijski program za najvišje stopnje izobraževanja le v zdravstvu, ne pa v gospodarstvu, čeprav je število zaposlenih diplomiranih inženirjev farmacije v industriji precejšnje.

Zakon o zdravilih, ki velja od 2. 3. 1996, je uvedel vrsto specializacij, ki jih morajo imeti delavci pri posameznih delih v proizvodnji, pri skladiščenju, distribuciji in prodaji zdravil.

Ni še jasno, kdo bo sprejemal vsebine specializacij in kje jih bodo opravljali, kdo bo imel pogoje za opravljanje specializacij ipd., čeprav bi morale usposabljanje glede na zakonske zahteve in roke že intenzivno potekati.

Čeprav spada proizvodnja zdravil po šifri dejavnosti v gospodarstvo, čeprav se kažejo številne potrebe po kadrih s temeljno izobrazbo diplomirani inženir farmacije in s specializacijo in čeprav se večina odločitev v zvezi z načrtovanjem po kadrih, z vsebino šolskih programov na določenih stopnjah, z uvajanjem dopolnilnega izobraževanja ipd. praviloma sprejema v zdravstvu brez sodelovanja zainteresiranih predstavnikov iz gospodarstva, predlagamo, da se v prihodnje v organe, ki pripravljajo in odločajo o navedenem, ali v skupne organe, obvezno vključujejo tudi predstavniki iz gospodarstva.

• **Zaradi težav, neugotovljenih potreb in slabih stikov imajo podjetja, zavodi majhen vpliv na izobraževalno ponudbo visokošolskih zavodov (večji je vpliv pri strokovnem izpopolnjevanju) in na študijske programe.**

O vplivu na študijske programe rednega šolanja je bila beseda že v prejšnji točki.

Za Krko pa bi bila zelo pomembna pomoč univerz oziroma fakultet pri oblikovanju in določanju vsebin za strokovno izpopolnjevanje in pri njihovi izvedbi.

Kaj bi nam olajšalo delo? Kakšno pomoč pričakujemo od visokošolskih zavodov?

V veliko pomoč nam bi bilo sodelovanje strokovnjakov s fakultet, ki bi nam pomagali:

- izdelati analizo dejanskega znanja kandidata za izpopolnjevanje kemije;
- izdelati analizo potrebnega znanja udeležencev;
- ugotoviti razliko v vsebini znanja;
- določiti vsebino izpopolnjevanja znanja ter
- oblike in metode za izpopolnjevanje znanja, kar bi premostilo to razliko;
- določiti predavatelje.

Večkrat se namreč zgodi, da zelo dobro določimo znanje, ki bi ga morala pridobiti določena skupina udeležencev izobraževanja, to tudi prenesemo na izbranega predavatelja (po možnosti z dobrimi priporočili), med izobraževanjem in po njem pa ugotavljamo, da je predaval udeležencem povsem standardno, ne da bi prilagodil vsebino udeležencem, upošteval podatke o podjetju, vključil strokovnjake iz podjetja, ki bolje poznajo posamezno temo od njega ipd.

Ugotavljamo, da je treba v zvezi z izobraževanjem v Krki nujno uporabiti primere iz prakse, kar pa je za nekatere predavatelje očitno težko. Zelo dobro je, če predavajo predavatelji iz Krke in s fakultete. Pa ne le za udeležence, temveč tudi za predavatelje. Predavatelji iz prakse svoje znanje prenesejo tudi na predavatelje s fakultete in nasprotno, predavatelji s fakultet obogatijo znanje praktikov z najnovejšimi teoretičnimi izhodišči.

Udeleženci izobraževanja iz Krke so običajno med najbolj razgledanimi in s precejšnjim predhodnim znanjem, zato so do predavateljev in organizatorjev zelo zahtevni.

- **Težave pri pripravi novih študijskih programov in visokošolskih zavodov ter zagotavljanju možnosti za njihovo izvajanje.**

Naša proizvodnja je že pred šolsko reformo zahtevala, naj Fakulteta za farmacijo organizira višješolski strokovni študij farmacije ob delu, katerega program bi bil naravnani na kadre za delo v proizvodnji, vendar do priprave in potrditve takega študijskega programa ni prišlo.

Med pripravo reforme šolskega sistema (začetek leta 1994) pa je bil organiziran poseben posvet v Portorožu, na katerem je Fakulteta za farmacijo predstavila osnutek visokostrokovnega programa farmacije, vendar ga do letos še niso uvedli.

Na izrecno vztrajanje Krke je dekan Fakultete za farmacijo zagotovil, da je 3-letni strokovni program farmacevtske tehnologije v končni fazi in da ga bomo prejeli v presojo, v Krki pa smo medtem tudi natančno preverili, pri katerih delih bomo v prihodnosti potrebovali delavce takega profila, predvsem pa nam je jasno, da tovrstnega študija ni mogoče organizirati kot študij ob delu.

Tako bomo na začetku v tovrstni redni študij usmerjali dijake, ki so naredili zaključni izpit.

Pri tem je pomembno poudariti, da smo se v istem obdobju, ko Fakulteta za farmacijo ni mogla ustreči našim zahtevam po organizaciji višješolskega študija farmacevtske tehnologije, odločili, da preusmerimo zainteresirane farmacevtske in kemijske tehnike v študij na Fakulteti za organizacijske vede. Skupina iz Krke šteje 31 delavcev, ki končujejo študij. Za nas ne bodo imeli najustrežnejše izobrazbe, vendar smo ocenili, da srednješolsko znanje farmacevtskega ali kemijskega tehnika, nakajletna praksa v Krki in končana višja šola za organizacijo dela večinoma zadovoljujejo zahteve po znanju in izkušnjah, ki jih mora imeti delavec na težavnejših delih organiziranja dela v proizvodnji, logistiki ipd.

- **Slabo sodelovanje pri izrednem študiju zaposlenih (npr. pri izbiri tem za seminarske, diplomske naloge), zlasti pri »ilegalnih« samoplačnikih.**

S štipendisti in z vsemi, ki študirajo ob delu, sklenemo pogodbo o obveznostih in pravicah Krke ter pravicah in obveznostih udeleženca izobraževanja. Eno izmed določil pogodbe je tudi priprava diplomskih nalog z določeno temo, ki jo predlagajo strokovnjaki iz Krke.

Pri tem ugotavljamo več koristi:

- študent se prej naveže na matično podjetje, med študijem, ko opravlja prakso na različnih delovnih področjih, tudi spoznava delo in se ob zaposlitvi lažje odloči, kje želi delati;
- študent ob delu lažje poveže teorijo in prakso;
- povezava mentorjev s fakultete in Krke;
- najboljši študentje z nalogami konkurirajo za Krkine nagrade.

Sodelovanje teoretikov in praktikov obogati znanje obeh.

- Slabo organizirane, neusposobljene »kadrovske službe« oziroma »human management« mnogih podjetij, zavodov.

Načrtno skrb za razvoj in izobraževanje zaposlenih lahko uresničujemo, ker smo v kadrovsko-pravnem sektorju primerno organizirani, imamo ustrezno število strokovnih kadrov in pooblastila za strokovno delo, ki ga opravljamo.

»Human resource management« (HRM) pokrivajo kadrovska služba in Izobraževalni center, v projektni skupini Razvoj kadrov pa se strokovno povezujejo sodelavci kadrovske službe in Izobraževalnega centra. Delo v tej skupini je čedalje pomembnejše in obsežnejše.

V sektorju imamo enega magistra, dvanajst zaposlenih z visokošolsko in šestnajst z višješolsko izobrazbo. Tudi za najpomembnejše službe našega sektorja velja načelo, da si bomo tudi v prihodnosti prizadevali za višjo izobrazbeno strukturo.

PREDLOGI DELODAJALCEM

- Ugotavljajte potrebe po izobraževanju (podjetja, zavoda, zaposlenih), in sicer zdajšnje potrebe in potrebe, ki se šele pojavljajo, in sestavite kadrovske in izobraževalne načrte kot pomemben del poslovnega načrta (strategije, vodilne »filozofije«) podjetja, zavoda.

Izobraževalna ponudba, ki jo vsako leto pripravi Izobraževalni center, je zelo raznolika glede na:

- različno strukturo zaposlenih (po starosti, spolu, trajanju zaposlitve);
- delovno področje (sedanje, prihodnje);
- vsebino dela (proizvodnja, vzdrževanje, marketing itd.);
- zahtevnost dela (razvoj, top management, executive management, neposredni izvajalci del in nalog);
- čas in trajanje izvedbe (upoštevanje prostega časa, vrste delovnega časa);
- metodo dela (mladi, odrasli, prvič ponovno vključeni v izobraževanje);
- kraj izvedbe (na delovnem mestu, v Izobraževalnem centru, v tujini);
- zahteve zakonodaje, tuji partnerji, inšpekcija, FDA.

Izobraževalna ponudba je tudi rezultat ugotovitev projektne skupine za razvoj (pravilo-

ma) visokošolskih kadrov, ki za posameznike pripravi izobraževalne načrte. Ti so namenjeni pridobivanju in obnovi potrebnega znanja za delo, ki ga opravljajo oziroma za katero se z razvojnim načrtom pripravljajo, pridobivanju znanja v zvezi z organizacijo, vodenjem, osebnostno rastjo, medsebojnimi odnosi, komunikacijo, informatiko, znanjem jezikov ipd.

Na podlagi pogovora z vodstvom posameznega sektorja pred in med izvajanjem projekta za razvoj kadrov v sektorju predlaga projektna skupina za razvoj kadrov organizacijo posameznih oblik izpopolnjevanja znanja v sektorju, na primer za vodstvene, poklicne skupine, delavce, ki delajo na enakih delovnih področjih ipd.

Na podlagi analiz o uporabnosti oziroma pomanjkljivosti znanja, pridobljenega v rednih šolah, ki ga ugotavljajo posamezniki, predlagamo tudi organizacijo izpopolnjevanja strokovnega znanja za posamezna delovna področja.

Odstotek zaposlenih, vključenih v izobraževanje, se je dvignil s 16 odstotkov v letu 1986 na več kot 105 odstotkov v letu 1993, ugotavljamo tudi, da se je v zadnjih letih umiril na več kot 90 odstotkih. Če te podatke spremenimo v ure, ugotovimo, da je v letu 1993 vsak udeleženec namenil izobraževanju 24 ur, v letu 1994 42 ur, v letu 1995 pa že 48 ur. V te podatke sta vključena izpopolnjevanje znanja in študij ob delu.

Najbolj je zastopano učenje in izpopolnjevanje znanja v zvezi s stroko, sledijo tuji jeziki, vodenje, informatika in kakovost.

- Vlagajte denar v študij/izobraževanje zaposlenih! To bo najboljša naložba v razvoj.

Tudi ta trditev za Krko drži. Žal zdaj podatkov še ne zajemamo tako, da bi imeli tudi podatke o osebnih dohodkih delavcev za dneve, ko se izobražujejo. Vendar nam kljub temu podatki za prvo polletje 1996 povedo zado-
sti.

Če k stroškom izobraževanja, ki se vodijo v okviru indirektnih stroškov, dodamo še stroške izobraževalnega centra (stroški dela, datjatve, amortizacija) ter potne stroške v zvezi z izobraževanjem doma in v tujini, znašajo stroški izobraževanja v Krki 124.861.000 SIT ali 0,6 odstotka poslovnih prihodkov. Če bi ta podatek uporabili za celo leto, bi znašali

stroški izobraževanja letos 250 milijonov tolarjev.

Stroški izobraževanja, v Krki tovarni zdravil	v tisočih tolarjev
stroški seminarjev in posvetovanj doma	22.344
stroški seminarjev in posvetovanj v tujini	21.486
stroški seminarjev v okviru IC Krka	18.143
štipendije	13.157
drugi stroški izobraževanja	4.397
šolnine do VII. stopnje	3.997
stroški specializacij, magistriranj in doktoratov	2.386
1. skupaj	85.910
2. stroški izobraževalnega centra	27.488
3. potni stroški v zvezi z izobraževanjem	12.966
4. prihodki izobraževalnega centra	1.503
5. skupaj (1+2+3+4)	124.861

• **Plačujte šolnine in druge prispevke (ali vsaj dela) zaposlenim (tudi »tehnološkim presežkom«).**

Znesek plačanih šolnin je znašal v letu 1995 1.950.000 SIT. Skoraj vse šolanje zaposlenih do V. stopnje izobrazbe, ki je do sedaj zajelo že več kot 511 delavcev, je bilo organizirano predvsem z namenom, da se v prihodnosti ne bi pojavljali tehnološki presežki. Razvoj tehnologije in predpisi inšpekcije namreč zahtevajo, da imajo v neposredni proizvodnji zaposleni najmanj II. stopnjo izobrazbe, to je farmacevtski oziroma kemijski opravljalec strojev. Če si delavci te izobrazbe ne bi pridobili, bi ostali brez dela oziroma bi lahko opravljali le najenostavnejša dela, ki pa jih v farmacevtski in kemijski proizvodnji skoraj ni več.

• **Omogočite zaposlenim za študij/izobraževanje (za formalne in neformalne oblike) študijske dopuste in druge vrste odsotnosti!**

Obseg odsotnosti z dela zaradi izobraževanja, kamor štejemo tudi študij ob delu, se vsako leto povečuje. Naš cilj je, da bi se vsak zaposleni vsako leto v povprečju izobraževal 10 dni.

• **Poskrbite, da bo zagotovljen minimum pravic/obveznosti, ki je določen z zakoni in s kolektivnimi pogodbami! Poleg tega najnужnejšega omogočite tudi dodatne ugodnosti zaposlenim, ki študirajo!**

Ugodnosti, ki jih predvidevajo predvsem kolektivne pogodbe, so zelo velike, zato smo nekatere v lastnem pravilniku o izobraževanju nekoliko priredili. Dodatnih ugodnosti pa ne omogočamo.

• **Okrepite sodelovanje z drugimi partnerji v izobraževalnem sistemu (odraslih): visokošolskimi zavodi, državnimi organi, s sindikati, strokovnimi društvi!**

Krka zelo dobro sodeluje na razvojnem področju predvsem s:

- Fakulteto za farmacijo,
- Fakulteto za kemijo in kemijsko tehnologijo,
- Biotehniško fakulteto,
- Veterinarsko fakulteto.

Nekoliko manj pa sodeluje v zvezi z izobraževanjem.

Zato smo se ob obisku senata Fakultete za farmacijo iz Ljubljane v Krki dogovorili o načinih sodelovanja, da bi pridobili čim večje število kvalitetnih študentov, prihodnjih diplomantov oziroma delavcev:

1. skupno sodelovanje predstavnikov Fakultete za farmacijo in Krke na srednjih šolah pri predstavitvi študija, v zvezi z delovnimi področji po diplomah, možnostmi štipendiranja in zaposlovanja (Gimnaziji Novo mesto, Bežigrad);
2. sofinanciranje videokasete ali (in) zloženke za prikaz študijskega programa in delovnih področij, na katerih se lahko diplomirani inženir farmacije zaposli po diplomah;
3. obisk študentov II. letnika v Krki – v sklopu predmeta farmacevtska tehnologija;
4. obisk absolventov Fakultete za farmacijo v Krki;
5. predavanja praktikov iz Krke na Fakulteti za farmacijo ali v Krki z ogledom posameznih delov Krke (sektor za raziskave in razvoj, sektor za upravljanje kakovosti, proizvodnja);
6. izdelava diplomskih nalog v Krki;
7. opravljanje obvezne strokovne prakse v Krki;
8. usmerjanje dobrih študentov v Krko (štipendiranje, Krkine nagrade, obvezna praksa, diplomske naloge);
9. organiziranje okroglih miz.

Uveljavite svoje interese v združenju zaposlovalcev (npr. Gospodarska zbornica, panožna združenja) zlasti pri oblikovanju novih programov, ustanavljanju novih visokošolskih zavodov in pri nadzoru nad kakovostjo študija/izobraževanja!

• Pri ugotavljanju potreb po izobraževanju in načrtovanju (priprava metodologij, svetovanje, usposabljanje kadrovske delavce, konzultacije, ocena investicijskih načrtov itn.) poiščite strokovno pomoč institucij.

Ko smo pred leti v Krki uvajali razvoj kadrov, smo se obračali na fakultetne učitelje in strokovnjake s tega področja in jih prosili za pomoč. Žal je takrat nismo dobili, zato smo začeli sami, izdelali metodologijo razvoja kadrov in projekt tudi uresničili. Zelo smo zadovoljni, da je uspešen. Usposabljanja s svojega delovnega področja so deležni tudi sodelavci našega sektorja, čeprav v Sloveniji težko najdemo zadostno število seminarjev, na katerih bi udeleženci iz Krke dobili novo znanje. Zato se udeležujejo tudi seminarjev v tujini.

NAMESTO SKLEPA

1. Upravljanje s človeškimi viri (HRM) bi moralo postati sestavni del upravljanja vsake gospodarske in negospodarske organizacije.
2. Vsak delodajalec bi moral izdelati projekcijo potreb po kadrih (poklicih) za daljše, vsaj srednjeročno, če ne dolgoročno obdobje.
3. Na podlagi dolgoročne projekcije potreb po kadrih bi lahko vsak delodajalec načrtno pripravljaj kadrovske vire (štipendiranje, šolanje že zaposlenih ipd.).
4. Vsak delodajalec bi moral skrbeti za razvoj zaposlenih, tako da bi po posebni metodologiji izdelal za vsakega zaposlenega raz-

vojni načrt (načrt poklicnega razvoja) in izobraževalni načrt za tri do pet let vnaprej.

5. Na podlagi izobraževalnih načrtov pa naj bi vsak delodajalec izdelal letni izobraževalni načrt za vse zaposlene.

6. Na državni ravni bi morala obstajati pristojna institucija, ki bi na podlagi ugotovljenih potreb načrtovala razvoj šolstva in uvajanje novih študijskih programov.

7. Za uresničitev nalog iz prejšnje točke bi se morale med seboj povezovati zbornice vseh delodajalcev.

8. Vsi visokošolski zavodi, ki izobražujejo strokovne delavce za delo v zvezi z upravljanjem s človeškimi viri, bi morali v študijskih programih poglobljeno obravnavati razvoj kadrov.

9. V Sloveniji bi morali ustanoviti institucijo, ki bi spremljala razvoj upravljanja s človeškimi viri v svetu, svetovala in izobraževala strokovne delavce delodajalcev o tem, kakšne metode dela naj uporabljajo v zvezi z razvojem kadrov.

10. Strokovna združenja bi morala svoje članse seznanjati z najsodobnejšimi teoretičnimi izhodišči in jih usmerjati v najsodobnejšo prakso v zvezi z upravljanjem s človeškimi viri, ki jo uporabljajo v razvitem svetu.

11. Za delodajalce, ki imajo manj zaposlenih in zaposlujejo manj ljudi, bi morali organizirati pomoč pri pripravi kadrovske in izobraževalne načrte za posameznika in organizacijo.

PAULO FREIRE

(1921~1997)

»SVETA NE SMEMO SPREJEMATI TAKEGA, KOT JE. MORAMO BITI RAZLIČNI, DA USTVARIMO NEKAJ DRUGAČNEGA NA TEM SVETU.«

(Paulo Freire, decembra 1996)

Povsod po svetu so andragogi vedeli, kdo je Paulo Freire. Nekateri so ga celo jemali kot merilo strokovnosti v določeni instituciji ali državi. Spominjam se komisije Združenih narodov, ki je v začetku osemdesetih let ocenjevala stanje šolstva v Jugoslaviji in na veliko začudenje ugotovila, da pedagogi sploh ne poznajo Paula Freira. To se jim je zdelo tako pomembno, da so to v poročilu o obisku posebej poudarili.

Freire je zaslovel zlasti s knjigo *Pedagogika zatiranih* (*Pedagogy of the Oppressed*), ki jo je napisal, ko je bil profesor na harvardski univerzi (1969).

Knjiga je bralca osupnila, vsak jo je prebral na dušek. Pisana je bila zelo jasno, čeprav je obravnavala temeljne paradigme vzgoje in izobraževanja odraslih. Po španskem izvirniku je bila prevedena skoraj v vse svetovne jezike in večkrat ponatisnjena. Še danes jo imajo za nekakšen katekizem teorije o izobraževanju odraslih.

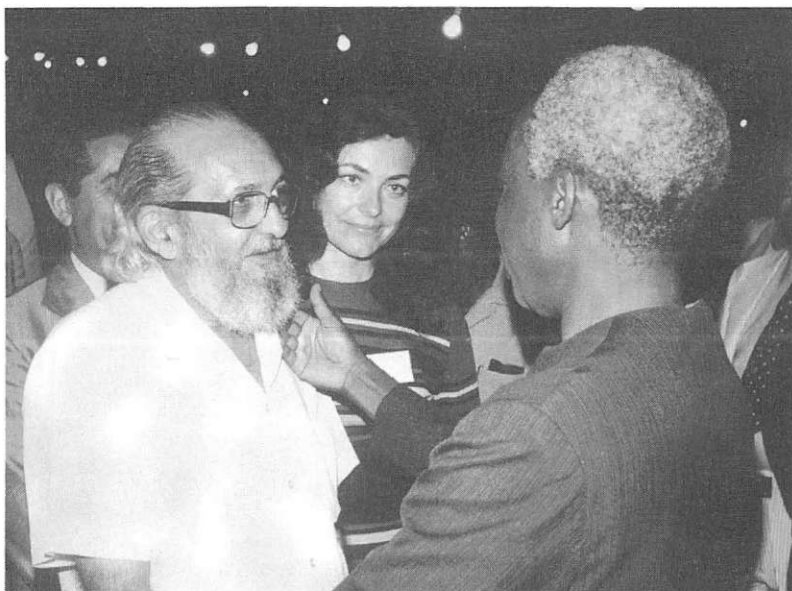
Paulo Freire se je rodil leta 1921 v družini srednjega sloja v Recife v Braziliji. Ko je bil še majhen deček, je družina obubožala in znašli so se med največjimi reveži – poljskimi delavci na plantažah. Tako je spoznal dve plati življenja: udobje in bedo. To ga je spremljalo vse življenje. Boril se je, da bi bilo revnim bolje, da bi bili sposobni svet obravnavati kritično in ga spreminjati. Kmalu po diplomi na pravo se je posvetil izobraževanju. Leta 1959 je doktoriral iz andragogike na univerzi Redcliffe in postal v šestdesetih letih prvi direktor izrednega študija na tej univerzi. Svojim študentom je predaval o moči znanja, pomenu sposobnosti pisanja in branja. Zagovarjal je stališče, da se morajo ljudje na podeželju naučiti mnogo več,

ne pa samo pisati in brati. Sposobni morajo biti uravnavati svoje življenje in ne smejo prepuščati, da drugi odločajo o njih.

Dosledno je razvijal posebno metodiko opismenjevanja poljskih delavcev. Učenje je povezoval z ozaveščanjem in razvijanjem sposobnosti. Na seminarjih so obravnavali dejanske razmere na vasi, usodo posamezne družine ali človeka. Izobraževanje je do skrajnosti približal ljudem. Trdil je, da učbenikov za izobraževanje odraslih ni mogoče pisati, ker se vsakokrat spreminja vsebina, čeprav obravnavajo enak pojav ali proces. Znano je, da je sam in tudi njegovi učenci pripravljali učno gradivo za vsako skupino posebej. Freirova metodika opismenjevanja ljudi se je razširila na vse kontinente. Intenzivno so jo uporabljali v Južni Afriki med črnci, v Aziji in drugje. Andragogi so jo preučevali kot posebno doktrino in napisali o njej precej disertacij in magistrskih nalog na raznih univerzah povsod po svetu.

Med vojaškim pučem so ga zaprli in nato izgnali iz Brazilije. Živel je v izgnanstvu v Švici pri Svetovnem svetu cerkva, od koder je sodeloval z neodvisnimi afriškimi in azijskimi državami. Deloval je tudi v Čilu, vendar mu po atentatu na Allendeja, predsednika države in velikega humanista, tudi tam niso bile razmere naklonjene. Precej je sodeloval s tanzanijskim predsednikom in uglednim učiteljem Niererejem.

Prvič sem ga srečala na svetovnem kongresu za izobraževanje odraslih v Dar-es-Salamu leta 1976. Prvi vtis o njem me je presenetil. V nasprotju z njegovimi knjigami, ki so bile polne naboja, ognja in moči in ki so silovito pričevale bralca o pravi poti izobraževanja, je



Svetovni kongres za izobraževanje odraslih leta 1976 v Dar-es-Salamu. Od leve proti desni: Paulo Freire, Ana Krajnc, Julius Nierere

Freire osebno deloval mirno, tiho in zadržano, s stalnim nasmeškom na obrazu in dobrotnimi kretnjami. Najprej sem težko uskladila oboje. Šele pozneje sem ugotovila, da je o svojih stališčih in svoji strokovni teoriji tako prepričan, da mu zunanja vehemenca in glasna obramba ni potrebna. Zato sem ga še bolj občudovala. Večer, ki sem ga preživela v pogovoru z njim, s Kiddom in z Niererejem, mi je ostal za večno v spominu. Vsi trije veliki humanisti in zagovorniki demokratične vzgoje so oblikovali in zaznamovali moje strokovne poglede.

Po amnestiji leta 1979 se je vrnil v Brazilijo in postal profesor na univerzi v Sao Paulu ter bil leta 1988 tudi minister za izobraževanje mesta Sao Paula. Z veliko odgovornostjo je reformiral večino državnih šol v Braziliji. Od leta 1985 do svoje smrti je bil častni predsednik Mednarodnega sveta za izobraževanje odraslih s sedežem v Torontu (ICAE) in veliki prijatelj ter animator mnogih andragogov povsod po svetu.

Napisal je precej knjig. Naj jih omenim nekaj, ki so izšle v zadnjih letih: *Pedagogika upanja* (Pedagogy of Hope), 1992; *Oživljanje pedagogike zatiranih* (Reliving Pedagogy of the Oppressed), 1993; *Pisma Kristini: razmišljanje o mojem življenju in delu* (Letters to Cristina: Reflections on my Life and Work), 1996.

Drugega maja letos je preminil v bolnici v Sao

Paulu zaradi srčnega infarkta. Vest o njegovi smrti nas je vse prizadela in presenetila, saj smo imeli vedno občutek, da bo zmeraj pričujoč, v oporo vsakemu, ki ga potrebuje. Zapuстил pa nam je svoje misli in prepričanje, ki so zapisani v knjigah. Slava mu!

V Sloveniji za zdaj, kljub poskusom, še vedno nimamo prevedene nobene njegove knjige, niti Pedagogike zatiranih. Tudi edini izvod v knjižnici oddelka za pedagogiko in andragogiko je izginil, kar me niti ne preseneča. Ali smo v Sloveniji še tako daleč od humanističnega pristopa k vzgoji in izobraževanju?

dr. Ana Krajnc

SPRETNOSTI SPORAZUMEVANJA IN VPLIVANJA

(Joseph O'Connor in John Seymour)

KNJIŽNE
NOVOSTI

Knjiga predstavlja uvod v nevrolingvistično programiranje (NLP), ki ga avtorja knjige Joseph O'Connor in John Seymour imenujeta umetnost in znanost o osebni odličnosti. Izšla je pri založbi Sledi.

Ideja o osebnostnem razvoju je zadnjih 25 let preplavila že skoraj ves svet, v ZDA in zahodnoevropskih državah pa je postala eden izmed najučinkovitejših pristopov za izboljšanje medosebnega komuniciranja. Model NLP ponuja nov pogled na učenje, komunikacijo in osebnostni razvoj, izhaja pa iz prepričanja, da na naše odnose z drugimi odločilno vpliva podoba, ki jo imamo o sebi. Predstave in misli oblikujejo naše razpoloženje, delovanje in misli. Naš pravi »jaz« je pravzaprav podoba, ki smo si jo ustvarili o sebi. Na podlagi metode NLP pa naj bi te notranje predstave na novo programirali in spreminjali. Pojem nevrolingvistično programiranje izhaja iz računalništva, pri čemer *nevro-* označuje procese, ki potekajo v našem živčnem sistemu in možganih, *-lingvistično* pa verbalno in neverbalno aktivnost, na podlagi katere komuniciramo z drugimi. Gre pravzaprav za povezanost z jezikovnimi vzorci sporazumevanja, programiranje pa pomeni izviren način, s katerim vsak posameznik oblikuje in spreminja svoje vedenje. Model NLP se torej ukvarja z zaznavnimi in miselnimi procesi, jezikom in s tem, kako jih zavestno in načrtno usmerjati in spreminjati.

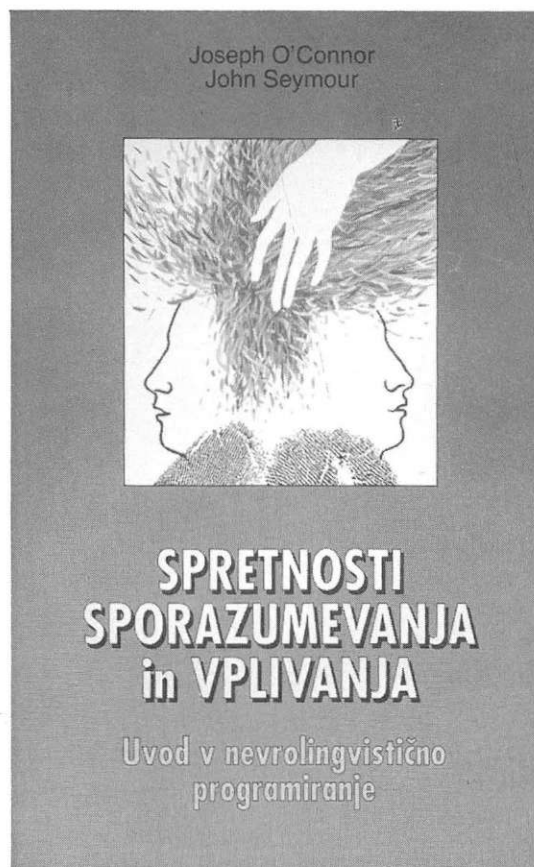
Knjiga v prevodu Mojce Belak je napisana dovolj preprosto, da lahko metodo NLP razume tudi povprečni bralec. Najprej so predstavljene okoliščine v zvezi z nastankom NLP in temeljne misli o njem, zelo podrobno pa predstavi tudi način uporabe notranjih čutov ter povezavo med mišljenjem in jezikom. V knjigi se prepletajo znanstvenoteoretični izsledki in preprosti primeri iz vsakdanjega življenja, tako da bralec ponuja kopico praktičnih in preprostih napotkov za uravnavanje

notranjega ravnotežja, reševanje konfliktov in zdravljenje fobij. Avtorja optimistično napovedujeta spremembo kulture z uporabo NLP, spremembe našega notranjega sveta naj bi namreč sprožile tudi spremembe v zunanem svetu.

Največja praktična vrednost knjige je pravzaprav v opisih miselnih strategij in različnih vzorcev NLP, s katerimi lahko bralec lažje prepozna lastne vzorce vedenja in tako pripomore k večji lastni vedenjski prožnosti ter tudi lažje in hitreje prepozna vedenjske vzorce pri drugih. Prav prepoznavanje različnih vedenjskih vzorcev pa je osnovni pogoj za dobro in učinkovito sporazumevanje, še posebej v zahtevnejših okoliščinah.

V knjigi so predstavljene tudi možnosti v zvezi z usposabljanjem v NLP, organiziranost organizacij NLP po svetu, seznam knjig o NLP in njegova uporaba na različnih področjih.

Daniela Brečko



30



Ajdovščina, 9.~13. junij 1997

Katedra za andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani je letos pripravila že tretjo Andrigoško poletno šolo, ki je potekala od 9. do 13. junija v Lavričevi knjižnici v Ajdovščini pod naslovom *Kako nastane program za izobraževanje ljudi v kraju*.

Osrednja tema letošnje Andrigoške poletne šole je bila izbira vsebin in njihovo povezovanje v programe, ki bodo pomagali ljudem zadovoljiti lastne potrebe in pripomogli k razvoju kraja. Izhajali so iz dogajanja in potreb v okolju, da bi vsebine »oživele«, da bi povežali pridobivanje znanja s posameznimi koraki lokalnih projektov ter spoznanja znanosti in kulture približali ljudem. Letošnja poletna šola je bila nadaljevanje in nadgradnja lanske šole, ki je bila posvečena ugotavljanju potreb ljudi, animaciji za izobraževanje in lokalni razvoj.

Na letošnji Andrigoški poletni šoli je sodelovalo okrog štirideset udeležencev iz ljudskih univerz, knjižnic, podjetij in izobraževalnih ustanov iz vse Slovenije.

Delo je potekalo v dveh sklopih. V dopoldanskem delu so bila predstavljena teoretična izhodišča programiranja in priprave izobraževalnih programov, ki so jih udeleženci v popoldanskem delu v skupinah povezali v konkretne predloge programov, namenjenih različnim ciljnim skupinam. Vsak večer pa je bilo delo zaokroženo s kulturnim programom, povezanim z življenjem in ustvarjanjem ljudi v Ajdovščini in okolici.

Kot gost je na poletni šoli sodeloval prof. dr. John Wallis, priznan angleški strokovnjak za izobraževanje odraslih z Univerze v Notting-

hamu in urednik ugledne revije *Studies in Adult Education*. V svojem prispevku je spregovoril o temeljnih izhodiščih in nalogah izobraževanja odraslih na prehodu v 21. stoletje.

Med organizatorji in avtorji teoretičnih prispevkov so nastopili prof. dr. Ana Krajnc, predsednica sveta Andrigoške poletne šole, s prispevkom *Vpliv potreb in možnosti ljudi in kraja na razvoj izobraževalnega programa*, dr. Robi Kroflič, ki je podal *Teoretična izhodišča za razvoj izobraževalnih programov*, Dušana Findeisen s prispevkoma *Koraki pri razvoju lokalnega projekta* in *Kaj je komunikacija ustanove ali podjetja in kako jo voditi*, Nadja Dobnik pa je podala izhodišča za to, *Kako sami sebi pripravimo izobraževalni program*. Mag. Monika Govekar in Stane Okoliš sta v javnem predavanju osvetlila *Obujanje tradicije in razvoj kraja na primeru delovanja društev na goriškem in tržaškem območju*, Miran Morano pa je v okviru delavnice *Izbor in učinkovita uporaba videoposnetkov v izobraževanju* predstavil tudi filmski posnetek o Andrigoški poletni šoli. Tega je Unesco izbral kot nazoren primer dobre prakse in model izobraževanja odraslih na tem področju. Julija bo predstavljen na Unescovi konferenci o izobraževanju odraslih v Hamburgu.

Te prispevke je v sklepnem delu zaokrožil sociolog dr. Vladimir Bonač, predsednik Nemško-slovenskega društva za Severno Porenje-Vestfalijo iz Dortmundu, z razmišljanjem o tem, kaj bi morali danes ljudje znati in se naučiti.

V popoldanskem delu so udeleženci delali v treh skupinah.



Udeleženci 3. andragoške poletne šole v Ajdovščini

Prva skupina se je ukvarjala z vprašanjem priprave programov za mlade brezposelne in funkcionalno nepismene. Ti so zaradi nizke izobrazbe potisnjeni na družbeno dno in obsojeni na trajno brezposelnost. Zaradi izločenosti iz dogajanja v kraju in odpora, povezanega s šolo in učenjem, jih je najtežje spodbuditi za izobraževanje. Med osrednjimi temami programa za to ciljno skupino je bilo ustvarjanje zaupanja in vezi s krajem, ustvarjanje možnosti za veselje do učenja in ustvarjanja. Skupino je vodila Dušana Findeisen.

Druga skupina, ki jo je vodila Nives Ličen, se je ukvarjala z izobraževalnimi programi za starše in se posvetila vprašanju odnosov v družini, reševanju problemov in konfliktov v sporazumevanju med starši in otroki. Osrednje teme, ki jih je obravnavala skupina, so bile: vprašanje samopodobe in komunikacije, načini poslušanja in opazovanja, pomen neverbalne komunikacije pri otroku ter pomen govora, odprtih vprašanj in skritih sporočil, ki nam lahko pomagajo razumeti otrokove predstave in način dojemanja pojavov v okolju.

Tretja skupina se je pod vodstvom dr. Ane Krajnc posvetila vsebinam programov za starejše odrasle, namenjenih predvsem pripravi na upokožitev in na spremembe ter izzive, ki ljudi čakajo v tretjem življenjskem obdobju. Med osrednjimi temami, ki so jih v svojih predlogih za izobraževalne programe obdelali udeleženci te skupine, je bilo vprašanje stereotipov in pomen razbijanja stereotipov o starejših, vprašanje socialnega statusa v povezavi z dejavnostjo starejših in nakazovanje novih vsebin življenja in ustvarjanja starejših. Na tej delavnici so s svojimi pogledi in spoznanji aktivno sodelovale tudi predstavnice Univerze za tretje življenjsko obdobje iz Ajdovščine.

Skupine so svoje konkretne predloge programov predstavile v sklepnem delu, ki se ga je udeležil tudi Jože Miklavc z Ministrstva za šolstvo in šport.

Dragocen prispevek Andragoški poletni šoli je bil kulturni program, ki so ga za tri večere pripravili krajanje Ajdovščine in okolice. Prvi večer je nastopil ženski pevski zbor Društva upokožencev »Večernica«. V torek se je pred-



Delovni utrip in medsebojna povezanost dajejo nov polet skupnostnemu izobraževanju

stavilo Kulturno umetniško društvo Štrudl z odlično in duhovito gledališko predstavo »15. junij«. Delovanje teh »mladobudnežev« je že drugo leto tesno povezano z delom Andragoške poletne šole, saj so s svojimi pogledi in razmišljanjem veliko pripomogli k razumevanju potreb in teženj mladih v kraju, sodelovali pa so tudi pri snemanju predstavitvenega filma. Tretji večer je bil posvečen predstavitvi dejavnosti študijskih krožkov, ki so v zadnjem letu oživeli in dajejo največjo spodbudo za ustvarjalen razvoj ljudi v Ajdovščini, Budanjah in Kamenjah, hkrati pa pričajo o tem, kako raznovrstne so potrebe in težnje ljudi po ustvarjanju in kako različno lahko ljudje iz preteklosti črpajo ideje za sedanje delovanje in si postavljajo cilje za prihodnost.

Delovanje študijskih krožkov je tudi lep primer povezovanja ustvarjanja ljudi z različnimi organizacijami in ustanovami v kraju, od knjižnice, galerije, podjetij do šol, muzejev in občine.

Tudi letošnja Andragoška poletna šola je tako uspešno povezala teoretična izhodišča in spoznanja izobraževalcev odraslih s potrebami ljudi in skupnosti, v kateri živijo. Zahteva po večjih pristojnostih regije in kraja ter po večji možnosti odločanja in prenašanja oblasti v posamezne kraje je v Evropi danes eno osrednjih vprašanj, s katerimi se ukvarjajo lokalne oblasti. Da pa se bodo ljudje zavedeli pomena dejavnega vključevanja v oblikovanje politike svojega kraja in svojih pravic pri odločanju o lastnem življenju in delu, potrebujejo znanje. S tem je odločilno povezano vprašanje skupnostnega izobraževanja, ki mora izhajati iz potreb ljudi in jim pomagati

pri uresničevanju njihovih interesov ter pri iskanju možnosti za druženje in ustvarjanje. Naloga vseh, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih, je prisluhniti ljudem in jim nakazati možnosti ter oblike izobraževanja, ki jih potrebujejo za uresničevanje svojih ciljev. Pri območnem razvoju gre predvsem za načrten in osmišljen razvoj ljudi. Zato potrebujemo izobraževalne programe, ki naj izhajajo iz ljudi in skupaj z njimi. Znanje programiranja pa tudi sicer pri svojem delu potrebujemo vsi izobraževalci odraslih, socialni delavci, animatorji kulture, mentorji.

Andragoška poletna šola je pomemben prispevek k povezovanju teoretičnih spoznanj z izkušnjami in ugotovitvami ljudi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem odraslih ter si prizadevajo za razvoj ljudi in njihovih skupnosti.

Prav letos smo se lahko prepričali, kako se delo Andragoške poletne šole in njenih udeležencev vedno bolj prepleta z ustvarjanjem ljudmi v Ajdovščini in okolici, brez katerih delo andragoške poletne šole ne bi bilo mogoče. Zavest o medsebojni povezanosti daje polet za nastajanje novih vsebin in dejavnosti, zato ni naključje, da je iskreno in požrtvovalno prizadevanje organizatorjev in Ajdovcev dobilo tako veliko priznanje, kot je uvrstitev Andragoške poletne šole v Ajdovščini med štiri primere, ki jih je Unesco izbral za prikaz dobre prakse v izobraževanju odraslih.

Nadja Dobnik



Andragoško društvo Slovenije
Slovene Adult Education Association
Ljubljana, Šmartinska 134 a, Slovenija
tel.: 061/446-482

LETNI POSVET ANDRAGOŠKEGA DRUŠTVA SLOVENIJE

Letni posvet Andragoškega društva Slovenije je potekal 12. in 13. maja v Novi Gorici. Udeležilo se ga je 70 od 410 članov društva. Strokovni del srečanja je bil tokrat v celoti namenjen pripravam na Unescovo konferenco o izobraževanju odraslih, ki jo organizirajo vsakih 12 let. Tako bodo slovenski andragogi na konferenci, ki bo julija v Hamburgu, svetovni javnosti predstavili nove načine izobraževanja odraslih v Sloveniji, študijske krožke, učenje v lokalnih skupnostih. Veliko pozornosti so namenili tudi izboljšanju razmer in kakovosti izobraževanja odraslih, pa tudi uvajanju nove informacijske tehnologije za kvalitetno računalniško podprto izobraževanje odraslih.

V okviru dvodnevne posveta je ADS pripravilo tudi skupščino, na kateri so za novo predsednico društva izvolili Melito Cimerman, direktorico Andragoškega zavoda Maribor. Nova predsednica je nasledila dosedanja predsednica Jasno Dominko - Baloh.

Na skupščini so sprejeli tudi programske usmeritve ADS za prihodnje obdobje.

PREDLOG PROGRAMSKIH USMERITEV ADS ZA PRIHODNJE OBDOBJE

1. Uveljavljanje učenja in izobraževanja odraslih kot dejavnosti, ki ima strateški pomen za razvoj posameznika in družbe. Pri tem je treba zlasti:

– vplivati na oblikovanje takih razmer, ki bodo pozitivno vplivale na razvoj učenja in izobraževanja odraslih (alternativne poti in načini izobraževanja, samostojno učenje, ugotav-

ljanje in potrjevanje znanja ipd.);

– razvijati in uveljavljati andragoško stroko in vse vidike njenega delovanja, ki jih je treba udejanjati za uspešen razvoj učenja in izobraževanja odraslih (izobraževanje andragoških in drugih strokovnih delavcev in delavk v izobraževanju odraslih, raziskovalno-razvojno delo, svetovalno delo v izobraževanju odraslih, razvoj novih oblik in metod dela ipd.).

2. Skrb za strokovni razvoj andragogov in andragoških delavcev. Pri tem je pomembno zlasti informiranje, seznanjanje z novostmi in razvojem stroke, povezovanje in stiki med članstvom, povezovanje z drugimi strokovnjaki v Sloveniji in v tujini, društvi s sorodnimi nalogami (kadrovska društva, društva pedagogov, sociologov) doma in v tujini.

3. Aktivno vključevanje v prenovu programov izobraževanja odraslih in pripravo nacionalnega programa izobraževanja odraslih in letnih načrtov.

4. Pomoč članstvu pri reševanju strokovnih vprašanj, ki jih zanimajo.

5. Aktivno spremljanje in analiziranje zakonodaje in pravnih predpisov za izobraževanje odraslih, spodbujanje k spremembam in opozarjanje na probleme v praksi.

6. Nadaljevanje članstva v Evropskem društvu za izobraževanje odraslih (EAEA – European Association of Adult Educators) in so-



*Melita Cimerman,
nova predsednica
ADS*

delovanje z njimi pri pripravi projektov in akcij.

7. Kandidiranje za projekte, ki jih razpisujejo mednarodne organizacije (Evropska skupnost ipd.), in aktivno sodelovanje v projektih drugih društev.

Navedene temeljne smeri delovanja bo mogoče izvesti le z:

- aktivnostjo organov ADS na republiški ravni in

- aktivnostjo podružnic in sekcij.

V preteklih obdobjih se je pokazalo, da:

- tam, kjer ni bilo aktivnega in zavzetega vodstva, ni bilo niti aktivnosti (programov, akcij, pobud ipd.);

- je treba za aktivno in kontinuirano delo ustvariti določene objektivne delovne razmere (prostor, povezanost z matično institucijo, profesionalizacija določenih funkcij), to smo dobili z ustanovitvijo Andragoškega centra in od tod je treba izhajati;

- da se mora ADS pri svojem delu povezovati z drugimi strokami in sorodnimi organizaci-

jami, če hoče zadovoljevati različne potrebe andragogov in andragoških delavcev.

Iz navedenega izhajajo naslednje usmeritve glede organiziranosti delovanja ADS:

- revitalizirati delovanje ADS, okrepiti delovanje podružnic, ki člane društva povezujejo v regiji, in tam, kjer lahko člani zadovoljujejo svoje potrebe;

- poiskati čim več možnosti skupnega nastopanja in organiziranja dejavnosti in prireditev društva;

- organizirati vsakoletna letna srečanja andragogov in andragoških delavcev, ki naj jih skupaj z podružnicami izvaja ADS, in jih, tako kot doslej, povezovati z občnimi zbori, ker je to prioritetna za povezovanje s članstvom in letno preverjanje, prilagajanje in dopolnjevanje programskih usmeritev,

- nameniti več pozornosti pridobivanju novega članstva in urejanju obveznosti članov, vsako leto analizirati število članov, plačevanje članarine in o tem poročati izvršnemu odboru in na občnih zborih.

Pripravili: Ema Perme in Daniela Brečko



Razpis priznanj Andragoškega centra Slovenije posameznikom, skupinam in organizacijam za posebne dosežke pri učenju odraslih

Komisija za podeljevanje priznanj posameznikom, skupinam in organizacijam za posebne dosežke pri učenju odraslih v Sloveniji (v nadaljnjem besedilu Komisija) vabi predlagatelje, da do 15. 7. 1997 prijavijo kandidate za priznanja Andragoškega centra Slovenije posameznikom, skupinam in organizacijam za posebne dosežke pri učenju odraslih.

I. Priznanja se podeljujejo za:

1. Izjemne uspehe pri učenju in bogatitvi lastnega znanja:

- a/ posameznikom/posameznicam, ki so bili posebno uspešni pri lastnem učenju in izobraževanju;
- b/ učečim se skupinam, ki so bile posebno uspešne pri učenju in izobraževanju;
- c/ učečim se organizacijam, ki so namenile posebno pozornost učenju in izobraževanju ter njenemu razvoju v organizaciji.

2. Izjemne strokovne dosežke pri učenju in bogatitvi znanja drugih in pri uveljavljanju učenja

- a/ strokovnim skupinam, ki delujejo v organizacijah ali samostojno in so bile posebno uspešne pri uveljavljanju učenja in izobraževanja ter načel in strategije vseživljenjskosti učenja;
- b/ strokovnim organizacijam ali ustanovam, ki so bile posebno uspešne pri uveljavljanju učenja in izobraževanja ter načel in strategije vseživljenjskosti učenja;
- c/ lokalnim skupnostim, ki so posebno uspešno razvijale izobraževalno dejavnost in učenje odraslih in tako uveljavljale načela in strategijo vseživljenjskosti učenja v lokalni skupnosti.

II. Predlog za podelitev priznanja lahko dajo organizacije, skupine in posamezniki. Na razpis se lahko prijavijo tudi učeči se posamezniki, skupine in organizacije oz. ustanove ter strokovne skupine, strokovne organizacije oz. ustanove in lokalne skupnosti samo, če izpolnjujejo merila za podelitev.

III. Posebne obrazce za prijavo in informacije in podrobnejša navodila o merilih in postopku za podeljevanje priznanj lahko dobite v Andragoškem centru Slovenije, Šmartinska 134 a, 1000 Ljubljana, tel. 061/446-165 (Zdenka Birman Forjanič) ali 141 44 78 (mag. Anton Lenarčič).

Andragoški center Slovenije

KONFERENCE IN POSVETI

**SODELOVANJE IN RAZLIČNOST ~ KOOPERATIVNO UČENJE V
INTERKULTURALNEM IZOBRAŽEVANJU**

(Cooperation and Diversity – Cooperative Learning in Intercultural Education)

Kraj: Sodertalje, Švedska

Čas: od 10. do 13. avgusta 1997.

Informacije in prijave: Karla van Hoof

Miep Giesstraat 38

S-3417 CZ MONTFOORT, NETHERLANDS

faks: 31 348 473 544

**AKTIVNO DEMOKRATIČNO DRŽAVLJANSTVO:
VLOGA UČENJA ODRASLIH ZA RAZVOJ LOKALNIH IN
REGIONALNIH SKUPNOSTI**

(Active Democratic Citizenship: The Role of Adult Learning in Building Local and Regional Communities)

ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) – letna konferenca

Kraj: Zvezni inštitut za izobraževanje odraslih (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung), Strobl, Avstrija

Čas: od 8. do 12. septembra 1997

Informacije in prijave: Ewa Kurantovicz

Institute of Education

Wroclaw University, Davida 1

POL-50 527 WROCLAW, POLAND

faks/telefon: 48 71 6723 316

VLOGA PROSTOVOLJNIH ORGANIZACIJ V NOVI EVROPI

(The Role of NGO in New Europe)

ESVA (European Symposium on Voluntary Associations) – konferenca 1997

Kraj: Vilnius, Litva

Čas: od 7. do 11. oktobra 1997

Informacije in prijave (do 1. septembra):

Marta Mihalyfi

ESVA Foundation, P. O. Box 111, H-1922 BUDAPEST, HUNGARY

faks: 36 1 201 49 28

telefon: 36 1 201 49 28

STARANJE IN RAZLIČNOST: NA POTI K POLITIČNI EKONOMSKI IN PSIHOLOŠKI MOČI TER OSEBNEMU ZADOVOLJSTVU

Tretja svetovna konferenca IFA v organizaciji Mednarodne federacije za staranje

Kraj: Durban v Južni Afriki

Čas: od 10. do 24. oktobra 1997

Iz vsebine:

Družinsko življenje, ureditev bivalnega okolja, odnosi med generacijami

Zdravje, zdravstvene storitve, zdravstveno prosvetljevanje in prehrana

Ekonomika življenja, revščina, blaginja, zaposlitev, samozadostnost, načrtovanje v zvezi s staranjem

Dolgoročna skrb za starejše v skupnosti ali zavodih

Pridobivanje ekonomske, politične in psihološke moči, razvoj starejših

Vpliv urbanizacije na starejše v državah v razvoju

Za starejše in za sodelovanja z njimi skrbi etika

Informacije in prijave: Third Global Conference, International Federation on Ageing, P.O. BOX 2335, CAPE TOWN, REPUBLIC OF SOUTH AFRICA, 8000

ZASEBNO VAROVANJE IN DETEKTIVSKA DEJAVNOST ~ DILEME IN PERSPEKTIVE

Izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje na področju zasebnega varovanja in detektivske dejavnosti

Visoka policijsko-varnostna šola, Ljubljana

Kraj: Ljubljana

Čas: od 20. do 21. oktobra 1997

Informacije in prijave: doc. dr. Andrej Anžič

Visoka policijsko-varnostna šola

Kotnikova 8

1000 LJUBLJANA

faks: 061/30 26 87

telefon: 061/31 47 2

NEGOTOVOST, ZNANJE IN SPRETNOSTI

(Uncertainty, Knowledge and Skills)

Limburg University, Belgium and Keel University, Velika Britanija

Kraj: Holiday Inn, Hasselt, Belgija

Čas: od 6. do 8. novembra 1997

Informacije in prijave: Tamara Dewalque

L. U. C. Department of Management

University Campus

B-3590 DIEPENBEEK, BELGIUM

faks: 32 11 268 700

Povzetki / Abstracts

Dušana Findeisen

Razvijmo sebe, druge in s tem svoj kraj

Dušana Findeisen v tem prispevku obravnava vprašanje, kako spodbuditi ljudi k soodgovornosti za lasten razvoj in razvoj kraja. Preučuje tudi, kako naj prebivalci postanejo soodgovorni za zadostitev lastnih potreb in potreb njihovega kraja. V zvezi s tem se dotakne vloge izobraževalca odraslih - animatorja lokalnih projektov. Poudarja tudi pomen navezovanja novih odnosov in razmerij med lokalnimi skupnostmi in državo ter uvajanje »strukturalne politike«, kot jo imenuje avtorica, za sistemsko pomoč razvoju lokalnih projektov. Nazadnje pa obravnava vlogo lokalnih projektov z vidika razvoja kraja.

Dušana Findeisen

How to Develop Ourselves, Others and Our Community

The author examines the problem of how to make individuals share responsibility for their own development and the development of their community so as to satisfy their own needs and those of their local community. In this connection she examines the role of adult educator as an animator in local projects. She stresses the importance of establishing new relationships between local communities and the state, and implementation of what she calls a »structural policy« for systemic furtherance of local projects. Finally, she dwells upon the role of community-set projects in the perspective of the development of the locality.

dr. Ana Krajnc

Andragoška poletna šola kot model interakcijskega izobraževanja

Andragoška poletna šola je razvojni projekt in oblika izpopolnjevanja strokovnjakov za izobraževanje odraslih. Delovati je začela leta 1995 pod pokroviteljstvom Univerze v Ljubljani oziroma Filozofske fakultete, Oddelka za pedagogiko in andragogiko. Vsakoletno enotedensko srečanje združuje andragoge in druge strokov-

njake za izobraževanje odraslih. Izpopolnjevanju in razvojnoraziskovalnemu delu, ki je osredotočeno na skupnostno izobraževanje ali izobraževanje za razvoj ljudi in kraja, se vsako leto pridružijo vodilni strokovnjaki in inovatorji v andragoški praksi.

Poleg tega, da Andragoška poletna šola promovira in oblikuje slovenski koncept skupnostnega izobraževanja, se že od vsega začetka ukvarja tudi s posebnim didaktičnim modelom. Poteka pa kot interakcijsko izobraževanje. To so aktivne oblike izobraževanja udeležencev na podlagi tesnih medsebojnih odnosov z lokalnimi koordinatorji, domačini, udeleženci andragoške poletne šole, vodji razvojnega projekta in gostujočimi tujimi strokovnjaki (Liam Carey iz Irske, John Wallis iz Velike Britanije in Stanislav Hubik iz Češke). Udeleženci izmenjajo svoje izkušnje o izobraževanju odraslih v domači občini, v dialogu in z upoštevanjem novih teorij, vendar šele potem, ko prisluhnejo tudi izkušnjam drugih udeležencev. Občina Ajdovščina daje zaledje razvojnemu projektu in omogoča neposredno eksperimentalno delo na terenu. Vživljanje v kraj in okolje spodbuja tudi večerni kulturni program in neformalno druženje udeležencev.

Ph. D. Ana Krajnc

Andragogic Summer School as a Model of Interactional Education

The Andragogic Summer School is a development project providing continuing education for experts in the field of adult education. It was founded in 1995 under the tutelage of the Pedagogy and Andragogy Department of the Faculty of Arts of the University of Ljubljana. The annual one-week course is a meeting place for andragogues and other adult education experts. Every year the school's program - its educational, developmental and research work focusing on community education or education for community development - attracts the most inquisitive of the leading adult education experts and the most innovative adult education practitioners.

Apart from developing and promoting a specific Slovenian concept of community education, the Andragogic Summer School expert staff have also developed their own didactic model based on interactional education. The School partici-

pants engage in interactional education by establishing close relationship with local people, local participants of the School, the development project leaders and foreign visiting experts, e. g. Liam Carey from Ireland, John Wallis from England and Stanislav Hubik from the Czech Republic. The participants are invited to present and share their own community work experience as practiced in their own communities and encouraged to relate it to the newly acquired theoretical principles. The Municipality of Ajdovščina, serving as a base, has been supportive of the project, enabling the participants to carry out experimental field work. The development of a feeling for the local environment on the part of participants is further enhanced by a community-set cultural program and informal gatherings with participation of local people, held in the evenings.

Mihaela Časar, Mojca Guček

Komunikacija v izobraževanju odraslih

Avtorici v svojem prispevku opozarjata na velik pomen komunikacije v izobraževanju odraslih, ki temelji na človeku kot na odnosnem bitju. Pri tem ni pomembna le verbalna komunikacija, temveč tudi neverbalna, saj ta izraža naš odnos do povedanega in učencev. Avtorici podrobno opišeta sestavine neverbalne komunikacije, ki jih lahko vodja uporablja kot napotke za izobraževalno delo. Opredelita tudi konstruktivno in destruktivno, vsebinsko in odnosno komunikacijo, na koncu pa poudarjata, da je komunikacija najugodnejša, kadar je sproščena in poteka med vsemi člani skupine in vodjo izobraževanja. Takšna komunikacija šele omogoča povratno informacijo, ki se kaže v večji povezanosti in kvaliteti izobraževalnega procesa.

Mihaela Časar, Mojca Guček

Communication in Adult Education

In their paper the authors point to the importance of communication in adult education, seeing man as a relational creature. They stress the importance of verbal as well as non-verbal communication, which discloses the speaker's attitude to both what is being said and the students. The authors detail the components of non-verbal communication,

which the group leaders can use as guidelines in their educational work. They define constructive and destructive, content-related and relationship-related types of communication, concluding that communication is at its best when it is relaxed and involves all members of the group as well as the tutor-organiser. Only then can feedback be generated, resulting in a closer connectedness and enhanced quality of the process of education.

mag. Slavica Černoša

Analiza delovanja študijskih krožkov v Sloveniji

Študijski krožki so ena izmed neformalnih oblik učenja. Najdaljšo tradicijo imajo na Švedskem, kjer so jih začeli uvajati že na začetku stoletja. V Sloveniji so se začeli razvijati leta 1992. Vsako leto se v njih vključi približno 830 Slovencev, to pa pomeni kar 0,4 promila vsega prebivalstva. V štirih letih delovanja se je v Sloveniji vanje vključilo 2500 ljudi. Razveseljivo je, da se študijski krožki širijo po vsej Sloveniji. V letih 1993-1994 so potekali v 21 slovenskih krajih, v letih 1995-1996 pa že v 56 krajih. Udeleženci študijskih krožkov imajo v povprečju najmanj srednjo izobrazbo.

Slavica Černoša, M. A.

An Analysis of Study Circles in Slovenia

Study circles represent an informal form of learning. They have a long-standing tradition in Sweden, where they can be traced back to the beginning of the century. In Slovenia they first appeared in 1992; the annual number of participants is approximately 830, or 0,4 per mill of the population; in the four years of its existence 2500 people have thus attended study circles. It is encouraging to see them spread all over Slovenia: in 1993-94 they were organised in 21 places in Slovenia, in 1995-96, however, they were held already in 56 different locations. The education level of study circle participants is, on average, at least secondary education

dr. Alojzija Židan

Razvoj samoizobraževalne kulture v družboslovju

Spreminjanje družbenih razmer zahteva pridobivanje novega znanja. Avtorica meni, da je spoznavanje družboslovnih vsebin za učenca smiselno le, če ga te spodbudijo k samoizobraževanju, ki se

kaže predvsem v stalnem spremljanju periodičnega tiska in drugih množičnih občil ter knjižnih novosti na tem področju. Prav tako meni, da morajo učitelji družboslovja nameniti večjo pozornost samoizobraževalni didaktizaciji. Učitelji družboslovja bi morali postati akcijski raziskovalci. Avtorica namreč ugotavlja, da lahko le tisti učitelji, ki se sami nenehno izobražujejo, privzgamajo učencem samoizobraževalno kulturo.

Ph. D. Alojzija Židan

Developing an Independent Learning Culture in Social Sciences

The changing social environment dictates acquisition of new knowledge. The author believes that familiarising a student with the subject-matter in social sciences makes sense only if it stimulates the student to start educating himself independently, which means starting to keep up with periodicals, new book issues and other mass media related to this field. Social science teachers should become action researchers, since - according to the author - only those teachers who keep up educating themselves are able to implant in their students the culture of self education.

mag. Marjan Velej

Preoblikovanje dopisnega izobraževanja v izobraževanje na daljavo

V Centru za dopisno izobraževanje Univerzum že od leta 1957 izvajamo dopisno izobraževanje, za katerega je značilno, da je osnovno in prevladujoče učno sredstvo pisana beseda, med učiteljem in učencem pa poteka dvosmerna komunikacija. V skladu z razvojem andragogike v svetu je tudi CDI Univerzum svoje učne metode sčasoma dopolnil z dopisno-konzultativno in dopisno-seminarsko metodo. V zadnjih letih pa sta silovit razvoj novih tehnologij in njihova dostopnost omogočila znanje tudi prek drugih medijev. Pisana beseda postaja le eno izmed mnogih učnih sredstev, zato to ni več dopisno izobraževanje, ampak izobraževanje na daljavo. Čeprav ima vrsto prednosti, je njegovo izvajanje zelo zahtevno. Položaj CDI Univerzum pri nas in njegov lasten razvoj mu narekujeta prehod na izobraževanje na daljavo. Ker smo se želeli čim uspešneje prilagoditi novim metodam, smo v letu 1996 organizirali daljše usposabljanje andragoških delavcev. Rezultati usposabljanja so spodbudni, omogočajo nam načrtovanje novih sprememb in izboljšanje naših učnih metod.

Marjan Velej, M. A.

Transformation of Correspondence Education into Distance Education

Since 1957 the Correspondence-Education Centre Univerzum has been involved in correspondence education, which - as a matter of principle - uses the written word as a basic and predominant medium of instruction, ensuring a two-directional communication between the teacher and the student. Following the world-wide trends in adult education, the institution has gradually updated its teaching methods by incorporating correspondence-consulting and correspondence-seminar methods. As a result of the forceful development of new technologies and media the written word has become only one among many media of instruction, replacing the concept of correspondence education with that of distance education. Although the latter has a number of advantages, it is rather difficult to implement. In view of its role and in the interest of its own development, the Correspondence-Education Centre Univerzum is forced to effect the transition to distance education. In order to be able to effectively adopt new methods, extensive training has been organised for the teaching staff, the results of which are encouraging. They enable us to plan further changes and improvements of our methods of instruction.

dr. Zoran Jelenc

Visokošolsko izobraževanje odraslih v Sloveniji - s strategijo ali brez nje

Delo pri pripravi dveh slovenskih nacionalnih programov - za visokošolsko izobraževanje in za izobraževanje odraslih - poteka povsem neusklajeno, saj nastajata ločeno drug od drugega. Oblikovanje politike in strategije visokošolskega izobraževanja odraslih je prepuščeno andragogom, v celotni strategiji pa izobraževanje odraslih praviloma ni vključeno. V Sloveniji tako ostaja izobraževanje odraslih «izredno», ne pa integralno in integrirano področje visokošolskega izobraževanja. To se zrcali v njegovi neustrezni sistemski umeščenosti, kajti po zakonski opredelitvi in tudi po upravni ureditvi, financiranju, organiziranosti, mreži programov, spodbujanju zadovoljevanja potreb, razvojnih službah, usposabljanju kadrov itn. nima položaja enakopravnega in enakovrednega področja visokošol-

skega izobraževanja. Izkušnje in spoznanja v nekaterih razvitih državah so prav nasprotne od tega: delež odraslih študentov se iz leta v leto povečuje, izobraževanje odraslih pa prinaša v visokošolsko izobraževanje mnoge novosti in se ga zaradi tega šteje za »najbolj dinamičen nabor vsega današnjega izobraževanja«, univerza je tako resnični »generator« vsega izobraževanja in učenja, pri tem pa ima pomembno mesto prav izobraževanje odraslih. Potrebe po takšnem konceptu učenja in izobraževanja se povečujejo tudi zaradi uveljavljanja koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja. Za izhod iz zdajšnjega stanja bomo v Sloveniji poleg drugih ukrepov potrebovali tudi posebno razvojno-svetovalno središče za razvoj visokošolskega izobraževanja odraslih.

Ph. D. Zoran Jelenc

Higher Education of Adults in Slovenia - with or without a Strategy

The work on the preparation of the two Slovenian national programs - for higher education and for adult education - is not co-ordinated; the two programs are being designed independently of each other. Creation of the policy and strategy of higher education of adults has remained the domain of adult educators and is, as a rule, not integrated into the overall educational strategy. Adult education in Slovenia thus remains »an outsider«; it is not an integral or integrated part of higher education. This is reflected in inadequate systemic regulation, which denies adult education the position of equality and equivalence with respect to higher education in view of its legal position and administrative status, financing, organisation, program distribution, need satisfaction, development facilities, staff training etc. The experience and practice of a number of highly developed countries is exactly the opposite: the proportion of adult students is steadily increasing; the adult education is a generator of new ideas in higher education, making it »the most propulsive segment of today's education«. In this way, the university has in reality managed to become a »generator« of all education and learning, with adult education playing an important role in the process. The need for implementation of this new concept of learning and education is becoming all the more felt, as the concept and strategy of lifelong education are becoming more

and more firmly rooted. To find an outcome from the present situation, Slovenia will need - beside other measures - to establish a development counselling centre to help with the development of higher education of adults.

dr. Bogomir Mihevc

Raziskava o visokošolskem izobraževanju odraslih v Sloveniji

Avtor v svoji raziskavi najprej ugotavlja, da postaja v svetu visokošolsko izobraževanje odraslih čedalje bolj domena univerze, zato so se na Centru za razvoj univerze že leta 1993 odločili za obširnejšo raziskavo o stanju na tem področju pri nas. Cilji raziskave so bili oblikovanje teoretičnih izhodišč, opis dosedanjega razvoja in ugotovitev trenutnega stanja, opredelitev potreb ter oblikovanje predlogov za spremembo stanja. Poglavitne ugotovitve v raziskavi so bile, da lahko v zadnjih letih zaznamo bistvene spremembe v visokošolskem izobraževanju odraslih; danes se čedalje bolj razvijajo oblike nadaljnega strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja, programska ponudba za »izredne« študente je načelno enaka kot za »redne« študente, manj pa je svetovalnega dela z odraslimi. Avtor ugotavlja, da je v visokošolskem izobraževanju odraslih še zmeraj zastoj, katerega vzrok sta nepovezanost in neaktivnost posameznih akterjev v sistemu. Izsledki raziskave so tudi pokazali, da je v Sloveniji več vpisnih mest za odrasle v akademskih (univerzitetnih) programih, manj pa v strokovnih, kot bi lahko že po sami naravi »izrednega« študija pričakovali. Na koncu svojega prispevka pa opozori tudi na pomen povezovanja univerze z drugimi deli sistema in hkrati poudarja, da je to edini način, po katerem bi postala univerza skupnost znanstvenikov, učiteljev in študentov, ki se ne bodo ločevali po starosti, in bo pripravljena na izzive okolja ter na sodelovanje prek okvirov znanosti.

Ph. D. Bogomir Mihevc

Research into Higher Education of Adults in Slovenia

In his study the author first ascertains that there is a general tendency for higher education of adults to become the domain of university; therefore, in 1993, the Centre for the Development of the University decided to carry out a comprehensive research into higher education of adults in this country. Its aim was to create a theoretical framework, a description of the past developments and of the present

state, a definition of requirements and a statement of proposals for implementation of changes. The main findings of the study indicate that there have been major changes in the higher education of adults in recent years; continuous professional education in its many forms is rapidly spreading; the courses offered to the »irregular« (part-time) student are the same as those offered to the »regular« (full-time) student, but there is less counselling for the adults. The author establishes that higher education of adults is still lagging behind, a situation resulting from the lack of co-ordination between - and inactivity of - various agents in the system. The study also shows that in Slovenia there are more placements open to adults in the academic or university programs than in the professional programs, which is contrary to what might be expected in view of the nature of part-time studies. In the conclusion the author suggests that the university should liaise with the other parts of the system, which is the only possible way to make the university evolve into a community of scientists, teachers and students, not separated by age, a community that will be ready to accept the challenges posed by the environment and foster a co-operation exceeding the framework of science.

dr. Sonja Kump

Ponudba in kakovost visokošolskega izobraževanja odraslih

V članku so opisane značilnosti izobraževanja odraslih v visokem šolstvu in razvoj visokega šolstva z novimi prioriteta. Ponudbo visokošolskega izobraževanja odraslih sestavljajo tri poglavitne vrste programov: programi stopenjskega, izrednega študija, krajši programi za izpopolnjevanje in posodabljanje strokovnega znanja ter programi splošnega izobraževanja. V zahodnoevropskih visokošolskih institucijah so uvedli mehanizme za zagotavljanje in izpopolnjevanje kakovosti akademskega dela, ki vključujejo tudi evalvacijo izobraževanja odraslih. Nove smeri razvoja v visokem šolstvu kažejo, da lahko preživijo samo tiste univerze, ki bodo postale dostopni in transparentni sistemi.

Ph. D. Sonja Kump

Range and Quality of Higher Education of Adults

The paper describes some characteristics of higher education of adults and its development, based on new priorities.

Higher education provides three main types of study programmes for adults: higher education courses organized for part-time students which lead to university degrees or professional qualifications, short courses for improvement and updating of professional knowledge and general education courses. Higher education institutions in West European countries have developed procedures for assurance of quality and advancement of academic work, which include evaluation of adult education. New development trends show that only those universities that will evolve into open and transparent systems will be able to survive.

mag. Darka Podmenik

Ugotavljanje potreb po visokošolskem izobraževanju odraslih

V prispevku, ki je povzetek daljše študije, so predstavljeni pomembnejši konceptualni in metodološki pristopi k ugotavljanju potreb po izobraževanju odraslih. Konceptualni pristopi se navezujejo na teoretično razlago potreb, kot so na primer behavioristična in razvojno-humanistična teorija potreb v psihologiji, razredno-slojevske teorije potreb v sociologiji, marketinška razlaga potreb. V posebnem poglavju pa je razmišljanje o smiselnosti posameznih konceptualnih pristopov za ugotavljanje potreb po izobraževanju odraslih v visokem šolstvu. Posledica konceptualne raznolikosti pri opredeljevanju potreb je metodološki pluralizem pri empiričnem ugotavljanju potreb. V nadaljevanju prispevka so na kratko opisane uveljavljene metode za ugotavljanje potreb in »študija primerov«, ki so jo izvedli raziskovalci nekdanjega Centra za razvoj univerze. Na koncu je nekaj metodoloških predlogov za izboljšanje ugotavljanja potreb po izobraževanju odraslih v slovenskem visokem šolstvu.

Darka Podmenik, M. A.

Identification of Needs for Higher Education of Adults

The paper, which is a summary of a longer study, presents the most important conceptual and methodological approaches to the identification of the needs for adult education. The conceptual approaches are related to the theoretical treatment of the needs, such as the behaviourist and development-humanist theory of the needs applied in psychology, the class-strata needs theory developed by sociologists, and an understanding of the

needs characteristic of marketing. A special chapter considers the applicability of individual conceptual approaches to identification of the needs for adult education within higher education. A consequence of multiplicity of conceptual approaches to the identification of the needs is a methodological pluralism which becomes evident in empirical work. In the subsequent chapter the author outlines the already established methods for identification of the needs and »a case study« carried out by the researchers of the former Centre for the Development of the University. In the conclusion the author makes a few proposals for improvement of the identification of the needs for adult education in the sphere of Slovenian higher education.

dr. Cveta Razdevšek - Pučko

Splošno strokovno izpopolnjevanje učiteljev

Avtorica v svojem prispevku opozarja, da fakultete, ki izobražujejo učitelje in profesorje za delo v šolah, skrbijo tudi za stalno izpopolnjevanje svojih diplomantov, predvsem na strokovnem področju, seznanjajo pa jih tudi z izsledki znanstvenoraziskovalnega dela. Odrasli so veliko bolj kritični, zato je njihovo usposabljanje tudi izziv in hkrati bogat vir praktičnih izkušenj za organizatorje in vodje takšnih programov. V zadnjih nekaj letih je strokovno izpopolnjevanje učiteljev prešlo z večinoma predavateljskih oblik z velikim številom udeležencev na intenzivnejše daljše programe z delavniškim načinom dela. Avtorica tudi ugotavlja, da bi morale fakultete v prihodnosti še več pozornosti nameniti usposabljanju učiteljev mentorjev za delo z odraslimi, saj je po tovrstnem usposabljanju veliko povpraševanje, ki pa ga s sedanjimi kadrovskimi viri ne zmorejo zadovoljiti.

Ph. D. Cveta Razdevšek - Pučko

Continuing Professional Education of Teachers

In her paper the author shows that the faculties educating teachers for work in schools are also involved in continuing education of their graduates, especially in the professional field, updating them on the results of new scientific research. As adults tend to be highly critical, this type of training represents a challenge, but is at the same time a valuable source of experience for organisers and leaders of such projects. In recent years teacher training has changed in form from the lecture-type

course with a great number of participants to a more intensive, longer workshop-type course. The author proposes that individual faculties should in the future pay more attention to teacher training designed for work with adults, which is in great demand, as presently the faculties do not have the necessary resources to satisfy all needs.

mag. Jordan Berginc

Izobraževanje in usposabljanje v podjetništvu

Avtor v svojem prispevku ugotavlja, da za izobraževanje v podjetništvu velja drugačen učni vzorec. Programi podjetniškega usposabljanja morajo biti usmerjeni predvsem v povečanje intelektualne fleksibilnosti. Predstavi šest izobraževalnih usmeritev, ki jih lahko uporabljamo v podjetniškem usposabljanju. Konformistična, prilagojena in prehodna usmeritev so rezultat industrijske paradigme, ki podarja predvsem materialne vrednote, ekonomski razvoj in tehnologijo. Paradigmo učeče se družbe pa predstavljajo avtonomna, socializacijska in lokalna usmeritev. Avtor predlaga, da naj bi bila omenjena tipologija vodnik po raziskovalni dejavnosti v zvezi s podjetniškim izobraževanjem in usposabljanjem.

Jordan Berginc, M. A.

Education and Training in Entrepreneurship

In his paper the author says that in the sphere of entrepreneurship adult education has to follow a specific pattern. Entrepreneurial training programs must aim primarily at increasing intellectual flexibility. He presents six educational orientations which can be applied in entrepreneurial training. The conformist, the adapted and the transitional orientations result from the industrial paradigm with the emphasis on materialistic values, economic development and technology, whereas the learning society paradigm is represented by the autonomous, societal and local directions. The author recommends that this typology can be used when referring to research related to entrepreneurial education and training.

Marjeta Potrč

Kako izboljšati izobrazbeno strukturo zaposlenih?

Avtorica v svojem prispevku s stališča prakse komentira nekatere trditve in predloge v raziskavi o visokošolskem izobraževanju odraslih v Sloveniji. Najprej opozori na probleme in potrebe delodajalcev, med katerimi še posebej poudarja nejasno kadrovskoizobraževalno usmeritev podjetij in organizacij v zvezi s spremembami, slabo poznavanje in podpiranje individualnih potreb po izobraževanju, nezadovoljivo ugotavljanje izobraževalnih potreb, na temelju katerih bi lahko pripravili izobraževalni načrt, slabo povezovanje podjetij pri ugotavljanju panožnih potreb in slabo organizirane ter premalo usposobljene kadrovske službe. Zaradi vseh teh težav podjetja in organizacije zelo malo ali pa sploh ne vplivajo na izobraževalno ponudbo visokošolskih zavodov. Sodelovanje med podjetji in visokošolskimi institucijami bi omililo težave pri pripravi novih študijskih programov, saj povezovanje teoretikov in praktikov bogati znanje njih samih, prav tako pa bi lahko bili praktiki odlični mentorji izrednim študentom. Na podlagi praktičnih izkušenj avtorica predlaga delodajalcem, naj redno ugotavljajo potrebe po izobraževanju in

sestavijo kadrovski ter izobraževalni načrt podjetja, vlagajo denar v izobraževanje zaposlenih, kajti to je najboljša naložba v razvoj, omogočijo zaposlenim študij in jim v zvezi s tem priznajo tudi dodatne ugodnosti, okrepijo sodelovanje z drugimi partnerji v izobraževalnem sistemu, uveljavljajo svoje interese v združenju zaposlovalcev, pri načrtovanju izobraževanja pa poiščejo v institucijah strokovno pomoč.

Marjeta Potrč

How to Improve the Educational Structure of Employees

In her paper the author comments on some statements and proposals in the research study on higher education of adults in Slovenia from the perspective of work practice. First she deals with the problems and needs of employers, pointing at the lack of clearly defined company training policies with respect to change, inadequate knowledge and support of educational needs of individuals, inability to identify the overall training and educational needs that could serve as a basis in the preparation of educational and train-

ing plans, poor inter-company co-operation in analysing of educational needs of individual industries, and inadequately organised as well as insufficiently educated personnel staff. As a result of all this, companies and organisations have very little, or no, influence on the formation of study programs offered by institutions of higher education. A co-operation between companies and institution of higher education might benefit the preparation of new syllabuses, as the co-operation of experts from the sphere of theory and practice can only enrich the knowledge of both, and the practising professionals are likely to make excellent mentors of the working part-time students. From her practical experience, the author recommends to the employers that they should analyse the educational and training needs of their employees on a regular basis, draw up a staffing and an education plan for their company, invest in training of their employees - education being the best form of investment - enable their employees to continue their education and award them for doing so, strengthen co-operation with other partners in the educational system, express their interests through employers' associations, and approach professional institutions for assistance in preparation of educational and training plans.

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

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 se za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

Seznam literature

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

a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). *Managerska komunikologija*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). *Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe*. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, str. 197–199.

c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja,

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

Povzetek

Znanstvene in strokovne razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek opremito 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 ali 5.25 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 svoj priimek. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Wordstar, 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:

Gospodarski vestnik, Uredništvo revije *Andragoška spoznanja*, Dunajska 5, 1000 Ljubljana.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja