



vzgoja izobraževanje

Čigava odgovornost je
karierna orientacija?

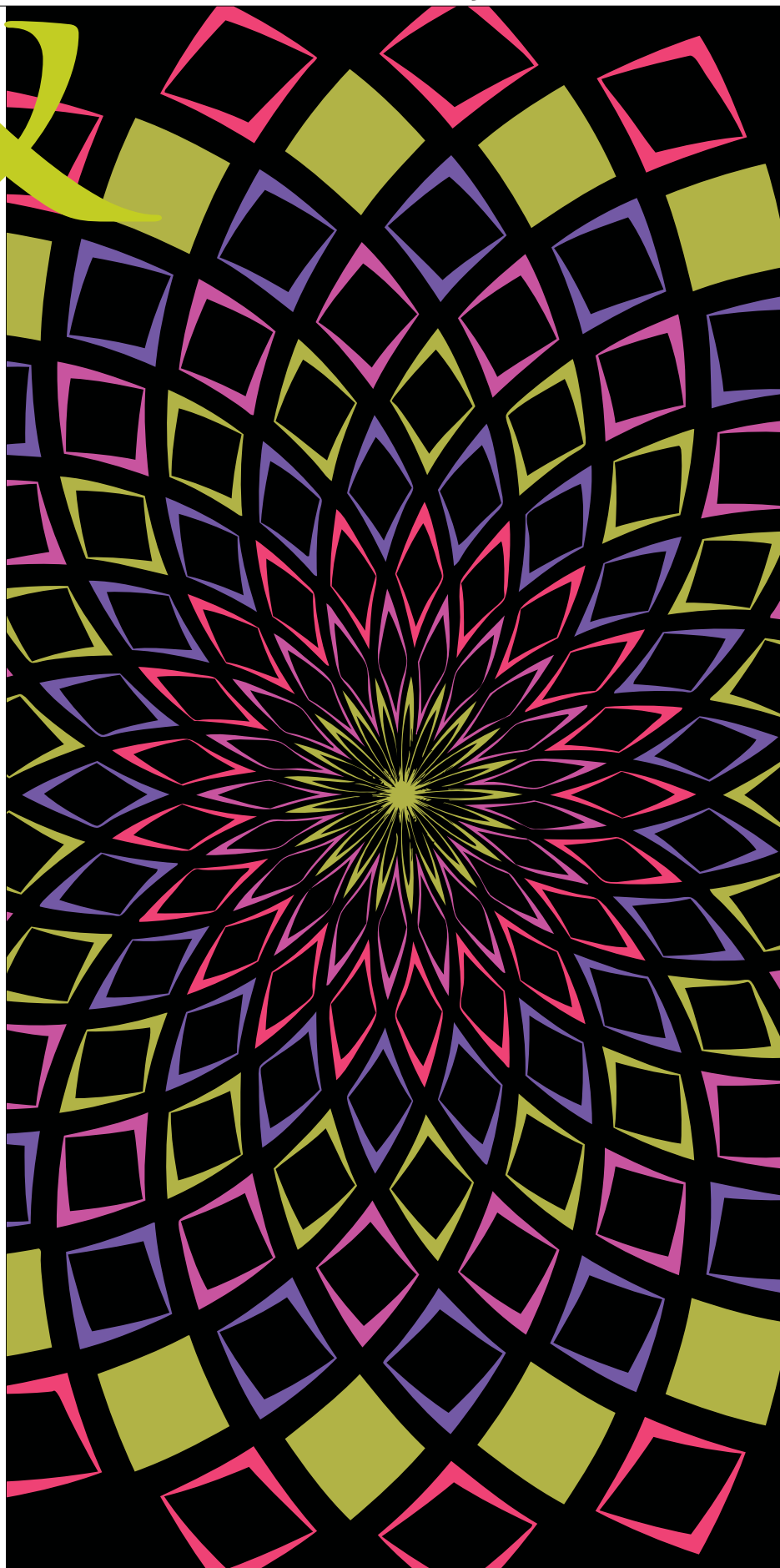
Izboljšave ali preobrazba

Izzivi karierne orientacije
in poklicne vzgoje v
postinformacijski družbi

Informiranje mladih
pred izbiro srednje šole

Antropologija in
vzgojno-izobraževalni
procesi

Samoevalvacija dela pri
pouku biologije in fizike





vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

letnik XLIII, številka 2, 2012

Izdajatelj in založnik

Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki

mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor

dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka Polak, dr. Marjan Šimenc, Mira Turk Škraba, mag. Mirko Zorman

Odgovorna urednica

dr. Zora Rutar Ilc

Gostujoča urednica te številke

Brigita Rupar

Urednica založbe

Andreja Nagode

Jezikovni pregled

Tine Logar

Oblikovanje

Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk

Present, d. o. o.

Naklada

880 izvodov

Naslov uredništva

Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,

1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,

vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

www.zrss.si

Naročanje

Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,

1000 Ljubljana

e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199

letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne

osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za

študente; 65,00 € za tujino

Cena posameznega izvoda 2/2012 je 10,43 €.

V cenah je vključen DDV.

Revijo sofinancira Ministrstvo za

izobraževanje, znanost, kulturo in šport RS.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod

zaporedno številko 577 vpisana v razvid

medijev, ki ga vodi Ministrstvo za

izobraževanje, znanost, kulturo in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-

voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen

koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-

širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-

kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje

na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Od poklicnega svetovanja k vseživljenjski karierni orientaciji: korak naprej ali nazaj? #3

KOLUMNA

Brigita Rupar
Čigava odgovornost je karierna orientacija? #6

RAZPRAVE

Dr. Janez Bečaj
Izboljšave ali preobrazba #5

Neža Ajdišek, Tamara Danieli
Avtonomija strokovnih delavcev v vrtcih: zakaj je pomembna in kaj lahko za njeno uresničevanje stori svetovalna služba? #12

Brigita Rupar
Vseživljenjska karierna orientacija: povezava med šolo, poklicem in življenjem #19

Tone Simonič
Izzivi karierne orientacije in poklicne vzgoje v postinformacijski družbi #24

ANALIZE IN PRIKAZI

Mag. Miha Lovšin
Informiranje mladih pred izbiro srednje šole #28

Staša Bučar Markič
Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo #31

Zlata Šlibar, mag. Sabina Škarja, Marko Zupančič
Euroguidance: kjer se prepletajo niti kariernega svetovanja v evropskih državah #34

PRIMERI IZ PRAKSE

Mag. Nina Mesner
Poklicna orientacija na Osnovni šoli Kašelj #38

EDITORIAL

From career guidance to life-long career orientation: A step forward or backwards? #3

COLUMN

Whose responsibility is career orientation? #6

PAPERS

Improvement or transformation #5

Autonomy of pre-school teachers: Why it matters and what can school counsellors do for its realisation? #12

Lifelong career orientation: links among school, profession and life #19

Challenges of carer orientation and career education in post-information society #24

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Informing young people before their selection of secondary school #28

National coordination point for lifelong career orientation #31

Euroguidance: Where the threads of career counselling in European countries intertwine #34

CASES FROM PRACTICE

Career orientation at Primary School Kašelj #38

Tjaša Purgaj
Poklicna orientacija v srednji šoli: da ali ne? #41

POLEMIČNO

Mag. Andrej Gregorač
Antropologija in vzgojno-izobraževalni procesi #45

PRIKAZI

Mag. Zvonka Pangerc Pahernik
Andragoški center Slovenije: 20 let prizadevanj za razvoj sistema in stroke izobraževanja odraslih #51

Mag. Zdenka Birman Forjanič
S pravim znanjem do boljše prihodnosti: vloga ACS pri izobraževanju izobraževalcev odraslih v Sloveniji #56

Neda Đorđević, mag. Zdenka Birman Forjanič
Usposabljanje za andragoško delo: povzetki analize zadovoljstva udeležencev z usposabljanjem in spopolnjevanjem na Andragoškem centru Slovenije v letu 2010 #59

Damjan Štrus, Iztok Černe
Samoevalvacija dela pri pouku biologije in fizike, z namenom krepi trajnost znanja dijakov in profesionalni razvoj učitelja #65

OCENE IN INFORMACIJE

Mitja Reichenberg
Od filma do filma s filmom #71

Saša Premk
Novosti v knjižnici #75

PRILOGA

Bibliografsko kazalo revije Vzgoja in izobraževanje v letu 2011 #77

Career orientation in secondary schools: Yes or no? #41

POLEMICALLY

Anthropology and educational processes #45

PRESENTATIONS

Slovenian Institute for Adult Education: 20-year efforts for the development of the system and the field of adult education #51

Towards better future through proper knowledge: The role of ACS in education of adult learners' educators in Slovenia #56

Training for work in adult education: Summary of the analysis of participants' satisfaction with training programmes at Slovenian Institute for Adult Education in 2010 #59

Self-evaluation of biology and physics lessons with the view to strengthen sustainability of students' knowledge and teacher professional development #65

REVIEWS AND INFORMATION

From film to film with film #71

New editions in the library #75

APPENDIX

Bibliographical table of contents of the journal Vzgoja in izobraževanje in 2011 #77

OD POKLICNEGA SVETOVANJA K VSEŽIVLJENJSKI KARIERNI ORIENTACIJI: KORAK NAPREJ ALI NAZAJ?

Cela vrsta povojnih generacij Slovencev pozna izraz poklicno svetovanje, saj smo bolj kot ne skoraj vsi »šli skozenj«, z njegovo pomočjo zvedeli nekaj več o sebi in o svojih močnih področjih, bolj jasno pa smo tudi ozavestili svoje poklicne interese. Poznam kar nekaj vrstnikov, katerih študijsko pot, pa tudi poklicno izbiro je svetovanje odločilno zaznamovalo že v sedemdesetih in osemdesetih letih, kar daje slutiti uveljavljeno tradicijo te prakse pri nas. Kdaj pa kdaj je kak poskus usmeritve tudi zgrešil, še zlasti, ko je svetovalec ali svetovalka upošteval gole testne rezultate ali pa šolski uspeh in izhajal iz tega, česa otrok zagotovo ni zmožen, ne da bi ga uspel uvideti v celoti njegovega konteksta, njegovih zmožnosti in drugih kompenzatornih mehanizmov in se naravnal na to, česa vse je lahko zmožen!

Poklicno svetovanje se je z leti preimenovalo in rekonceptualiziralo v vseživljenjsko karierno orientacijo. Danes ga podpira kar nekaj institucij in »omrežij«; orodja, ki so zanj na razpolago, in izkušnje z njim pa med drugim predstavljamo v »sredici« tokratne številke.

Brigita Rupar vseživljenjsko karierno orientacijo v svojem prispevku opredeljuje kot tisto, ki pokriva dejavnosti, namenjene za pomoč posameznikom v različnih obdobjih njihovega življenja pri izbiri ustreznega izobraževanja, dopolnilnega usposabljanja in poklica oz. pri vodenju poklicne kariere. Navaja še, da »zajema informacije, nasvete, svetovanje, akcijsko načrtovanje in razvijanje veščin vodenja poklicne kariere«. Posameznika pri odločanju podpira pri tem, da odkriva svoje lastnosti, želje, interese, sposobnosti in vrednote in jih sooča z možnostmi, ki so mu na razpolago. Pri tem pa »išče tisto rešitev, ki predstavlja najboljšo možno ujemanje med lastnostmi in možnostmi«.

V zadnjem desetletju narašča pomen karierne orientacije tako v evropski kot nacionalni perspektivi in postaja del strategije vseživljenjskega učenja. Kot omenja Ruparjeva, pa bistvena dimenzija vseživljenjskega učenja nista le zagotavljanje posameznikovega blagostanja in socialne pravičnosti, kot bi kdo utegnil naivno verjeti, ampak tudi nezprosni gospodarski cilji. K tem vseživljenjska karierna orientacija prispeva »z izboljševanjem učinkovitosti in kakovosti izobraževanja, dopolnilnega usposabljanja in trga delovne sile, in sicer s prispevanjem k zmanjševanju osipa in s preprečevanjem razvijanja neustreznih veščin ter s posledičnim izboljšanjem produktivnosti«.

Zato ni naključje, da – kot zapiše Staša Bučar Markič – evropska politika v strategiji do leta 2020 načrtuje dvig konkurenčnosti na podlagi znanja in prav v vseživljenjski karierni orientaciji vidi »povezavo družbenih oziroma političnih ciljev po gospodarski rasti z osebnimi prizadevanji posameznika po fleksibilnosti na trgu delovne sile, ki jo le-ta doseže z večjo prilagodljivostjo in vseživljenjskim učenjem«.

To povezavo v polemični, a iskrivi razpravi problematizira Tone Simonič. Najprej jasno sooči zagovornike in nasprotnike koncepta vseživljenjskega učenja, družbe znanja in z njima povezanih konceptov, v nadaljevanju pa nakaže, kako misliti to – na videz nespravljivo – nasprotje prav na primeru karierne orientacije. Razpravo začne z navajanjem izjav pretirane vzhičenosti nad revolucionarnostjo teh konceptov, ki naj bi odpravili protislovje med delom in kapitalom po naslednji logiki: če človeškemu kapitalu podjetij priznavamo status kapitala, potem je treba njegovim nosilcem, to je zaposlenim, priznati tudi ustrezne korporacijske pravice (soupravljanje, udeležba pri dobičku). Pri tem pa se – navaja Simonič nasprotnike tega »optimističnega« pogleda na družbo znanja in koncepte vseživljenjskega učenja – spregleda, da se človek vse bolj »uči, izpopolnjuje in pozablja »po naročilu«, kakor pač trenutno narekuje trg dela. /.../ Nad njim nenehno visi Damoklejev meč vseživljenjskega učenja: tisti trenutek, ko se bo prenehal znova in znova dousposablјati ali resetirati, mu grozi trajna brezposelnost in izgon na rob družbe.

Tu ni mesta ne za kritičnost ne za poslanstvo, gre za goli preživetveni refleksi.« V taki perspektivi postane celo koncept opolnomočenja samo manever vsiljevanja osebne odgovornosti tja, kjer gre v resnici za strukturna neskladja.

Zato se Simonič provokativno vpraša: »Kaj je torej res: so državljanska vzgoja, finančna pismenost in poklicna vzgoja res »slabi«, nas poneumljajo in spreminjajo v poslušne avtomate? Ali pa je le nekaj resnice v govorjenju o opolnomočenju in večji pravici izbire?«

Simonič prav v zvezi s temi zahtevnimi dilemami vidi emancipatorni potencial »poklicne vzgoje« in jo postulira kot tisto, ki pomaga človeku preseči, da bi bil samo žrtev okolja in okoliščin, ki jih ne razume in nanje ne more vplivati. Poklicne vzgoje ne vidi kot vsiljevanje prepričanja o nujnosti prilagajanja trgu dela, pač pa kot sredstvo za to, da bo bolje razumel situacijo in svoj položaj v njej, ob tem pa uvidel priložnosti za poklicni in osebni razvoj ter za prevzemanje pobud. Pogoj za to pa je karierna orientacija, ki se postavlja na njegovo stran – na stran delavcev torej in ne delodajalcev in trga dela. »Naloga države kot regulatorja odnosov in zastopnika javnega interesa, ki je v bistvu le drugo ime za znosnost medsebojnih razmerij, je zaščititi šibkejšega. /.../ Že samo zaradi tega bi morali biti za takšno službo še posebno zainteresirani sindikati.« Pri tem pa se ne bi smeli le oklepiti tradicionalnih »pravic«, temveč bi si morali prizadevati za domišljene strukturne in sistemske ukrepe. Tako npr. Simonič v zvezi s kariernim načrtovanjem predlaga, da bi »država del sredstev, ki jih namenja prestrukturiranju podjetij in zavarovanju za primer brezposelnosti, lahko namenila v karierne sklade, ki bi skrbeli za to, da bi vsak, ne glede na to, ali je zaposlen ali nezaposlen, reven ali bogat, imel možnost izobraževanja.«

V luči takšnih pogledov pa dobiva karierno načrtovanje emancipatorno noto ne le z vidika skrbi za posameznikovo blagostanje, ampak tudi z vidika potenciala za pritiske na družbene vzvode za zagotavljanje družbene pravičnosti.

*Dr. Zora Rutar Ilc,
odgovorna urednica*

Dr. Janez Bečaj

IZBOLJŠAVE ALI PREOBRAZBA

KAJ POMENI BRALNA PISMENOST

Razmišljanje o bralni pismenosti je gotovo treba začeti z opredelitvijo tega pojma. Tu bomo sledili definiciji, ki so jo uporabili raziskovalci v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2001. Definirali so jo kot »sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika«. Raziskovalci so procese oziroma ravni razumevanja, ki so jih preverjali, opredelili tudi bolj natančno. Bralna pismenost tako pokriva:

1. **osredotočenje in priklic eksplicitno navedenega podatka** (npr.: identificiranje podatka, ki je pomemben za določen namen branja, iskanje specifičnih idej, iskanje definicij besed ali besednih zvez, identificiranje časa in kraja dogajanja zgodbe in iskanje osrednjega stavka ali glavne ideje (če sta eksplicitno navedena);
2. **izpeljavo preprostega sklepa** (npr.: sklepanje, da je en dogodek povzročil drugega, določanje bistva iz zaporedja argumentov, identificiranje posploševanja v besedilu in opisovanje odnosov med dvema likoma v besedilu);
3. **interpretacijo in integracijo idej in podatkov** (npr.: razpoznavanje glavnega sporočila ali ideje besedila, iskanje možnih alternativnih dejanj likov iz besedila in primerjanje in soočenje podatkov iz besedila) ter
4. **raziskovanje vsebine, jezika in elementov besedila** (npr.: ocenjevanje, kakšna je verjetnost, da bi se dogodki, opisani v besedilu, v resnici zgodili, opisovanje, kako je avtorju uspelo narediti presenetljiv zaključek, ocenjevanje razumljivosti podatkov v besedilu, določanje avtorjeve perspektive v besedilu in opisovanje, kako je izbira pridevnikov vplivala na pomen besedila). (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001)

BRALNA PISMENOST IN NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA

Tako definirano bralna pismenost je zanimivo primerjati s podatki nacionalnega preverjanja znanja. V letnih poročilih lahko najdemo opisanih vrsto težav, ki so povezane z višjimi taksonomskimi stopnjami in jih je mogoče razumeti kot podatke o kakovosti bralne pismenosti. Enake ugotovitve se pojavljajo vsa leta in tako rekoč pri vseh predmetih. Največ podatkov imamo za slovenščino

in matematiko, ki se preverjata vsako leto. Predmetna komisija za slovenščino že vsa leta opozarja na slabo razumevanje in osmišljanje prebranega besedila (Nacionalno preverjanje znanja 2009/2010; 2010/2011), na težave pri samostojnem razlaganju besedil (7/8), na slabo zmožnost utemeljevanja (8/9; 9/10; 10/11) in na težave s samostojnim tvorjenjem besedila/pisanjem daljših odgovorov z utemeljitvami, povzemanjem, povezovanjem in sklepanjem (6/7; 8/9; 9/10; 10/11). Podobne so ugotovitve predmetne komisije za matematiko. Učenci niso kritični do rezultatov (6/7), imajo težave s povezovanjem, nadgrajevanjem ali dopolnjevanjem podatkov, ki so v nalogah izraženi implicitno (7/8), s samostojnim reševanjem nalog (6/7) in z reševanjem kompleksih problemov (6/7; 8/9; 9/10). Drugi predmeti so bili preverjeni po dva- ali trikrat, ugotovitve pa so dokaj podobne. Pri geografiji učenci zamenjujejo vzrok, posledico, proces in pojav (7/8; 10/11) in imajo težave s sintezo, vrednotenjem, iskanjem rešitev in uporabo znanja v novih situacijah (10/11). Pri fiziki so težave z razumevanjem konceptov oziroma fizikalnih ozadij pojavov, učenci pa niso pripravljeni na računsko ali postopkovno zahtevnejše naloge (6/7; 7/8). Predmetna komisija za zgodovino opaža težave z abstraktnim razmišljanjem (7/8), s kritičnimi primerjavami in utemeljevanjem (7/8; 9/10) ter z oblikovanjem daljših odgovorov (9/10). S samostojnim oblikovanjem odgovorov so težave tudi pri biologiji (10/11). Predmetna skupina za ta predmet pa ugotavlja še težave z razumevanjem in uporabo znanja ter zlasti s samostojnim reševanjem novih problemov in samostojno interpretacijo (10/11). Pri kemiji imajo učenci težave s samostojnim opisovanjem poskusov in interpretacijo preglednic oz. shem ter z daljšimi odgovori, ki zahtevajo kritično razmišljanje in utemeljevanje (9/10). Tudi pri tehniki in tehnologiji je mogoče opaziti težave s samostojnim reševanjem novih problemov, z razumevanjem, uporabo in interpretacijo (7/8). Več predmetnih komisij pa opozarja še na slabo branje navodil. Ta podatek najdemo pri matematiki (9/10), geografiji (10/11) in angleščini (10/11). Treba je poudariti, da se tu omejujemo samo na tiste podatke v poročilih predmetnih komisij, ki kažejo težave na višjih taksonomskih stopnjah. V poročilih najdemo sicer tudi dovolj pozitivnih opažanj. Med drugim vse predmetne komisije poročajo o razmeroma dobrem temeljnem znanju, pa tudi že o nekaterih izboljšavah, ki so se pokazale v zadnjih letih.

Zanimivo je, da rezultati nacionalnega preverjanja znanja v vseh šestih letih, kar ima formativno funkcijo, niso vzbudili kake posebne pozornosti, čeprav Državna komisija nanje opozarja v vseh svojih letnih poročilih. Pač pa sta se

ČIGAVA ODGOVORNOST JE KARIERNA ORIENTACIJA?

Odgovor ni enoznačen. Najprej je odgovornost vsakega posameznika, da po najboljših močeh poskrbi zase, za svojo izobrazbo, za ustrezna znanja in veščine, za pridobitev poklica in zaposlitve. Potem je odgovornost staršev, da svojim otrokom privzgojijo delovne vrednote in realen odnos do samega sebe. Sem spada tudi zavedanje, da se je za uspeh v življenju treba potruditi in da nič na svetu ne pride samo od sebe. Ko otrok vstopi v šolo, pa del odgovornosti prevzamejo učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji. Seveda pa ne moremo mimo odgovornosti države, ki bi s svojimi upravnimi in političnimi vzvodi morala skrbeti za to, da bi bil dostop do storitev karijerne orientacije zagotovljen vsem državljanom ne glede na starost, spol, poklicni status in finančne možnosti.

Kako je s tistim delom odgovornosti, ki odpade na šolo? Koliko pozornosti posvečamo procesu karijerne orientacije v šolah? Koliko ciljev v učnih načrtih se nanaša na karierno orientacijo? Ali učitelji znajo pri učencih sprožiti razmisleke o tem, kdo so, kakšne sposobnosti imajo, v čem so dobri, kakšne možnosti imajo, kaj si želijo in kako bodo to dosegli? Ali učitelji imajo ustrezna orodja, s katerimi bi te cilje uresničevali?

Karierna orientacija je tisto orodje, s katerim pomagamo mladim, pa tudi starejšim pri načrtovanju in vodenju kariere. Dogaja pa se, da se svetovalni delavci in učitelji včasih sprašujejo, ali ima karierna orientacija v današnjem svetu nenehnih sprememb, ko nihče ne ve, kakšni bodo poklici v prihodnosti, sploh kak smisel? Prispevki v današnji sredici nazorno predstavljajo možnosti, ki jih karierna orientacija ponuja s ciljem opolnomočiti mlade ljudi in tudi starejše iskalce zaposlitve za povečanje njihove stopnje zaposljivosti, kot se reče v sodobni terminologiji trga dela.

Žal ugotavljamo, da je karierna orientacija v učnem procesu malo zastopana in da tudi pri svetovalnih delavcih postaja obrobna naloga, ki jo izpodrivajo druge naloge, kot je npr. delo z učenci z učnimi težavami, ukvarjanje z nadarjenimi, motečimi in razvajenimi učenci, izpolnjevanje

neskončnih poročil in obrazcev, sodelovanje v različnih projektih in drugo. Raziskava Maruše Goršak iz leta 2011 kaže, da približno polovica svetovalnih delavcev tej dejavnosti pri delu z učenci posveča malo časa (diplomsko delo, Filozofska fakulteta). Zelo podobne podatke sta dobili Tanja Bežič in Mojca Jurišević v svojih raziskavah (glej prispevek Rugar). Pa je bila prav karierna orientacija, včasih imenovana poklicno usmerjanje, tista naloga, zaradi katere so se v šestdesetih letih prejšnjega stoletja svetovalni delavci prvič pojavili v slovenskih šolah. Takratna šolska oblast se je zavedala pomena te dejavnosti za mlade. Vendar je danes ta dejavnost še precej bolj pomembna kot pred 50 leti. Soočamo se z naraščanjem števila brezposelnih po vsem svetu, z negativnimi učinki globalizacije, s čedalje bolj okrnjenimi pravicami zaposlenih, s povečanjem revščine med zaposlenimi, z brezperspektivnostjo mladih.

Ali smemo torej učitelji, svetovalni delavci in drugi strokovnjaki, ki delamo v šolstvu, ob teh alarmantnih dejstvih stati ob strani in se hladnokrvno sklicevati na svojo vlogo npr. učitelja matematike, ki je odgovoren le za poučevanje svojega predmeta, ali na svetovalnega delavca, čigar primarna naloga je poskrbeti za vestno izpolnjevanje administrativnih nalog? Hoteli ali ne, zgodovina nas bo enkrat klicala na odgovornost, saj kot pravi Tone Simonič v svojem prispevku, vsi posamezniki soustvarjamo zgodovino, zato nobena odločitev ni le stvar posameznika, ampak celotne družbe.

Zato znova: karierna orientacija mladim omogoča, da se bolje spoznajo, sprejemajo ustrežnejše odločitve, se hitreje prilagodijo zahtevam trga dela, razvijejo prenosljive veščine in tako postanejo bolj konkurenčni. Sprejmimo svoj del odgovornosti in poskrbimo, da bo ta dejavnost v vsakdanji šolski praksi bolj zastopana, in opremimo mlade ljudi z veščinami in znanji, ki jih bodo nujno potrebovali v čedalje bolj negotovi prihodnosti.

*Brigita Rugar,
Zavod RS za šolstvo*

tako strokovna kot laična javnost zelo kritično odzvali na objavljene podatke PISE 2009, ko se je pokazalo, da so naši učenci v primerjavi z drugimi državami dosegli podpovprečen rezultat. Obe dejstvi navajata na misel, da ni tako hudo, če je bralna pismenost slaba, pač pa je katastrofa, če smo slabši od drugih. Vendar pa boljša ali slabša bralna pismenost ni pomembna zaradi mednarodnih primerjav, pač pa zato, ker živimo v času hitrih in slabo predvidljivih sprememb. V takem svetu pa je posameznikova sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika in ki vključuje kritičnost, samostojnost, izvirnost, razumevanje in podobne lastnosti, bistvenega pomena. Z bralno

pismenostjo se je treba ukvarjati ne glede na to, katero mesto dosežejo naši učenci v mednarodnih raziskavah. Tudi če bi bili najboljši na svetu, bi nas morali podatki nacionalnega preverjanja znanja skrbeti. Že preden smo izvedeli za rezultate PISE 2009, bi bilo treba narediti ustrezno analizo stanja in iskati načine za njegovo izboljšanje.

BRALNA PISMENOST, ŠOLSKA IN ZBORNIČNA KULTURA

Najprej je treba poudariti, da je šola le eden od dejavnikov, ki oblikuje znanje učencev. Zelo pomembna je gotovo otrokova družina, njegova biološka opremljenost

pa tudi ožje in širše socialno okolje, iz katerega prihaja. Na dejstvo, da je otrokovo znanje rezultanta mnogih dejavnikov, od katerih so le nekateri pod nadzorom šole, pogosto pozabljamo. Res je sicer, da se šola mora prilagoditi različnim specifičnostim posameznega učenca, gotovo pa ne more nadomestiti vseh šibkosti in pomanjkljivosti, ki imajo svoj izvor zunaj šole. Opozorilo je potrebno zato, ker se pogosto misli, da je vse odvisno le od šole in učiteljev. V resnici ima družba za izboljšanje bralne pismenosti na razpolago še druge mehanizme. Dovolj je, da pomislimo na pomembnost socialno-ekonomskih dejavnikov, na katere šola sama po sebi nima omembe vrednega vpliva.

Za razumevanje vpliva, ki ga ima na znanje otrok šola, je ključnega pomena pojem šolske kulture. To razumemo kot specifično celoto med seboj povezanih prepričanj in vrednot o tem, kako je treba poučevati, kakšen naj bo učitelj in kakšen učenec, kako naj se opravljajo posamezne šolske dejavnosti, kakšne pravice in dolžnosti imajo posamezni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, katera snov je bolj ali manj pomembna, kakšni načini poučevanja in učenja so najbolj primerni, kako je treba razumeti disciplino in kako se jo doseže, kakšen naj bo odnos med učenci in učitelji ipd. Gre za socialno-psihološke konstrukte, ki sami po sebi ne morejo biti objektivno točni ali napačni. Skupaj predstavljajo miselno celoto, katere nosilec je komunikacijsko razmeroma omejen socialni prostor. Lahko jih torej razumemo tudi kot obliko socialne resničnosti ali pa socialne predstave. Notranja skladnost takih kognitivnih socialnih kompleksov je predvsem psihologična: posamezna prepričanja in vrednote se med seboj potrjujejo, podpirajo in utemeljujejo, tako da sprememba posameznega prepričanja ni mogoča, če se obenem ne spremenijo ustrezno tudi drugi elementi celote. Stabilnost tovrstnih socialno-psiholoških pojavov je tako zavarovana dvakrat. Najprej je to posameznikova psihologična kognitivna struktura, ki ne dovoli spreminjanja posameznih prepričanj, če bi to pomenilo preveliko kognitivno disonanco. Druga varovalka je pa socialno okolje, ki s pomočjo pritiska h konformnosti posameznikom ne dovoli bistvenega odmika od tega, kar je splošno priznано kot dobro in pravilno. Toda dejstvo je, da bi tovrstni socialni konstrukti lahko bili vedno tudi drugačni, saj njihove objektivne pravilnosti ali nepravilnosti ni mogoče dokazovati z običajnimi znanstveno utemeljenimi postopki.

Vsak socialni konstrukt, kot je šolska kultura, ne glede na to, da bi lahko bil tudi drugačen, določa konkretne oblike vedenja, s tem pa tudi konkretno določljive posledice takega vedenja. Tako na primer vemo, da niti demokratični niti avtorski stil vodenja sama po sebi ne moreta biti dobra ali slaba. Posledice enega ali drugega se lahko pokažejo kot dobre ali slabe šole v konkretni situaciji. Podobno velja tudi za šolsko kulturo. Učinki specifične oblike se glede na posamezne izbrane cilje pokažejo kot ustrezni ali neustrezni šole ob konkretnih kombinacijah učencev, učiteljev, socialnega okolja, zakonodaje in aktualnih ciljev vzgojno izobraževalnega sistema ipd. Z

drugimi besedami, vsaka oblika šolske kulture ima svoje prednosti in pomanjkljivosti, ki pa se pokažejo le v določenih okoliščinah. Zato različne vrste šolskih kultur niso enako primerne za vse cilje in namene. In, kar je prav tako pomembno: obstoječa šolska kultura zaradi svoje stabilnosti vnaprej določa neki širši okvir možnih sprememb. Cilji, ki ležijo zunaj takega okvira, niso dosegljivi, dokler se obstoječa kultura ne spremeni v zadostni meri.

Eden od vodilnih strokovnjakov za šolsko kulturo David Hargreaves, loči štiri vrste šolske kulture, ki so razporejene glede na dve temeljni funkciji vseh socialnih sistemov: doseči morajo svoj formalni cilj in na poti do njega ne smejo razpasti (prim. Prosser, 1999). Poleg učinka, ki je viden navzven v obliki končnega produkta, je torej pomembno tudi, kaj se dogaja med člani sistema. Če med njimi pride do prevelikih napetosti, konfliktov ali nezadovoljstva, potem to njihovo sodelovanje lahko oteži do take mere, da sistem razpade, ne da bi bil cilj dosežen. Pa tudi če ne pride do razpada sistema, lahko notranje napetosti znatno zmanjšajo kakovost končnega izdelka ali storitve. Z drugimi besedami, vsak socialni sistem mora določen del svoje pozornosti usmeriti tudi v kakovost svojega delovanja: torej v kakovost medsebojnih odnosov, počutja udeležencev, zadovoljenosti njihovih potreb, v ustreznost strukture, stila vodenja ipd. Glede na to, koliko pozornosti je namenjene eni in drugi funkciji, Hargreaves loči štiri skrajne vrste šolske kulture, od katerih sta pomembni zlasti dve nasprotni. Na eni strani je to formalna (tradicionalna) šolska kultura, v kateri je poudarjen učinek vzgojno-izobraževalnega procesa, to je končno znanje učencev, medtem ko je kakovost socialne povezanosti učiteljev in učencev zanemarjena. Temu nasprotna je kultura dobre skupnosti, kjer je bolj kot učinkovitost poučevanja poudarjeno dobro medsebojno razumevanje in počutje učencev in učiteljev. V formalni ali tradicionalni šolski kulturi imajo torej prednost učni cilji in doseganje dobrih rezultatov na različnih tekmovanjih ali oblikah zunanega preverjanja znanja, zaradi česar se to kulturo označuje tudi kot storilnostno. Delo na taki šoli temelji na skrbno načrtovanem načinu dela, s poudarjeno disciplino in močno delovno etiko. Pričakovanja so visoka in tisti, ki jih ne dosegajo, so temu primerno izpostavljeni. Učitelji so razmeroma strogi, prevladujejo tradicionalne vrednote. Kultura dobre skupnosti daje prednost ustvarjanju varnega okolja, s sproščeno, prijazno in prijetno klimo in visoko stopnjo psihološke svobode. Delo je individualizirano in usmerjeno v razvoj posameznega učenca. Prevladuje šolska filozofija, ki je usmerjena v otroka. Delovni pritisk v tej kulturi ni tako močan, lahko se celo zgodi, da imajo socialne in življenjske pomembne spretnosti prednost pred doseganjem formalnih učnih ciljev. Za to kulturo so značilni dobri odnosi med učenci in učitelji, ki temeljijo na partnerskem odnosu.

Prepričanja, ki sestavljajo šolsko kulturo, pa se ne nanašajo le na delo z učenci, pač pa tudi na odnose med učitelji. V tem pogledu govorimo o zbornični kulturi.

Hargreaves tudi tu loči štiri različne oblike. To so individualistična, balkanizirana, prisilno sodelovalna in resnično sodelovalna. V prvi se učitelji vsak zase ukvarjajo predvsem s svojim predmetom in svojimi učenci. Balkanizirana kultura pomeni, da na šoli obstaja nekaj skupin učiteljev, ki imajo različne poglede na to, kakšen način dela je primeren. Med njimi vlada trajna napetost in bolj kot učinkovito delovanje celote je pomembno, kdo bo zmagovalec v medsebojnih spopadih. Izsiljeno sodelovanje pomeni, da je v formalnem pogledu sodelovanje (npr. timsko delo) sicer dobro zastavljeno, vendar med učitelji za tak način dela ni potrebnega soglasja in motivacije. Sodelovanje jim je torej vsiljeno. Zadnja kultura je resnično sodelovalna in v njej prevladuje visoka stopnja kolegialnosti in tako načrtovanega kot tudi spontanega skupnega načrtovanja, analiziranja različnih situacij in problemov, skupnega iskanja rešitev za težave, izboljšave, spremljanja njihove učinkovitosti ipd. Ni treba posebej poudarjati, da kolegialno sodelovanje ni mogoče, če učitelji nimajo enakih predstav o tem, kaj je znanje, poučevanje in učenje. To ni nujno v individualizirani zbornični kulturi, ker tam vsak učitelj dela po svoje, medtem ko so v balkanizirani kulturi tovrstne razlike osnova za konflikte. Že na prvi pogled je jasno, da je balkanizirana zbornična kultura praviloma škodljiva, ker se konfliktni odnosi med učitelji v zbornici nujno odražajo tudi na njihovem delu z učenci. Prav tako je očitno, da je formalna šolska kultura praviloma povezana z individualistično zbornično kulturo: tudi če med učitelji v zbornici ni pravega sodelovanja, lahko vsak z dobrim delom še vedno dosega dobre rezultate.

Ker nobena oblika šolske in zbornične kulture ni dobra sama po sebi, je njihova (ne)učinkovitost odvisna od kombinacije vseh dejavnikov, ki v danem trenutku določajo šolsko okolje. Vprašamo se torej lahko, katera med njimi je najbolj naklonjena razvijanju bralne pismenosti oziroma tistih oblik poučevanja, ki podpirajo razvoj bralne pismenosti in s tem omogočajo tudi boljše rezultate na višjih taksonomskih stopnjah, in kakšne okoliščine so potrebne, da se to lahko tudi v resnici zgodi. Če gre za kritičnost, samostojnost in iznajdljivost učencev ter za to, da naučeno tudi razumejo in znajo uporabiti v novih, še neznanih situacijah, potem je gotovo, da tega ni mogoče doseči brez dovolj visoke stopnje psihološke svobode, kakršno zagotavlja kultura dobre skupnosti. Tu lahko učenci brez strahu pred neuspehom ali kritiko raziskujejo, poskušajo, tvegajo in se izpostavljajo s svojim razmišljanjem in iskanjem rešitev. V to jih prav gotovo ni mogoče prisiliti.

NAŠA ŠOLA IMA TRADICIONALNO KULTURO

Eno od ključnih vprašanj, ki si ga ob težavah z bralno pismenostjo moramo postaviti, je, kakšen je pravzaprav naš pouk oziroma šolska kultura in kakšne možnosti nam daje v tem pogledu. Odgovor na to vprašanje pomeni osnovo za izbor možnih ukrepov in odločitev, kaj je najbolje storiti. Podatki, s katerimi razpolagamo, kažejo na to, da pri nas prevladuje formalna, to pomeni tradicionalna in storilnostno

naravnana šolska kultura. Na to kažejo mnoge domače raziskave, skupaj s podatki nacionalnega preverjanja znanja. Pri profesorjih, učiteljih pa tudi študentih na različnih fakultetah prevladujejo tradicionalne predstave o učiteljih kot prenašalcih znanja in ne spodbujevalcih višjih miselnih procesov pri učencih (prim. Marentič Požarnik, 2005; A. Polak, 1996; Kalin in Šteh, 2007). Kaže tudi, da učitelji niso dobro usposobljeni za upoštevanje individualnih posebnosti in razvojnih značilnosti učencev pri pouku kot tudi ne za uvajanje nivojskega pouka in integracijo učencev s posebnimi potrebami (Kalin, 2006). Tako je razumljivo, da v osnovni šoli prevladuje »tradicionalna, frontalna oblika poučevanja, ki omogoča predvsem poznavanje dejstev, ne pa tudi njihovega razumevanja, uporabe in ustvarjalnega reševanja problemov« (Mravlje, 2003: 140–141), da sta radovednost in iniciativnost zaželeni lastnosti predvsem na deklarativni ravni (prav tam: 139), motivacija za učenje pa je predvsem zunanja. (Žakelj, 2009: 53). Z vsem tem je skladen podatek iz mednarodne raziskave TALIS 2008. Po tej raziskavi so naši učitelji po poznavanju sodobnejših (konstrukcionističnih) pogledov na poučevanje sicer v povprečju, vendar pa po indeksu t. i. zahtevnejših učnih praks skupaj z bolgarskimi kolegi med vsemi sodelujočimi državami na zadnjem mestu. Ta raziskava kaže tudi na slabše sodelovanje med učitelji, ki je pri nas omejeno predvsem na izmenjavanje učnega gradiva. Vsi navedeni podatki se ujemajo s ponavljajočo se ugotovitvijo nacionalnega preverjanja znanja, ki kaže na dobro temeljno znanje in obvladovanje rutinskih postopkov ter težave na višjih taksonomskih ravneh. Eden od vzrokov za slabšo bralno pismenost naših učencev, ki gotovo ni najmanj pomemben, bi torej lahko bil v premočni formalni, tradicionalni šolski kulturi. Njen domet je dobro temeljno znanje in obvladovanje rutinskih postopkov, slabši pa je tisti del znanja, ki je povezan s samostojnostjo in kritičnostjo učencev.

POTREBUJEMO SPREMEMBE ALI PREOBRAZBO?

Če drži, da je naša šolska kultura predvsem formalna – tradicionalna, so rezultati, ki jih kažejo nacionalno preverjanje znanja in mednarodne raziskave, pričakovani. Izboljševanje bralne pismenosti, vsaj v tistem delu, ki je povezan s šolsko kulturo in za katero vemo, da je zelo stabilna, zagotovo ni lahka naloga. Bistvena sprememba miselnosti, ki določa prevladujoč način dela, v kratkem času ni mogoča. Bolj realno je razmišljanje, v kakšni meri je v to kulturo mogoče vnesti elemente kulture dobre skupnosti ter tehnike in metode poučevanja, ki v večji meri kot tradicionalne podpirajo bralno pismenost. Obenem pa je treba paziti tudi na to, da se obstoječa kultura še dodatno ne okrepi. Ta nevarnost ni tako majhna, kot se morda zdi na prvi pogled. Socialni sistemi se na svoje težave zelo radi odzovejo tako, da le še intenzivirajo svoj v preteklosti oblikovan način dela. Upirajo pa se bistvenim spremembam svojega delovanja. Zdi se, da take težnje lahko zaznamo

tudi pri nas. Med predlogi, kaj naj bi storili, da bi se bralna pismenost izboljšala, namreč največkrat slišimo, da bi morali povečati ambicije, omejiti permisivnost in zahtevati tako od učiteljev kot učencev več resnega in trdega dela. Na prvi pogled je jasno, da gre za miselnost, ki je značilna za formalno, tradicionalno šolsko kulturo, in s predlaganimi »rešitvami« jo lahko le še utrdimo in tako dobimo še več tistega, kar že imamo. To pa ni le dobro temeljno znanje in obvladovanje rutinskih postopkov, pač pa tudi večja izgorelost učiteljev.

Prepričanje, da smo lahko uspešni z več ambicioznosti, bolj trdim delom in višjimi cilji, implicitno predpostavlja, da je obstoječa, formalna šolska kultura ustrezna, le posamezne dejavnosti niso izpeljane tako, kot bi morale biti. Treba je torej odpraviti nedoslednosti in odstopanja od načina dela, za katerega smo prepričani, da je dober in učinkovit. Pa tudi posamezne elemente sistema, ne glede na to, kako delujejo, je vedno mogoče še izboljšati. Dober učinek je torej zagotovljen, če odpravimo napake, kot so na primer popuščanje v zahtevnosti in zniževanje ciljev, in izpeljemo določene izboljšave. Take izboljšave so na primer boljši učbeniki, skrženi učni načrti, povečevanje števila ur pouka, spreminjanje pisnega preverjanja znanja v številčnega, zgodnejše uvajanje učenja tujega jezika, nabavljanje interaktivnih tabel, računalnikov ipd. Vse naštete in podobne izboljšave same po sebi seveda ne spreminjajo temeljnih prepričanj učiteljev glede tega, kako je treba razumeti znanje, poučevanje, učenje, avtoriteto, red in disciplino. In če je ovira za doseganje boljših rezultatov bralne pismenosti prav v teh tradicionalno naravnanih prepričanjih, naštete in podobne izboljšave ne morejo prinesiti nič posebej novega. Neustreznih prepričanj ni mogoče izboljšati, potrebna je njihova preobrazba.

Spreminjanje stališč, prepričanj, predstav, predsodkov, stereotipov in kar je še podobnih socialno-psiholoških pojavov, je zelo zapleten in predvsem počasen proces. Še zlasti to velja za vrednote, ki so temelj in obenem nekakšno sidro naštetih pojavov. Podrobneje je ta mehanizem opisan drugje (Bečaj, 2010), tu pa naj le na kratko omenimo, da je bistvo učinkovitega spreminjanja odprta in kritična komunikacija o konkretnih situacijah in problemih. Predvsem se prepričanja, ki sestavljajo šolsko kulturo, ne spreminjajo z zakonodajo, dekreti, navodili, prepričevanjem ali pa celo z zahtevami in grožnjami. Seveda je zakonodaja pomembna, pa tudi navodila, sugestije, opozorila ipd., ki prihajajo iz zunanjih ustanov, toda resnično spreminjanje miselnosti je mogoče samo s kritičnimi diskusijami in vsaki šolski zbornici posebej glede tega, kaj šola počne, kakšne cilje ima in kako jih dosega, katere vrednote so bistvene, kakšne metode in tehnike dela so primerne ipd. Skratka, najboljše možnosti za doseganje boljše bralne pismenosti in boljših rezultatov na višjih taksonomskih ravneh lahko zagotavljajo šole, ki delujejo kot učeče se skupnosti in so strokovno dobro vodene. Taka ali drugačna kakovost vzgojno-izobraževalnega sistema je namreč določena s kakovostjo odnosa popolnoma konkretnih učiteljev in konkretnih

učencev na konkretnih šolah. Štejejo samo spremembe, ki so vidne pri vsakodnevem delu. Funkcija ustanov, ki se v sistemski hierarhiji sicer nahajajo nad šolami, je ustvarjanje pogojev za njihovo lažje in bolj učinkovito delo.

Odločitev za delovanje po modelu učeče se skupnosti pa ni niti začetek niti konec izboljšanja kakovosti vzgoje, učenja in poučevanja. Najprej je potrebno, da ima šola dovolj svobode, da potekanje vzgojno-izobraževalnega sistema organizira vsaj deloma po svoje. Če mora v vsem le slediti navodilom od zunaj in nima možnosti samostojnega odločanja, lahko kritično spremlja samo svoje sposobnosti sledenja navodilom. Učinkovita učeča se skupnost, ki lahko poveča kakovost, zahteva decentralizacijo sistema in povečanje avtonomije šole. Pomembno pa je še, da dobiva zanesljive in objektivne povratne informacije o svojem delovanju, ki jih lahko zagotovi samo zunanji izvajalec. Ena od možnih oblik je zunanje preverjanje znanja. Prav take nasvete nam je že leta dala komisija OECD (Reid idr., 1999).

Decentralizacija, povečana avtonomija, dobre povratne informacije in povezanost ključnih področij ter ustanov so orodje za doseganje boljših rezultatov. Uspeh pa ni odvisen le od kakovosti orodja, pač pa tudi od tega, ali je prav izbrano in ali ga prav uporabljamo. Naštete značilnosti šolskega sistema same po sebi še ne povedo, v katero smer se bo vzgojno-izobraževalni sistem razvijal. To je treba šele določiti, kar pa mora biti z zadostnim soglasjem oblikovano in sprejeto v celotnem sistemu – ne le na posameznih šolah. S takim soglasjem so določena izhodišča, ki temeljijo na dejstvih, katerih ni mogoče zanikati, obenem pa tudi cilji, za katere se zdi, da so v danih okoliščinah realno dosegljivi.

Izhodišča kot tudi smer, v katero naj gredo spremembe, morajo biti z dovolj visokim soglasjem sprejeti v celotnem sistemu. Vsi pomembni deli sistema od staršev, učencev in učiteljev pa do ministrstva in javnosti morajo bistvene dele takega programa razumeti enako in se z njim tudi strinjati. Dejstvo, ki določa izhodišče, je na primer ugotovitev, da se globalizirani svet spreminja vse hitreje, da je prihodnost slabo predvidljiva in je zato med glavnimi nalogami vzgojno-izobraževalnega sistema zagotavljanje posameznikove kritičnosti, samostojnosti, iznajdljivosti in podjetnosti. To je tisto, kar mu skupaj z dobro bralno pismenostjo v neznanih situacijah pride najbolj prav. V Singapurju so se na primer na temelju dejstva, da pridobivanje informacij v današnjem svetu ni več problem, saj smo z njimi dobesedno preplavljeni, odločili, da je bolj kot iskanje informacij pomembno, da se jih učenci naučijo povezovati, prepoznavati pomembne, jih ustrezno obdelati ipd. Zato naj bo v njihovi šoli bolj kot KAJ pomembno, KAKO se učenci učijo. In ker vsakemu posameznemu učencu ustreza specifičen način učenja, je treba vsakemu pomagati, da ga odkrije in razvija. Singapur ima še eno značilnost, ki bi lahko bila zanimiva tudi za nas. So mlada država, ki je bila na začetku revna in brez pravih virov. Iz tega dejstva je izvirala odločitev, da je treba vsakemu učencu posebej omogočiti, da najde zase tisto področje, na katerem lahko doseže največ

osebnega zadovoljstva in obenem tudi največ prispeva skupnosti, v kateri živi (prim. Ng Eng Hen, 2011).

Taka »filozofija«, ki daje smisel delovanja celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, mora biti splošno sprejeta ne le pri učiteljih, pač pa tudi pri starših in v javnosti. Če za primer vzamemo navedena prepričanja, ki veljajo v Singapurju, potem iz njih izhaja že tudi okvirno pojmovanje znanja, učenja in poučevanja. Če je KAJ nadomeščeno s KAKO, potem to pomeni že tudi zamenjavo transmissijskega načina poučevanja z dialoškim. Prav tako pa je s tem povedano, da je izhodišče dela vsak posamezni učenec posebej. Zakaj je to potrebno, morajo razumeti ne le učitelji, pač pa tudi starši in preostala javnost. Koliko je taka »filozofija« izvedljiva, je odvisno od tega, kakšna je obstoječa šolska kultura. Bolj kot v njej prevladujejo elementi tradicionalne kulture, manj je možnosti, da se uveljavi. Najbolj preprosto bi seveda bilo, če bi lahko s čarovniško paličico spremenili obstoječe razumevanje temeljnih pojmov, kot so znanje, učenje, poučevanje, avtoriteta, disciplina in še kaj. Tega seveda ne moremo narediti. To, kar je realno, ni sprememba tovrstnih prepričanj samih po sebi, pač pa zagotavljanje trajnega kritičnega pretresanja njihove ustreznosti. Neposreden cilj torej ne sme biti sprememba, pač pa kritično ukvarjanje z njimi. To pa omogoča dobro delujoča učeca se skupnost skupaj z decentralizacijo, avtonomijo, kakovostnimi povratnimi informacijami in tesno povezanostjo vseh, ki pri tem sodelujejo. Tako, brez formalnih šolskih reform,

podpiramo tiste procese, za katere verjamemo, da vodijo k spremembam, ki so v danih okoliščinah možne, in to z optimalno hitrostjo. Bistvena razlika takega pristopa od klasičnih šolskih reform je v tem, da se delovanje sistema ne spreminja s predpisi, ki prihajajo od zgoraj navzdol in pri učiteljih povzročajo odpore. Namesto tega so spremembe posledica kritičnega ukvarjanja s kakovostjo dela na posameznih šolah. Kako deluje tradicionalni način spreminjanja, nam povejo pretekle izkušnje s prijazno šolo, vsestransko razvito osebnostjo, uvajanjem otrokovih pravic, integracijo ipd. Tovrstni aktivizem vzame vsem po vrsti ogromno energije, v resnici pa, ker ni posledica normalne organske rasti vzgojno-izobraževalnega sistema, povzroči predvsem zmedo, negotovost in kaos.

Izboljšanje bralne pismenosti je torej precej zapleten in kompleksen projekt. Da bi bil uspešen, je treba najprej doseči soglasje, kakšen naj bo naš vzgojno-izobraževalni sistem kot celota in katere vrednote in usmeritve znotraj njega naj imajo prednost. Iskanje konkretnih načinov dela, ki naj vodijo k postavljenim ciljem in hotenjem, pa mora potekati predvsem tam, kjer poteka resnični pouk, to je na šolah. Tako je zagotovljeno, da se na eni strani začne obstoječa kultura počasi spreminjati, na drugi pa, da novi načini poučevanja in učenja ne bodo v razkoraku s tem, kar imamo in česar v kratkem času tako ali tako ne moremo spremeniti. Ves čas pa se je treba zavedati, da ne gre za izboljševanje, temveč za preobrazbo obstoječega: to pomeni spreminjanje predstav predvsem o tem, kaj pomenijo znanje, učenje in poučevanje.

LITERATURA

- Bečaj, J. (2010). Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, jubilejna številka, 27–40.
- Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna številka, 78–93.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 1, 10–28.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, 58–74.
- Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001. Dostopno na: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=6> (pridobljeno 1. 10. 2011).
- Mravlje, F. (2003). Šolska kultura in mnenje učiteljev o razlogih za nasilno vedenje učencev. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2006/2007. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2007/2008. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2008/2009. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2009/2010. Ljubljana: Državni izpitni center.

Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2010/2011. Ljubljana: Državni izpitni center.

Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2009/2010. Ljubljana: Državni izpitni center.

Ng, Eng, Hen (2011). An Interview with Singapore's Minister of Education. You Tube. Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=-bYwdRa9fQM&NR=1> (pridobljeno 1. 10. 2011)

Polak, A. (1996). Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Prosser, Jon ed. (1999): School culture. London, Paul Chapman Publishing Ltd.

Reid, G., Bakker, S., Hackl, E., Sahlberg, P. in Wills, J. (1998). OECD – poročila o nacionalnih izobraževalnih politikah – Slovenija. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/mednarodno_sodelovanje/oecd_prorocilo/#c13474 (pridobljeno 6. 12. 2010).

Žakelj, A. (2009). Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, maj 2009. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/_Povezanost_dosezkov_NPZ_in_SES_maj_2009.pdf (pridobljeno 10. 1. 2011).

Neža Ajdišek, Vrtec Jesenice
Tamara Danieli, Vrtec Hansa Christina Andersena

AVTONOMIJA STROKOVNIH DELAVCEV V VRTCIIH: Zakaj je pomembna in kaj lahko za njeno uresničevanje stori svetovalna služba?

AVTONOMIJA STROKOVNIH DELAVCEV: PRAVICA ALI DOLŽNOST?

Avtonomnost je sopomenka za neodvisno, samostojno delovanje; avtonomen pomeni samostojen, tudi samosvoj, neodvisen, samoupraven (Bunc, 1997). Načelo avtonomnosti¹ je zapisano v ključnih sistemskih in konceptualnih dokumentih, ki opredeljujejo temelje slovenski predšolski vzgoji. Tako lahko v Zakonu o vrtcih (Ur. l. RS, št. 100/2005 -UPB-2, 25/2008, 36/2010) v 3. členu preberemo, da poteka predšolske vzgoja v vrtcih med drugim tudi po načelih avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih. Koncept avtonomnosti ima osrednje mesto tudi v Kurikulumu za vrtce (1997), kjer je izpostavljeno, da je eden izmed ciljev Kurikuluma večja avtonomnost in strokovna odgovornost vrtcev ter njihovih strokovnih delavcev. Avtonomija naj se uveljavlja med drugim s prosto izbiro vsebin, metod in dejavnosti s strani vzgojitelja, ki so omejene »le« s tem, da naj bodo usklajene s kurikulumom, in strukturirane tako, da predstavljajo kakovostno podlago za visoko profesionalno delo (prav tam).

Strokovna avtonomnost pa je kot pomembno načelo vzgoje in izobraževanja znova izpostavljena tudi v prenovljeni Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011), saj je tisti dejavnik, ki omogoča zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Področna strokovna skupina za vrtce je v poglavju o vrtcih izpostavila načelo avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti z obrazložitvijo, da »visoko kakovostna predšolska vzgoja v vrtcu zahteva visoko izobražene in usposobljene strokovne delavce, ki imajo možnost stalnega strokovnega spopolnjevanja« (Bela knjiga, 2011: 75). Pogoj za avtonomnost je torej strokovna usposobljenost, ki strokovnim delavcem v vrtcih omogoča uravnoteženo izvajanje nacionalnega kurikula, svobodo pri izbiri vsebin in dejavnosti za doseganje ciljev. Odgovornost pomeni strokovnost in etičnost pri delu ob upoštevanju pravic otrok in staršev.

Vsi ti dokumenti dajejo strokovnim delavcem vrtca velika pooblastila in »odprte roke«, da vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih strukturirajo avtonomno – samostojno, neodvisno, pa vendarle smo in moramo biti omejeni s strokovnostjo in odgovornostjo do otrok, staršev, sodelavcev ter drugih institucij. Kroflič (2005) poudarja, da lahko le avtonomen vzgojitelj vzgaja avtonomnega otroka.

V tem pogledu postane avtonomnost strokovnih delavcev ne le naša pravica, temveč tudi naša dolžnost in zaveza, ki jo moramo vsakodnevno uresničevati. Avtonomnost zato nikakor ne sme imeti pomena samosvojesti in ne sme pomeniti trmastega »vztrajanja pri svojem prav«, temveč mora vedno temeljiti na skrbni strokovni presoji, upoštevanje različne okoliščine v danem položaju ter raznolike perspektive in dobrobit vseh udeležencev.

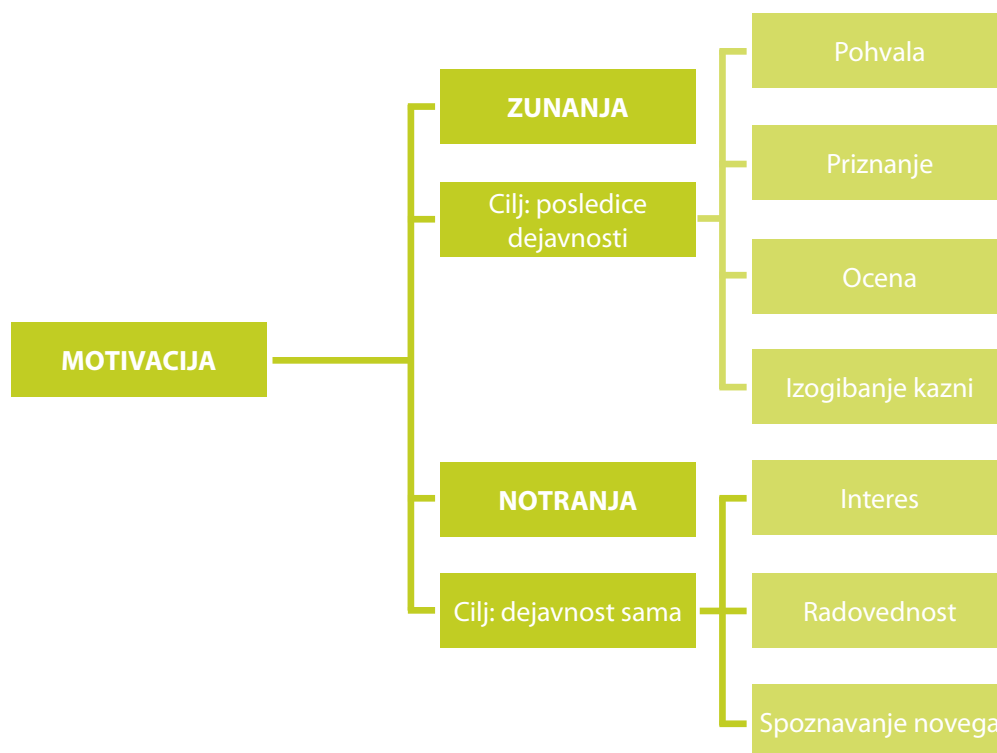
TEORIJA SAMODOLOČANJA KOT TEORETSKI OKVIR RAZMIŠLJANJA

Teorija samodoločanja (angl. Self-Determination Theory) avtorjev Ryana in Deci je ena izmed najpogosteje uporabljenih in z empiričnimi dokazi podprtih teorij motivacije. Motivacija je tisti psihološki proces, ki posameznika spodbudi k dejavnosti, ga pri njej usmerja in mu pomaga, da pri njej tudi dalj časa vztraja (Pintrich, 2003). Motivacijske teorije nam ponujajo razlage o tem, kaj spodbudi posameznike k neki dejavnosti, vedenju, aktivnosti.

Najpogostejša je delitev motivacije na zunanjo in notranjo (Peklaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan in Ajdišek, 2009). Shematsko so ključne razlike med eno in drugo vrsto motivacije prikazane na sliki 1. Zunanje smo motivirani takrat, kadar nas k neki dejavnosti, vedenju spodbudijo dejavniki v okolju in nas motivirajo predvsem posledice te dejavnosti, notranje pa smo motivirani takrat, kadar nas pri vedenju ali dejavnosti vodijo notranji dejavniki in nam je pomembna dejavnost sama po sebi, rezultati in posledice te dejavnosti pa v manjši meri.

Teorija samodoločanja skuša preseči takšno dihotomno delitev motivacije (Deci in Ryan, 2000). Avtorja namreč poudarjata, da lahko motiviranost za določeno dejavnost opredelimo s pomočjo kontinuuma, pri čemer skrajna pola kontinuuma predstavljata amotivacija in notranja motivacija. Vmes se nahajajo različne oblike zunanje motiviranosti, ki se razlikujejo glede na dva dejavnika: zaznani nadzor, ki ga ima posameznik nad dejavnostjo (lokus kontrole), in posameznikovo doživljanje avtonomije pri izvajanju dejavnosti. Dejavnosti, za katere je posameznik notranje motiviran, opravlja povsem avtonomno. Dejavnosti, za katere je posameznik zunanje motiviran, pa se razlikujejo v stopnji avtonomnosti. Za boljšo ilustracijo predstavlja različne regulacijske procese oz. vrste motiviranosti v tabeli 1.

¹ V članku se osredotočava le na avtonomnost strokovnih delavcev v vrtcih, predvsem vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev, in ne na avtonomnost vrtca kot institucije v razmerju do drugih institucij ali dejavnikov okolja ali na avtonomnost drugih udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcih.



Slika 1: Dihotomna delitev vrst motivacije na zunanjo in notranjo ter dejavniki motivacije

Tabela 1: Kontinuum samodoločenosti (več v Ryan, 1995; Deci in Ryan, 2000)

	Amotivacija	Zunanja motivacija				Notranja motivacija
Regulacijski proces	ni regulacije	zunanja regulacija	introjekcija	identifikacija	integracija	notranja regulacija
Lokus kontrole	neosebni	zunanji	zunanji	notranji	notranji	notranji
Avtonomija	--	--	-	+	++	++
Vedenje	kontrolirano oz. nesamodoločeno					samodoločeno vedenje

Vzgojitelj lahko tako npr. doživlja velik občutek zunanjega nadzora pri izvajanju dejavnosti v času hospitacij ali v času uvajanja otrok v vrtec, ko so v oddelku navzoči tudi starši. Prav tako lahko čuti, da je v času hospitacij le malo avtonomen, saj se mora povsem držati zapisanega poteka dejavnosti v pripravi. Lahko pa ima občutek, da je njegovo vedenje avtonomno in zunanje nadzorovano (npr. pri izbiri dejavnosti za jesenske delavnice ima povsem proste roke, vendar ga skrbi, ali bodo izbrane dejavnosti staršem všeč, zaradi česar občuti določeno mero anksioznosti). Lahko pa vzgojitelj čuti, da je njegovo vedenje povsem avtonomno, in čuti popoln notranji nadzor, ko npr. sam pripravi za otroke glasbeno delavnico, pri čemer zelo uživa, saj glasba predstavlja njegovo strast in ima za glasbene dejavnosti tudi sam velik interes.

Teorija samodoločanja predstavlja okvir za raziskovanje človeške motivacije in osebnosti (<http://www.self-determinationtheory.org/theory>). Poleg široke metateorije, ki predstavlja temelj za različne motivacijske študije in opredeljuje raznolike notranje in zunanje dejavnike motivacije, jo sestavlja tudi pet t. i. mini teorij. Vsaka izmed teh mini teorij skuša razložiti različne fenomene motivacije in osebnosti. Za potrebe pričujočega prispevka sva se avtorici osredotočili na teorijo osnovnih psiholoških potreb.

Teorija samodoločanja skuša razložiti tudi, kako socialni in kulturni dejavniki spodbujajo ali zavirajo občutek volje in iniciativnosti, in predpostavlja, da je za posameznikovo blagostanje in uspešnost, vztrajanje in usvarjalnost pri dejavnosti ključno občutenje zadovoljenosti temeljnih psiholoških potreb, ki jih natančneje opišemo

v nadaljevanju. Teorija samodoločanja izhaja iz predpostavke, da smo ljudje aktivni organizmi, ki imajo notranje težnje po psihični rasti in razvoju, obvladovanju izzvov iz okolja in integraciji novih izkušenj v koherenten občutek jaza. Te naravne težnje pa ne delujejo avtomatsko, temveč potrebujejo ustrezne spodbude in podporo s strani socialnega okolja. Socialno okolje lahko torej podpira ali zavira te naravne težnje k aktivnemu delovanju in psihološki rasti.

Že omenjena mini teorija osnovnih psiholoških potreb predpostavlja, da imamo posamezniki tri temeljne psihološke potrebe, katerih zadovoljenost je ključna za občutek psihološkega blagostanja in za posameznikovo optimalno funkcioniranje (Deci in Ryan, 2000). Avtorja sta potrebe opredelila kot notranja psihološka hranila, ki so bistvena za psihološko rast, integriteto in blagostanje. Potrebe so notranje, prirojene in ne pridobljene, zato predstavljajo motivacijski okvir za življenje. Gre za potrebe po avtonomnosti, povezanosti in kompetentnosti. Okolje lahko podpira ali ogroža zadovoljevanje teh potreb. Teorija predpostavlja, da so vse tri potrebe bistvene in univerzalne in da ogroženost ene od teh potreb povzroči hude posledice v smislu slabšega funkcioniranja ter porušenega občutka blagostanja, zadovoljenost ter potreb pa je povezana s številnimi pozitivnimi izidi v posameznikovem življenju (npr. z delovnim zadovoljstvom, učno in delovno uspešnostjo, zadovoljstvom s partnerskim odnosom).

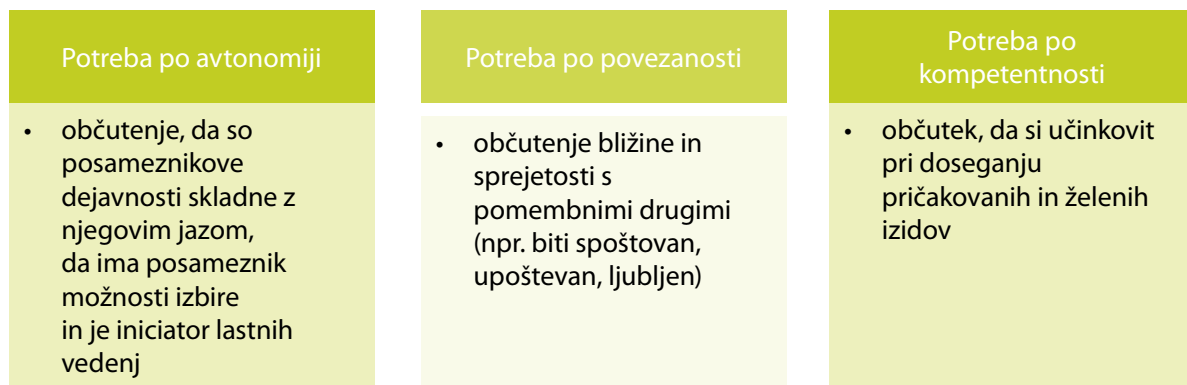
Ker so te potrebe esencialne za posameznikovo delovanje, ljudje svoje vedenje usmerjamo k tistim situacijam, v katerih bomo lahko svoje potrebe zadovoljili, in se izogibamo situacijam, ki nam tega ne omogočajo. Ne glede na to pa posameznikovo vedenje ni vedno usmerjeno le v zadovoljevanje osnovnih potreb, saj pogosto izberemo tudi dejavnosti, ki so za nas zanimive in osebno pomembne, pa potem posledično pri samem izvajanju teh dejavnosti občutimo zadovoljenost osnovnih potreb (Deci in Vansteenkiste, 2004).

Posameznik bo bolj verjetno intrinzično motiviran, kadar lahko sam izbere neko aktivnost (potreba po avtonomiji), kadar to dejavnost obvlada (potreba po

kompetentnosti) in kadar čuti, da je povezan s pomembnimi drugimi ter da ga pomembni drugi pri tej dejavnosti podpirajo (potreba po povezanosti) (Gagne, 2003). Deci (1975, v Deci in Ryan, 2000) poudarja, da je prav občutenje avtonomnosti ključno za notranjo motivacijo, saj so vedenja, ki so intrinzično motivirana, prototip samodoločenega vedenja. Samodoločeno vedenje je tisto, ki ga ljudje izberemo naravno in spontano, ko občutimo, da lahko sledimo svojemu interesu. V ospredje postavlja posameznikovo izbiro, je avtonomno in neprisiljeno s strani okolja.

Odnosa med potrebo po avtonomiji in potrebo po povezanosti ne smemo razumeti, kot da gre za dve nasprotujoči si potrebi, ki sta v konfliktu, saj tudi na avtonomijo ne smemo gledati kot na popolno nenavezanost ali neodvisnost. Biti avtonomen, namreč ne pomeni, biti nepovezan z drugimi ali neodvisen od drugih. Avtonomno delovanje je voljno, izhaja iz posameznikovega integrirnega občutka jaza in ne pomeni biti ločen od drugih (Deci in Ryan, 2000; Deci in Vansteenkiste, 2004).

Če razumemo, da je potreba po avtonomiji ena od temeljnih potreb, katere zadovoljenost je povezana s posameznikovim občutenjem blagostanja in optimalnim funkcioniranjem, potem lahko to vedenje prenesemo tudi na področje profesionalnega delovanja posameznikov, strokovnih delavcev v vrtcih. Predpostavimo lahko, da je občutenje avtonomnosti za strokovne delavce izjemno pomembno, saj je občutenje, da si pri svojem strokovnem delu avtonomen (avtonomnost pa je »vsaj« na deklarativni ravni v vrtcih zelo dobro zagotovljena), povezano z večjo motiviranostjo strokovnih delavcev, njihovim zadovoljstvom in bolj kakovostnim vzgojno-izobraževalnim delom. Zato je smiselno, da v vrtcih ustvarjamo takšno okolje, ki bo spodbujalo avtonomijo strokovnih delavcev (in drugih udeležencev) ter zadovoljevalo tudi druge pomembne psihološke potrebe. V vrtcu lahko vsaj deloma k ustvarjanju takšnega okolja pomembno prispeva tudi svetovalna služba vrtca, zato v nadaljevanju oriševa temeljni cilj in naloge svetovalne službe ter opiševa dve pogosto uporabljeni obliki dela svetovalne službe: svetovanje in posvetovanje.



Slika 2: Tri osnovne psihološke potrebe (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe in Ryan, 2000; Deci in Ryan, 2000)

SVETOVALNA SLUŽBA V VRTCU

Temeljni dokument, ki opredeljuje cilje in naloge svetovalne službe v vrtcu, so Programske smernice za svetovalno službo v vrtcu (Kurikularna komisija za svetovalno delo, 2008). Programske smernice opredelijo, da je temeljni cilj svetovalne službe (pa tudi vrtca kot celote) optimalni razvoj otrok. Temu cilju je podrejena tudi temeljna naloga svetovalne službe, in sicer da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja prek svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu s tem, da pomaga, sodeluje z vsemi udeleženci v vrtcu in po potrebi tudi z zunanjimi institucijami (prav tam: 5). Za uresničevanje svojega temeljnega cilja in nalog mora biti svetovalna služba enako dostopna vsem udeležencem v vrtcu (otrokom, staršem, zaposlenim), hkrati pa si mora svetovalna služba vedno znova prizadevati, da se ti udeleženci čutijo nagovorjeni za skupno sodelovanje.

Pri svojem delu svetovalna služba sledi temeljnim načelom, pri delu pa svetovalne delavce zavezuje tudi Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (1998) ter etični kodeksi svetovalnih delavcev različnih profilov – npr. Kodeks poklicne etike psihologov Slovenije (2002), če je svetovalni delavec psiholog, ali Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike (2004), če je svetovalni delavec socialni pedagog. Ključna načela, ki zavezujejo svetovalnega delavca, so načela dobrobiti, prostovoljnosti in zaupanja (Kurikularna komisija za svetovalno delo, 2008).

Svetovalna služba opravlja tri medsebojno povezane in prepletene temeljne dejavnosti.

- **Dejavnosti pomoči:** te dejavnosti, naloge in projekti so odgovor na potrebe kogar koli od udeležencev v vrtcu. Pri nalogah pomoči otrokom je svetovalno delo v vrtcu po navadi le v manjši meri usmerjeno v neposredno svetovalno delo z otroki, saj svetovalna služba navadno uporablja posvetovalni model, ki bo opisan v nadaljevanju, pri katerem gre za skupno sodelovanje svetovalnega delavca s starši in strokovnimi delavci pri iskanju optimalnih rešitev za posameznega otroka.
- **Razvojne in preventivne dejavnosti:** so del razvojnih nalog vrtca, zajemajo pa spremljanje in ugotavljanje obstoječega stanja, načrtovanje različnih sprememb, vodenje in koordinacijo razvojnih, inovativnih in preventivnih projektov. Preventivne dejavnosti imajo še posebno pomembno mesto, saj prek njih svetovalna služba prispeva k ustvarjanju optimalnih pogojev v vzgojno-izobraževalni instituciji.
- **Dejavnosti načrtovanja in evalvacije:** prepletajo se tako z dejavnostmi pomoči kot tudi razvojnimi in preventivnimi dejavnostmi. Pomembne so za operacionalizacijo, vrednotenje ter zagotavljanje celostnosti in kontinuiranosti prispevka svetovalne

službe pri reševanju problemov vrtca. Predstavljajo bistven pogoj za kakovostno opravljeno delo.

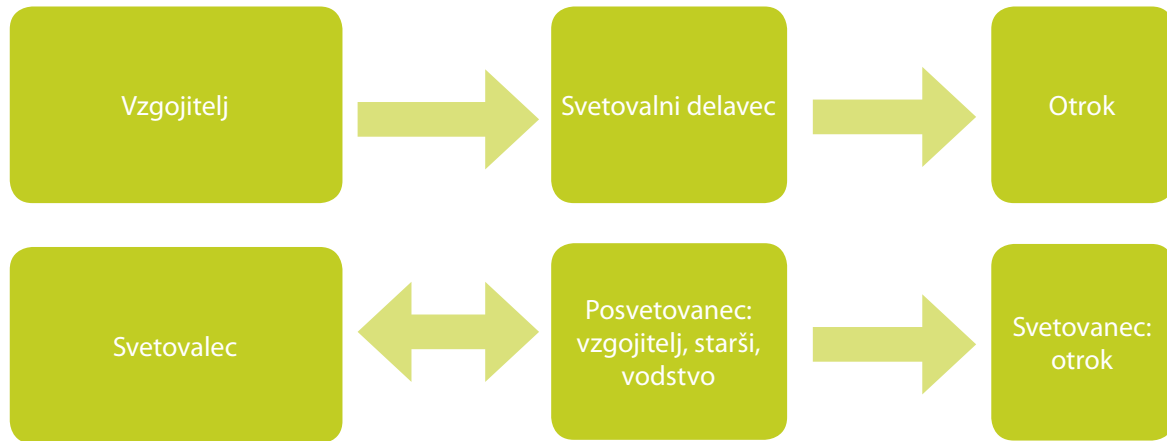
Svetovalna služba je torej strokovni sodelavec vrtca in ne strokovni psihološko-pedagoški servis, kar pomeni, da pri svojem delu vedno skuša upoštevati in sodelovati z vsemi udeleženci, se odzvati na njihove potrebe in se z njimi posvetovati za doseg svojega temeljnega cilja, ne pa le interventno priskočiti na pomoč vsakokrat, ko se pojavi problem, ki naj bi ga obravnavala svetovalna služba.

Svetovalni odnos je temeljno strokovno izhodišče svetovalne službe v vrtcu in šoli (prav tam). Svetovalni odnos je strokovni odnos, ki vključuje različne oblike in metode dela svetovalne službe, svetovalna služba pa si prek tega odnos prizadeva za doseganje svojega temeljnega cilja, tako da k sodelovanju pritegne vse pomembne udeležence bodisi v procesih pomoči (dejavnosti pomoči) bodisi v procesih sodelovanja (razvojne in preventivne dejavnosti, dejavnosti načrtovanja in evalvacije).

Kot že rečeno, ima lahko svetovalni odnos različne oblike. V procesih svetovalnega dela se svetovalni delavci v praksi pogosto odločamo za svetovanje in posvetovanje. Čeprav sta si ti dve dejavnosti podobni, pa med njima ostaja ključna razlika glede odgovornosti za reševanje problema v procesu pomoči. Za učinkovito uporabo svetovanja in posvetovanja je treba upoštevati dve temeljni predpostavki, in sicer mora svetovalni delavec: 1) dobro poznati razvojne značilnosti otroka in se zavedati njegovih sposobnosti samorefleksije, ki je odvisna od njegovega zorenja, stopnje kognitivnega razvoja in njegovih socialnih izkušenj, ter 2) v reševanje problematike otroka vključiti njegovo družino, če je to le mogoče (Pečjak in Košir, 2002).

Svetovanje lahko opredelimo kot prostovoljno, kratkotrajno, pogosto le situacijsko interakcijo med tistim, ki išče pomoč – svetovancem (otrokom, staršem, strokovnim delavcem), in svetovalcem (svetovalnim delavcem). Cilj svetovanja je pomagati svetovancu, da se zmanjša ali odpravi svoj problem. Gre torej za proces nudenja pomoči, v katerem so uporabljene številne spretnosti in tehnike za spodbudo pomoči in pozitivnih sprememb pri svetovancu (prav tam).

Pri posvetovanju pa ne gre več le za posredovanje informacij in nasvetov, temveč za skupno reševanje problemov. Ključni sta deljena odgovornost in sodelovanje med različnimi strokovnjaki pri reševanju problema (skupno razumevanje problema, skupno zbiranje podatkov, skupno iskanje rešitev). Pri posvetovanju strokovnjak – svetovalni delavec – pomaga drugemu strokovnjaku – vzgojitelju/učitelju pri pomoči otroku. Gre torej za posreden proces nudenja pomoči oz. reševanja problema, ki se dogaja med strokovnjakom, ki nudi pomoč, in tistim, ki išče pomoč ter je odgovoren za dobrobit neke druge osebe. Vloga svetovalnega delavca je predvsem v pomoči drugemu strokovnemu delavcu vrtca/šole, da skupaj z otrokom reši problem, hkrati pa je cilj posvetovanja tudi, da bi tisti, ki išče pomoč, v prihodnje bolj kompetentno reševal težave. Oba strokovnjaka torej prispevata k rešitvi problema, pri



Slika 3: Proces svetovanja in posvetovanja

Tabela 2: Možne strategije svetovalne službe za spodbujanje avtonomnosti strokovnih delavcev vrtca

Dejavnost svetovalne službe	Možne strategije za spodbujanje avtonomije strokovnih delavcev s strani svetovalnega delavca
Dejavnosti pomoči	Pri identifikaciji otrok, ki potrebujejo pomoč in svetovanje, svetovalni delavec strokovne delavce šteje kot pomembne partnerje in vire informacij o otrokovem vedenju in razvoju.
	Pri spremljanju posameznega otroka in/ali skupine strokovne delavce vključi tako, da jih prosi, da opazujejo otroke/skupino, si redno beležijo vedenje, izjave otrok, in jim nudi pomoč ter oporo pri izbiri ustreznih strategij pomoči za otroka oz. skupino.
	Strokovne delavce povabi na pogovorne ure s starši in skupaj z njimi načrtuje okvirni potek pogovorne ure ter jo ob koncu tudi skupaj z njimi tudi evalvirata.
	Skrbi za ustrezen prenos pomembnih informacij o otroku, ki jih (ob soglasju staršev) pridobi od drugih institucij (CSD, zdravstveni dom, KUOPP), skrbi za interdisciplinaren pristop.
	Pri načrtovanju in evalviranju strategij pomoči upošteva možnosti in predloge strokovnih delavcev.
	Pri implementaciji strategij pomoči otroku/skupini dejavno spremlja učinkovitost uporabljene strategije, upošteva povratne informacije s strani strokovnih delavcev.
Razvojne in preventivne dejavnosti	Pripravi skupno analizo obstoječega stanja in potreb, ki je podlaga za odločitve za sodelovanje v različnih projektih (upoštevaje način odločanja od "spodaj navzgor" in ne »od zgoraj navzdol«).
	Pri načrtovanju in izvedbi različnih preventivnih dejavnosti upošteva želje, potrebe, priporočila strokovnih delavcev in ugotovitve analize stanja (npr. teme za srečanja s starši, teme za strokovne aktivne, ki jih predstavi svetovalni delavec).
	Strokovne delavce spodbuja k stalnemu strokovnemu spopolnjevanju s prenosom informacij o možnostih in vsebinah različnih izobraževanj in strokovne literature.
Dejavnosti načrtovanja in evalvacije	Identificira potrebe strokovnih delavcev, pri uresničevanju katerih lahko prek svetovalnega odnosa sodeluje svetovalna služba (npr. individualna pomoč otrokom, skupini, podpora pri načrtovanju srečanj za starše in individualnih pogovorih, profesionalnem razvoju, pomoč pri načrtovanju dejavnosti in strategij za skupino ...)

sami implementaciji strategij in ukrepov pa glavnino aktivnosti prevzame strokovni delavec, svetovalni delavec pa v tej fazi bolj nudi podporo z zanimanjem za napredovanje udeležanja načrta pomoči ter s strokovnimi nasveti (prav tam). Posvetovanja ni ustrezno pojmovati kot alternativno neposrednemu nudenju pomoči učencem, temveč kot ključno komponento take pomoči.

SVETOVALNA SLUŽBA V VRTCU KOT »SKRBNIK« ZADOVOLJENOSTI POTREBE PO AVTONOMIJI (IN DRUGIH OSNOVNIH PSIHOLŠKIH POTREB)

Kako lahko torej svetovalna služba vrtca kot tisto strokovno mesto znotraj vrtca, ki je na razpolago različnim udeležencem in skuša odgovarjati na njihove potrebe ter probleme, pomaga pri uresničevanju potrebe po avtonomnosti drugih strokovnih delavcev v vrtcu?

Že programske smernice nakažejo »pot« za uresničevanje te zahtevne naloge. Hkrati pa dosledno uresničevanje posvetovalnega modela pomeni, da svetovalni delavec upošteva temelje psihološke potrebe drugih udeležencev v procesih reševanja problemov ali pri uresničevanju razvojnih nalog. Svetovalna služba je torej tista, ki lahko znotraj vrtca z upoštevanjem tega modela pripomore k ustvarjanju takšnih pogojev, v katerih bodo strokovni delavci (in drugi udeleženci) čutili podporo lastni avtonomiji (pa tudi možnost za zadovoljevanje drugih potreb).

V zgornji tabeli avtorici s konkretnimi predlogi nakaževa možnosti, na kakšen način lahko svetovalni delavec spodbuja avtonomijo strokovnih sodelavcev. Navajava strategije, ki so se pri delu v praksi izkazale kot učinkovite, vendar pa to vsekakor ni popoln seznam, saj morajo biti strategije vedno znova odgovor na potrebe

strokovnih delavcev v trenutnem položaju, upoštevaje njihovo strokovno kompetentnost, izkušnje, subjektivne teorije in okoliščine posameznih primerov. Tovrsten tabelarični seznam je lahko tudi koristen pripomoček pri refleksiji dela.

STROKOVNA AVTONOMNOST JE ODGOVORNOST

Potreba po avtonomiji je ena od temeljnih potreb vsakega posameznika. V prispevku sva avtorici svoje razmišljanje osredotočili na problem uresničevanja avtonomnosti strokovnih delavcev (vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev), ki so pogosto na "prepihu" različnih interesov, želja, zahtev. Svetovalna služba vrtca ima pri uresničevanju avtonomnosti vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev dejavno vlogo, saj lahko pripomore k njihovi večji motiviranosti, zadovoljstvu, k dvigu kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in posledično k bolj optimalnim pogojem za napredek in razvoj otrok (kar je temeljni cilj delovanja svetovalne službe in vrtca).

Vendarle je treba upoštevati, da gre avtonomnost z roko v roki z odgovornostjo in strokovnostjo, zato avtorici poudarjava, da je lahko avtonomen le tisti strokovni delavec, ki je dovolj kompetenten in širok tudi za drugačne poglede (npr. staršev, drugih strokovnih delavcev, vodstva vrtca). Pomembno je, da posameznike vzpodbudimo k razmišljanju o odgovornem delu, zavedanju svojih potencialov in soočanju s tistimi lastnostmi, ki jih vsak pri sebi želi izboljšati. Vsakodnevno delo v vrtcu namreč zahteva odgovorne, samozavestne in izobražene posameznike (Zalokar, 2005). Avtonomija je tako lahko »dovoljena« le tistim, ki zmorejo pogledati »čez svoj plot«, ki se znajo postaviti na drugo stran, prisluhniti drugačnemu stališču, mnenju in s strokovnimi argumenti sklepati kompromise.

LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: ZRSŠ. Dostopno na <http://www.belaknjiga2011.si/> (20. 10. 2011).
- Bunc, S. (1997). Slovar tujk. Maribor: Založba Obzorja.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. V: *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L. in Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. V: *Ricerche di Psicologia*, 27, 17–34.
- Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike (2004). Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko. Dostopno na: <http://www.zzsp.org/kodeks.htm> (5. 11. 2011).
- Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (1998). Dostopno na <http://www.svetovalnidelavec.si/> (5. 11. 2011).
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. V: *Motivation and Emotion*, 27, 199–223. <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory> (25. 10. 2011).

- Kodeks poklicne etike psihologov Slovenije (2002). Ljubljana: Komisija za poklicno etiko psihologov. Dostopno na: psy.ff.uni-lj.si/priponke/gradiva/1442 (5. 11. 2011).
- Kroflič, R. (2005). Strokovna avtonomija vrtca in vzgojiteljice. V: XV. strokovni posvet Skupnosti vrtcev Slovenije: Strokovna avtonomija vzgojitelja. Portorož: Skupnost vrtcev Slovenije.
- Kurikulana komisija za svetovalno delo (2008). Programske smernice: svetovalna služba v vrtcu. Ljubljana: ZRSŠ.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- Pečjak, S., Košir, K. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. V: *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. in Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. V: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. V: *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Zakon o vrtcih. Ur. l. RS, št. 100/2005 -UPB-2, 25/2008, 36/2010.
- Zalokar Divjak, Z. (2005). Timsko delo v vrtcu. V: XV. strokovni posvet Skupnosti vrtcev Slovenije: Strokovna avtonomija vzgojitelja. Portorož: Skupnost vrtcev Slovenije.

POVZETEK

Čeprav je bilo o avtonomiji zapisanega in povedanega že veliko, pa si avtorici v pričujočem prispevku znova zastavljata vprašanje o tem, kaj sploh je avtonomija, zakaj je pomembna za delovanje strokovnih delavcev na področju predšolske vzgoje v praksi in kako lahko svetovalna služba kot strokovna služba znotraj vrtca spodbuja avtonomijo strokovnih delavcev v vrtcu. Najprej predstaviva teoretski okvir (teorija samodoločanja, avtorjev Deci in Ryana), znotraj katerega lahko avtonomijo razumemo kot osrednjo potrebo vsakega posameznika ali strokovnega delavca. Nadalje poudariva svetovalno službo kot pomemben dejavnik, ki lahko prispeva k avtonomnemu delovanju vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev, in za boljšo ilustracijo podava nekaj konkretnih strategij, s katerimi lahko svetovalna služba spodbuja avtonomijo strokovnih delavcev v vrtcih.

ABSTRACT

In the article, we once again address the subject of kindergarten teacher's autonomy, why it is important in the practice of preschool education and how kindergarten counsellors as professionals within preschool institutions can facilitate kindergarten teachers' autonomy. In the beginning, theoretical framework is introduced which derives from Deci's and Ryan's Self-Determination Theory where autonomy can be understood as a basic psychological need of every individual or professional. Further on, kindergarten counselling is emphasized as an important factor which can contribute to autonomous functioning of kindergarten staff. Additionally, several concrete strategies to facilitate autonomy of kindergarten teachers are proposed.

Brigita Rupar, Zavod RS za šolstvo

VSEŽIVLJENJSKA KARIERNA ORIENTACIJA – POVEZAVA MED ŠOLO, POKLICEM IN ŽIVLJENJEM

UVOD

V zadnjem desetletju se vseživljenjski karierni orientaciji namenja vse več pozornosti tako na evropskem kot na nacionalnem nivoju. Velja za bistveno dimenzijo vseživljenjskega učenja, ki služi tako gospodarskim ciljem kot ciljem socialne politike in ki je namenjena predvsem izboljševanju učinkovitosti in kakovosti izobraževanja, dopolnilnega usposabljanja in trga delovne sile, in sicer s prispevanjem k zmanjševanju osipa in s preprečevanjem razvijanja neustreznih veščin ter s posledičnim izboljšanjem produktivnosti. Potrebo po učinkovitih storitvah na področju karierne orientacije v katerem koli življenjskem obdobju poudarjata dve resoluciji Izobraževalnega sveta Evropske unije (2004; 2008), ki sta namenjeni razvijanju veščin, ki so ljudem v pomoč pri izbiri izobraževanja in poklica ter pri prehajanju znotraj in med izobraževanjem ter delom. Resolucije se osredotočajo na štiri prioritetna področja: razvijanje veščin vodenja poklicne kariere, dostopnost storitev, zagotavljanje kakovosti in koordinacija storitev.

Naraščajoče število tranzicij, s katerimi se danes srečujejo državljani v svojem življenju, in s tem povezani večja raznolikost in mobilnost na področju izobraževanja, usposabljanja in na trgu delovne sile, so povzročili, da so učinkoviti sistemi karierne orientacije pomembnejši kot kadar koli prej. Kot naslednica Lizbonske strategije Evropa 2020: evropska strategija za pametno, trajno in vključujočo rast uvršča med svoje cilje zmanjševanje osipa za 10 % in zagotavljanje, da 40 % mlade generacije konča univerzitetni študij. Omenjena strategija daje tudi pobude za izboljševanje vstopa mladih na trg delovne sile, upoštevanje formalnega in neformalnega učenja, izboljševanje učnih dosežkov in odpiranje ter izboljševanje ustreznosti izobraževalnih sistemov, večanje privlačnosti programov poklicnega izobraževanja in zagotavljanje, da državljani razvijejo ustrezne kompetence, ki so potrebne za nadaljnje izobraževanje in vstop na trg delovne sile v vseh življenjskih obdobjih. Kakovostni, dostopni in usklajeni sistemi karierne orientacije so bistvenega pomena za uresničevanje gornjih pobud.

KAJ POMENI VSEŽIVLJENJSKA KARIERNA ORIENTACIJA?

Vseživljenjska karierna orientacija pokriva dejavnosti, ki so namenjene za pomoč posameznikom v različnih obdobjih njihovega življenja pri izbiri ustreznega

izobraževanja, dopolnilnega usposabljanja in poklica oz. pri vodenju poklicne kariere. Zajema informacije, nasvete, svetovanje, akcijsko načrtovanje in razvijanje veščin vodenja poklicne kariere.

ZAKAJ POTREBA PO VSEŽIVLJENJSKI KARIERNI ORIENTACIJI?

Potreba po učinkoviti karierni orientaciji v katerem koli življenjskem obdobju postaja vse večja, saj morajo državljani obvladovati vedno pogostejše prehode znotraj izobraževanja, dopolnilnega usposabljanja in med njimi ter trgom delovne sile. Sem spadata razvijanje zmožnosti luščenja smisla iz množice podatkov in izbira ustreznih učnih priložnosti izmed izjemno raznolikih možnosti, ki so na voljo. Karierna orientacija deluje kot katalizator za zmanjševanje osipa in preprečevanje razvijanja neustreznih veščin, s čimer izboljšuje produktivnost. Razen tega izboljšuje mobilnost državljanov in večja socialno kohezijo (Lifelong Guidance Policies: Work in Progress, 2010).

O vlogi karierne orientacije v sodobni postindustrijski dobi kritično razmišlja *Tone Simonič* v svojem prispevku z naslovom *Izzivi karierne orientacije in poklicne vzgoje v postinformacijski družbi*. Dejstvo je, kot pravi, da so za ustrezno usposobljenost zaposlenih najbolj zainteresirani delodajalci. Pa vendar ne smemo pozabiti, kot opozarja Simonič, na izjemno pomembno vlogo države kot regulatorja družbenih odnosov. Avtor meni, da bi država lahko del sredstev za prestrukturiranje podjetij namenila za karierne sklade, ki bi omogočali možnost izobraževanja vsem, posebej šibkejšim članom družbe, kot so revni, brezposelni, mladi brez delovnih izkušenj ali socialno izključeni posamezniki. Teza je zanimiva in vredna razmisleka.

KAKŠNO JE STALIŠČE EU?

Potreba po nadaljnem razvoju karierne orientacije spada med ključne strategije in smernice Evropske unije (EU) na področju izobraževanja, usposabljanja, zaposlovanja in socialnega vključevanja. Države članice EU soglašajo, da je storitve karierne orientacije treba zagotavljati v vseh življenjskih obdobjih z namenom, da se prispeva k razvoju veščin, ki so ljudem v pomoč pri izbiri izobraževanja in poklica ter pri prehajanju znotraj izobraževanja in dela ter med njima. Ker se vse države soočajo s podobnimi izzivi, in sicer kako zadovoljevati povečane potrebe po storitvah karierne orientacije z vedno manjšimi finančnimi sredstvi, je prišlo do sklepa, da se ukrepi v zvezi s poklicno

orientacijo in sistemi modernizirajo in okrepijo (EU resolucije iz leta 2004 in 2008) predvsem v smislu zagotavljanja kakovosti, veččin vodenja poklicne kariere ter dostopnosti in koordinacije storitev.

Države članice so bile spodbujene, da naj se zavzamejo za modernizacijo in krepitev ukrepov in sistemov na področju karierne orientacije. Leta 2007 so se odločile, da ustanovijo Evropsko mrežo vseživljenjske karierne orientacije European Lifelong Guidance Policy Network (v nadaljevanju ELGPN). To je mreža oblikovalcev oziroma nosilcev politike, kjer sodelujejo predstavniki ministrstev, ki so zadolženi za področje karierne orientacije. Namen te mreže je oblikovati smernice za prihodnji razvoj karierne orientacije na ravni Evropske unije, predvsem pa s pomočjo nacionalnih forumov pospešiti uvajanje skupne politike v državah članicah. V mrežo se je leta 2008 vključila tudi Slovenija. Ministrstvo za šolstvo je za nacionalnega koordinatorja Slovenije v tej mreži imenovalo Zavod RS za šolstvo.

DELOVANJE EVROPSKE MREŽE ZA VSEŽIVLJENJSKO KARIERNO ORIENTACIJO (ELGPN)

ELGPN si prizadeva sodelujočim državam zagotavljati dodano vrednost skozi dejavnosti, ki vključujejo zbiranje idej v zvezi s skupnimi problemi in rešitvami, testiranje idej in inovacij, demonstracija primerov dobre prakse in modernizacija praktičnih operacij z namenom, da se izboljša izvedba in poveča cenovna učinkovitost ukrepov karierne orientacije.

Članice poročajo, da jim omenjene dejavnosti koristijo in da je s tem dodana vrednost že zagotovljena. Sodelovanje v mreži je še posebej pripomoglo k izboljšanju sodelovanja in boljši koordinaciji storitev: trideset držav članic je v ta namen bodisi že ustanovilo ali pa je v procesu ustanavljanja nacionalnega foruma ali podobnega mehanizma.

Mreža ELGPN deluje od leta 2007. Njene aktivnosti so usmerjene na naslednja štiri področja:

- **Veščine vodenja kariere.** Katere veščine in kompetence so potrebne pri vodenju kariere? Ali naj bi bile aktivnosti kariernega svetovalca usmerjene pretežno v razvoj veščin in kompetenc posameznika? Kako sploh razvijati te kompetence? Kako usposabljeni svetovalci in učitelji, da bodo to znali s svojimi klienti in učenci?
- **Dostopnost storitev.** Kako zagotoviti vsem državljanom dostop do storitev karierne orientacije? Kakšna je vloga tehnologije? Kakšno je učinkovito razmerje med službami, ki zagotavljajo storitve vsem državljanom, in službami, ki se ukvarjajo s svetovanjem ranljivim skupinam?
- **Kakovost storitev.** Kako zagotoviti najboljšo kakovost uslug služb karierne orientacije? Ali lahko k temu pripomore skupen evropski okvir?
- **Sodelovanje in koordinacija med nosilci politik in izvajalci.** Kakšne so ključne vloge tovrstnih

mehanizmov? Kako okrepiti in pospešiti tovrstno sodelovanje?

Evropska komisija pa podpira karierno orientacijo tudi prek mreže *Euroguidance*, ki jo predstavljajo v posebnem prispevku sodelavci mreže v slovenski izpostavi, *Zlata Šlibar, mag. Sabina Škarja in Marko Zupančič*. V članku so opisali računalniški pripomoček Kam in kako, s katerim si uporabniki pomagajo pri načrtovanju kariere. Program ponuja 510 opisov poklicev, več kot 400 povezav na ustrezne spletne strani in še veliko drugih zanimivih in uporabnih informacij. Program Kam in kako je med učenci in dijaki zelo priljubljen, uporabljajo pa ga tudi odrasli iskalci zaposlitve.

ODZIVI EVROPSKEGA DOGAJANJA NA DOMAČIH TLEH

Minister za šolstvo dr. Igor Lukšič je za uresničevanje sklepov obeh resolucij in mreže ELGPN leta 2009 imenoval Strokovno skupino za vseživljenjsko karierno orientacijo (nacionalni forum). Namen nacionalnih forumov je, da bi prevzeli skrb za oblikovanje in koordinacijo nacionalnih politik (strategij) v svojih državah. Skupina je medresorsko zasnovana in ima naslednje naloge:

- koordiniranje politik za sodelovanje Slovenije v evropski mreži ELGPN,
- oblikovanje podlag za skupno terminologijo, celostno analizo obstoječe ponudbe in analizo možnosti izboljšanja,
- oblikovanje izhodišč za koncept celostne enovite vseživljenjske karierne orientacije,
- oblikovanje izhodišč za koncept in temeljna načela zagotavljanja kakovosti na področju karierne orientacije,
- priprava priporočil in predlogov ustreznih rešitev za oblikovalce politike,
- vzdrževanje stikov s forumi v drugih državah EU in relevantnimi mrežami ter letno poročanje pristojnim organom.

Strokovna skupina za sprejemanje odločitev potrebuje podporo v obliki analiz, predlogov in raziskav s področja vseživljenjske karierne orientacije, ki jih zagotavlja leta 2010 ustanovljena *Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo*, o kateri piše Staša Bučar Markič. Koordinacijska točka deluje pod okriljem Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve, njen temeljni cilj pa je okrepiti razvoj stroke. Nacionalna koordinacijska točka je v letošnjem letu pripravila terminološki slovarček, ki bo v pomoč tako praktikom kot tudi teoretikom in raziskovalcem na tem področju. Potrebovali smo skupni jezik karierne orientacije, kot je zapisal eden od avtorjev Saša Niklanovič (2008), ki ga bodo razumeli tudi uporabniki storitev. Koordinacijska točka trenutno pripravlja skupaj s Pedagoško fakulteto v Ljubljani izobraževalni program za karierne svetovalce.

KARIERNA ORIENTACIJA V ŠOLAH

V pričujoči reviji si lahko preberemo dva prispevka iz šolske prakse. V prvem z naslovom *Poklicna orientacija na Osnovni šoli Kašelj* avtorica mag. Nina Mesner predstavi dejavnosti poklicne orientacije na svoji šoli. V drugem prispevku z naslovom *Poklicna orientacija v srednji šoli – da ali ne?* pa Tjaša Purgaj iz II. gimnazije Maribor opiše način izvajanja te naloge na gimnaziji. Poklicna orientacija ali poklicno usmerjanje, kot se je nekoč imenovala, je bila vedno pomembna naloga svetovalnih delavcev. Teoretski okvir te dejavnosti je utemeljen v modelu DOTS (Decision, Opportunity awareness, Transition skills in Self-awareness). Model sta v sedemdesetih letih razvila Bill Law in A. G. Watts (Watts, 1997) in služi kot model poklicnega odločanja in načrtovanja kariere. Posameznik pri odločanju upošteva svoje lastnosti, želje, interese, sposobnosti in možnosti, ki jih ima. V procesu odločanja primerja svoje lastnosti z možnostmi in išče tisto rešitev, ki predstavlja najboljšo možno ujemanje med lastnostmi in možnostmi.

Spoznavanje samega sebe, analiziranje določenih prednosti, videnje sebe v različnih prihodnjih situacijah je pomembno pri odločanju med različnimi poklicnimi možnostmi, ki posameznika bolj ali manj privlačijo. Bolj znana bo mladostniku njegova »podoba samega sebe«, več informacij bo imel o poklicnih možnostih, več izkušenj bo doživel ob konkretnih dejavnostih, razumneje se bo lahko odločal. Mladostnika, ki se pripravlja na poklicno odločitev, zato v smislu samospoznavanja usmerjamo v ozaveščanje osebnih vrednot in prepričanj, ki ga vodijo v življenju, prepoznavanje njegovih interesov, osebnostnih lastnosti in značilnosti, sposobnosti, veščin in spretnosti ter ozaveščanje njegovih želja in hotenj.

Poznavanje lastnih vrednot in prepričanj, povezanih z delom, je zelo pomembno pri iskanju poklicnih ciljev. Nekaterim delo pomeni eno najpomembnejših vrednot v življenju, za druge pa je pomembno le v smislu zaposlitve, s katero si lahko zagotavljajo eksistenco in osnovno varnost. Nekaterim je pomembno uveljavljanje, ki jim ga omogoča delo, pridobivanje novih znanj, drugim biti ustvarjalen, tretjim družbeni položaj, ki ga prinaša.

POKLICNA VZGOJA

Poklicna vzgoja je program načrtovanih dejavnosti, s pomočjo katerega posameznik razvije predstave, znanja in veščine, ki mu omogočajo ustrezno vodenje kariere v izobraževanju in delu (Terminološki slovarček, NKT, 2012).

Uspehi, ki jih mladostnik doživlja na določenem področju, in doživljanje priznanj pomembnih ljudi lahko odločilno vplivajo na to, kateri interesi se bolj razvijajo. Odločilne za razvoj interesov so spodbude, ki jih je mladostnik dobival že kot otrok, in konkretne izkušnje, ki jih je pridobival z aktivnim sodelovanjem v konkretnih dejavnostih. Pomembno vlogo pri spoznavanju sebe in razvijanju interesov imajo tudi učitelji, saj je v učnem procesu

veliko možnosti za uresničevanje teh ciljev. Že leta 1996 je bilo v Izhodiščih kurikularne prenove zapisano, da je treba učence pripraviti za kakovostno življenje, vseživljenjsko izobraževanje in za poklic (NKS, 1996). Tudi v novi Beli knjigi je med strateškimi izzivi zapisano, da morajo biti posameznikom zagotovljeni pogoji za vseživljenjsko vodenje kariere v vseh za to primernih obdobjih človekovega življenja (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011: 45). V Beli knjigi je tudi zapisano, da je še posebej ključno seznanjanje učencev in dijakov s poklici na prehodu iz osnovnega v srednje šolstvo.

Žal v našem šolskem sistemu temu področju namenimo premalo pozornosti. Kot ugotavlja Niklanovič v svoji študiji (2009), je poklicne vzgoje v učnih načrtih osnovne šole malo. Pri nekaterih predmetih je prisotna nekoliko bolj, npr. pri predmetih državljanska vzgoja in etika, tehnika in tehnologija, spoznavanje okolja, pri drugih pa je le za vzorec. V srednjih šolah pa je karierna orientacija omejena samo na informiranje in svetovanje (prav tam). Praksa kaže, da vsebin, vezanih na poklicno vzgojo, učitelji malo izvajajo. Razlogov za to je več. Poleg prenatrpanih učnih načrtov, ki učiteljem ne dovoljujejo odmika od predmetnih vsebin, je pomemben razlog pomanjkanje usposobljenosti učiteljev (Juriševič idr., 2008). Tudi svetovalni delavci, ki so tradicionalno nosilci te dejavnosti v šolah, imajo čedalje manj časa (in znanja) za to delo. Prevladujejo druge naloge, kot so delo z učenci s posebnimi potrebami, reševanje vzgojnih in disciplinskih težav, čedalje več administrativnih nalog. Te ugotovitve potrjuje tudi študija Razvoj in spremljanje delovanja mreže svetovalnih služb (Bezić, 2007).

Oba zgoraj omenjena članka Mesnerjeve in Purgajeve predstavljata dobro prakso in zbudjata upanje, da kljub vsem omenjenim oviram svetovalni delavci zmorejo kakovostno opravljati svojo nalogo pri podpori učencem za pravilno izbiro nadaljnega šolanja in poklica. Zanimiva je ideja o Kariernem klubu, ki so ga učencem ponudili na Osnovni šoli Kašelj. Slab odziv učencev na to pobudo pa med drugim tudi pokaže na podcenjena pomen in vlogo, ki jo ima karierna orientacija v (slovenski) družbeni zavesti.

Kljub zgornjim ugotovitvam pa stanje na tem področju ni tako brezupno, kot se morda zdi. Svetovalni delavci in učitelji imajo za delo z učenci na voljo že kar nekaj pripomočkov. Mag. Miha Lovšin iz Centra RS za poklicno izobraževanje v svojem članku z naslovom *Informiranje mladih pred poklicno izbiro* predstavlja dva. Na interaktivnem spletnem portalu Moja izbira (www.mojaizbira.si) si lahko učenci, dijaki, starši, odrasli in svetovalci poiščejo informacije za pomoč pri izbiri nadaljnje izobraževalne ali poklicne poti. Mapo Poklicni kažipot brezplačno prejema jo že več kot 10 let vsi učenci 8. razreda, podpira pa spletni portal mojaizbira.si. Poklicni kažipot je nastal v sodelovanju strokovnjakov iz šolstva in zaposlovanja in predstavlja uspešen primer združitve skupnega znanja, dela in finančnih sredstev z namenom na kratek, pregleden in strokoven način ponuditi učencem najbolj bistvene informacije o izobraževalnih in poklicnih možnostih.

PODLAGE ZA NADALJNI RAZVOJ KARIERNE ORIENTACIJE V STRATEGIJI EVROPA 2020

Izhodišča za nadaljnji razvoj karierne orientacije v Evropski uniji predstavlja Strategija Evropa 2020, ki izpostavlja tri prednostna področja: pametna rast, trajnostna rast in vključujoča rast. Za spodbujanje napredka na vsakem prednostnem področju pa predlaga sedem vodilnih spodbud, med katerimi bomo omenili dve, pomembni za našo temo:

- »mladi in mobilnost« za povečanje uspešnosti izobraževalnih sistemov in olajšanje vstopa mladih na trg dela in
- »program za nova znanja in spretnosti in nova delovna mesta« za posodobitev trgov dela ter okrepitev vloge in položaja ljudi z razvijanjem njihovih znanj in spretnosti v vsem življenjskem obdobju, da bi povečali vključevanje delavcev in bolje uskladili povpraševanje po delovni sili in njeno ponudbo, tudi z mobilnostjo delavcev.

V strategiji sta posebej poudarjena dva cilja izobraževalne politike: zmanjšanje stopnje osipa s 15 % na 10 % in povečanje deleža prebivalstva v starosti 31–34 let s terciarno izobrazbo z 31 % na 40 % do leta 2020. Ta dva cilja sta močno povezana z drugimi gospodarskimi cilji, saj višja stopnja izobrazbe povečuje zaposljivost, le-ta zmanjšuje revščino, večja zmogljivost za raziskave in inovacije spodbuja gospodarsko rast in rast delovnih mest in tako naprej.

V okviru pobude »mladi in mobilnost« je v Strategiji zapisano, da bodo morale države članice med drugim »izboljšati vstop mladih na trg dela v okviru celovitega ukrepanja, ki bo med drugim zajemalo usmerjanje, svetovanje in vajeništva« (Strategija Evropa 2020: 14).

Podlage za nadaljnji razvoj karierne orientacije na nivoju Evropske unije so torej jasno začrtane. Kaj pa pri nas?

PREDLOGI ZA NAPREJ

Potrebujemo širše družbeno soglasje, da karierno orientacijo kot dejavnost velikega pomena razvijamo in približamo najširšim skupinam. Oblikovalci politike bi morali poskrbeti za to, da se ta dejavnost vključi v programske dokumente posameznih sektorjev. Ministrstvo za šolstvo in šport bi lahko izvajanje teh vsebin sistemsko uredilo v predmetniku ali v obliki obveznih med predmetnih vsebin. Ena od možnosti je oblikovanje izbirnega predmeta za učence osnovnih šol in obveznih izbirnih vsebin za dijake srednjih šol. Lahko bi razpisali posebne projekte za pripravo in testiranje različnih modelov poklicne vzgoje, ki bi šolski politiki omogočili strokovne podlage za poznejše odločitve (Niklanovič, 2009). Ministrstvo bi moralo z ustreznimi dokumenti poskrbeti, da se zmanjša obremenitev šolskih svetovalcev z administrativnimi nalogami in poveča njihova usposobljenost za strokovno delo na tem področju. Poleg tega bi bilo treba razviti strategije, ki pomagajo učencem strniti znanje, veščine in odnose v zvezi z izkušnjami v šoli, in jih predstaviti v posebnih portfolijih ali »zaposlitvenih potnih listih« (Karierna orientacija, 2006). Poleg tega bi država lahko organizirala različne programe aktivnega pridobivanja delovnih izkušenj učencev in dijakov s pomočjo oblik, kot so sledenje v senci (več v članku Nine Mesner), delovni obiski, poskusno delo in podobno. Navsezadnje v Sloveniji nujno potrebujemo tudi programe usposabljanja za poklicno vzgojo za učitelje, šolske svetovalne delavce in poklicne svetovalce. To slednje je že v pripravi.

To je samo nekaj predlogov, ki sledijo razvojnim ciljem Unije in ne zahtevajo velikih družbenih premikov, temveč zavedanje, da so spremembe neizogibne in pripravljenost k delovanju ključnih akterjev od tistih najbolj bazičnih, kot so učitelji, do tistih na vrhu sistema. Bomo sposobni in pripravljeni slediti ciljem Strategije Evropa 2020?

LITERATURA IN VIRI

Ažman, T. idr. (2005). Načrtovanje in vodenje kariere. Priročnik za poklicno orientacijo v srednjih šolah. Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (pridobljeno s spleta 22. 11. 2011).

Bezič, T. idr. (2007). Razvoj in spremljanje delovanje mreže svetovalnih služb. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (interno gradivo).

Council of the European Union (2004). Strengthening Policies, Systems and Practices on Guidance throughout Life. 9286/04 EDUC 109 SOC 234.

Council of the European Union (2008). Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies. 2905th Education, Youth and Culture Council meeting, Brussels, 21 November 2008.

ELGPN Work Programme 2011–2012 – <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn/programme/wp2011-12> (pridobljeno s spleta 22. 11. 2011).

- Izhodišča kurikularne prenove (1996). Nacionalni kurikularni svet. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Juriševič, M., Devetak, I., Glažar, S. A., Razdevšek-Pučko, C., Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. Podpora kakovosti in prepoznavnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja: zastopnost poklicne vzgoje v študijskih programih za učitelje in svetovalne delavce: zaključno raziskovalno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2008.
- Karierna orientacija. Priročnik za oblikovalce politike (2006). OECD in Zavod RS za zaposlovanje.
- Lapajne, Z. (1997). Psihološke teorije izbire poklica. V: Kako naj svetujem? Prispevki o poklicnem svetovanju. Ljubljana: Izida.
- Lifelong Guidance Policies: Work in Progress (2010). A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy network 2008–10. Short report. Finnish Institute for Educational Research. University of Jyväskylä, Finland.
- Niklanovič S. (2009). Strokovne podlage za izgradnjo systemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji v okviru operativnega programa razvoja človeških virov 2007–2013. Ljubljana: Kadis.
- Niklanovič, S. (2008). Terminološka vprašanja vseživljenjske karierne orientacije. V: Vseživljenjsko učenje in strokovno izražje. Pedagoški inštitut. Ljubljana
- Organisation for Economic Co-operation and Development & European Commission (2004). Career Guidance: a Handbook for Policy Makers. Paris: OECD.
- Rupar, B. (2007). Poklicna/karierna orientacija kot medpredmetno področje v osnovni šoli. V: Kurikul kot proces in razvoj – Zbornik prispevkov s posveta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strategija Evropa 2020. (<http://www.evropa.gov.si/si/lizbonska-strategija/> (pridobljeno s spleta 22. 11. 2011).
- Strategija vseživljenjskosti učenja (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Terminološki slovar za karierno orientacijo (v tisku). Nacionalna koordinacijska točka. Zavod RS za zaposlovanje.
- Watts, A.G (1997). Svetovanje za kariero v luči socialno-političnih ideologij. V: Kako naj svetujem? Prispevki o poklicnem svetovanju. Ljubljana. IZIDA.

Tone Simonič, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport

IZZIVI KARIERNE ORIENTACIJE IN POKLICNE VZGOJE V POSTINFORMACIJSKI DRUŽBI

Industrijska družba se nepreklicno poslavlja. Medtem ko eni le s težavo doumevajo to dejstvo, drugi že govorijo o »koncu informacijske in začetku konceptualne dobe«. Načrtovalci in upravljalci izobraževalnih sistemov pa so med različnimi poimenovanji, kot kaže, posebej vzljubili izraz »družba znanja«, ki naj bi po njihovem najbolj ustrezno izražala središčni pomen znanja v sodobni ekonomiji. Pri tem razpravljavci neredko uporabijo naravnost rapsodične registre, kot denimo francoski minister za zaposlovanje Laurent Wauquiez, ki je na konferenci *Vseživljenjsko učenje in varnost kariere* v Parizu leta 2008 govoril o »revolucionarni spremembi, ki bo odpravila protislovje med delom in kapitalom«. Temu mnenju se pridružuje tudi marsikdo v Sloveniji. Tako je Mate Gostiša v članku Kapitalizem s (tudi) človeškim kapitalom, objavljenem v Delu 23. maja 2011, zapisal: »Najpomembnejši kapital oziroma njegovi nosilci in lastniki torej nima(jo) ne ekonomske ne odločevalske moči v zdajšnjem družbenoekonomskem sistemu, ta pa zato izgublja podlago v objektivni družbenoekonomski realnosti. Osnovna logika kapitalizma je namreč jasna: če človeškemu kapitalu podjetij priznavamo status kapitala, potem je treba njegovim nosilcem, to je zaposlenim, priznati tudi ustrezne korporacijske pravice (soupravljanje, udeležba pri dobičku).« Nekateri vidijo družbo znanja celo kot novo družbenoekonomsko formacijo, »saj v njej znanje zavzema tisto ključno mesto, ki je v fevdalizmu pripadalo zemlji, v kapitalizmu pa finančnemu kapitalu«.

Na drugi strani so nasprotniki. Ti žolčno ugotavljajo, da je človek, namesto da bi se razvil v izobraženca, postal »modularni človek« (Gellner, 1996, JCEPS 08/1: 371), ki se uči, izpopolnjuje in pozablja »po naročilu«, kakor pač trenutno narekuje trg dela. Hkrati pa si nikdar ne more reči: »Končno sem izučen. Zdaj si lahko oddahnem in se posvetim delu.« (Huws, 2006, JCEPS 08/1: 364) Nad njim nenehno visi Damoklejev meč vseživljenjskega učenja: tisti trenutek, ko se bo prenehal znova in znova dousposabljal ali resetirati, mu grozi trajna brezposelnost in izgon na rob družbe. Tu ni prostora ne za kritičnost ne za poslanstvo, gre za goli preživetveni refleks. Nasprotniki še okrepijo svojo pozicijo z razkrinkavanjem pojma »opolnomočenja« kot ideološkega konstrukta neoliberalizma. Na primeru finančnega opismenjevanja Chris Arthur, opirajoč se na Bourdieauja, takole kritizira koncept poučevanja finančne pismenosti: »Ta neoliberalna dogma se potem perpetuira skozi dehistorizirajoči proces vsiljevanja norm in potem prodajanja po navadi neučinkovitih sredstev (denimo finančne pismenosti) za premostitev prepada med njimi in resničnimi možnostmi njihovega

uresničevanja.« (JCEPS, 09/1: 196). S tega stališča lahko napade koncept opolnomočenja kot socialnodarvinistični manever »pripisovanja osebne odgovornosti« za dejstva, ki so rezultat strukturnih neskladij. Po vzgledu različnih viktorijanskih združenj za napredek in izboljšanje družbe, ki so v Dickensovi Angliji lačnim namesto kruha namenjala pridige o prednostih krepostnega in delovnega življenja, je mogoče videti v trojici državljanska vzgoja, finančno opismenjevanje in poklicna vzgoja predvsem besedni in ideološki nadomestek ukinjene socialne varnosti. Še več, gre za ideološko orodje, ki naj bi državljana odvrčalo od razmisleka o tem, kako in zakaj mu je bila ta varnost, ki je do včeraj veljala za civilizacijsko normo, sploh odvzeta. Vpenjajo ga v ideološki diskurz trga dela kot »naravne danosti« in mu zamegljujejo pogled na to, da je tudi trg, tako kot vsi drugi medčloveški odnosi, stvar dogovora – da je nanj torej mogoče vplivati. Namesto da bi ga vzpodbujali k razmisleku o tem, v kakšni družbi želi živeti, ga silijo v pasivno prilagajanje obstoječi stvarnosti in sprejemanju morebitnega neuspeha kot svoje osebne krivde.

Argumente obeh strani je razmeroma lahko ovreči. V ozadju vznesenega govorjenja o koncu nasprotja med delom in kapitalom z lahkoto prepoznamo interes kapitala, da bi delavci verjeli, da je s koncem tovarniškega, industrijskega izkoriščanja temu res tako. In da je delavec, ki zdaj namesto znoja prodaja ustvarjalno energijo svojih možganov, tudi v resnici pravično nagrajen, če mu namenijo nekaj soupravljanja in udeležbe pri dobičku. Pustimo zdaj ob strani, da sta tako soupravljanje kot delež pri dobičku zahtevana in namenjena samo peščici delavske aristokracije, ki še živi v rednem delovnem razmerju. Vprašajmo se raje, ali se ohranita po upokojitvi oziroma ali se ob morebitni delavčevi smrti dedujeta? »Klasične« pravice, izhajajoče iz lastništva, so namreč trajne in dedne, ne pa nekakšna »soupravljanje« in »soudeležba«, vezana na takšno ali drugačno pogodbeno razmerje s podjetjem. In kje so tu vsi tisti, katerih ustvarjalnost si kapital prisvaja na podlagi različnih pogodbenih razmerij, ki niso »delovna«?

A tudi argumenti druge strani so trhli. Saj ne, da ne bi držali, včasih držijo še preveč. Vendar so usmerjeni v napačno smer. V času, ko so trgi po vsem svetu polni ljudi, ki kričijo, da imajo »dosti sveta, ukrojenega po volji 1 % njegovih prebivalcev«, ne ponujajo ničesar novega, ampak le analizirajo in intelektualizirajo, nostalgичno zazrti v horizont »države blagostanja«, ko so delavske pravice še obstajale, sindikati imeli moč in je demokracija še delovala. V vsem novem vidijo grožnjo, erozijo nekega dobrega starega reda, ki da je bil skoraj idealen. Še vedno sanjajo o

tem, da bi izobraževanje namesto »fleksibilnega delavca« moralo proizvesti nekega idealiziranega »kritičnega intelektualca«, kar sami verjamejo, da so. Narobe svet – konservativci kričijo o napredku, levica pa nostalgичno obuja preteklo »zlato dobo«.

Kaj je torej res, so državljanska vzgoja, finančna pismenost in poklicna vzgoja res »slabe«, nas poneumljajo in spreminjajo v poslušne avtomate? Ali pa je le nekaj resnice v govorjenju o opolnomočenju in večji pravici izbire? Nas zasužnjujejo ali osvobajajo? In kje je tu v vsej zgodbi vseživljenjska karierna orientacija? Kakšno opolnomočenje pa je to, če moram vse življenje hoditi k nekakšnemu svetovalcu?

Pojdimo lepo po vrsti! Četudi gre za večšine, so državljanske večšine, finančna pismenost in sposobnost upravljanja z lastno kariero orodja. Še toliko bolj je orodje karierna orientacija, če jo razumemo kot trajno pomoč pri zaporedju življenjskih odločitev, nanašajočih se na delo in kariero. Orodje nikoli ni po sebi dobro ali slabo. Puška sama na sebi ni niti orodje zatiranja niti orodje osvoboditve. Nosili so jo tako vojaki imperialističnih vojsk kot pripadniki odporniških gibanj. Pomembno je, kdo jo ima v roki. In ni treba da bi bil človek puškar, da bi znal presoditi, v čigavi roki se nahaja.

V čigavi roki je torej karierna orientacija? V trenutnem slovenskem položaju vse kaže, da odvržena v koruzi veselo rjavi. Ob vsesplošni ignoranci je prepuščena sama sebi in institucijam, ki jim pripisujemo nekakšno »lastništvo« nad njo. Tradicionalno tukaj prednjači Zavod za zaposlovanje. Tako je še iz časov, ko se je imenovala poklicno svetovanje in je šlo večinoma za enkratno, življenjsko odločitev. Če je bila ta prava, potem potrebe po nadaljnjem ukrepanju ni bilo. Zavod za zaposlovanje in izobraževanje odraslih sta skrbela le za tiste redke, ki so se prvič napačno odločili.

V slovenski kolektivni zavesti je podjetje pač organizacija, ki nekaj proizvaja. In ne glede na to, kaj je to »nekaj«, se podjetje enači s tem proizvodom. Gorenje proizvaja belo tehniko. Elan smučič in Revoz avtomobile. Toda to je privid. Podjetja, ki vztrajajo pri enem proizvodu ali eni vrsti proizvodov, propadejo. Nokia je proizvajala gumijaste škornje. Potem je proizvajala mobilne telefone. In če bo hotela preživeti, bo kmalu morala proizvajati spet nekaj drugega. To pa lastnike in upravljavce podjetij postavlja pred nov problem. Če je bila njihova glavna naloga pred leti analiziranje trga, postaja zdaj njihova glavna naloga napovedovanje razvojnih trendov. Kaj bomo proizvajali čez pet, deset let? Kako doseči, da bomo vsako leto prenovili od desetine do tretjine asortimana proizvodov? Kakšne kadre bomo za to potrebovali? Bomo za sledenje tem spremembam lahko usposobili sedanje zaposlene ali bomo preprosto odpustili vse delavce in na trgu poiskali nove? Dosedanji direktorji so si takšna vprašanja zastavljali le zelo redko. A to vse bolj in bolj postaja osrednje vprašanje preživetja. Velika podjetja si lahko privoščijo lastne službe za iskanje odgovorov na ta vprašanja. Mala in srednja se znajdejo, kot vedo in znajo. A obojim bi lahko koristila javna služba, ki bi sistematično spremljala trende in napovedovala možne preskoke. Da bi

vsaj zmanjšali število neprijetnih presenečenj, če se jim že izogniti ne moremo.

Dejstvo, ki ga ne moremo in ne smemo zanikati, je, da so za ustrezno usposobljenost in izobraženost zaposlenih najprej in najbolj zainteresirani delodajalci. To nam dovolj pogosto poudarja Evropska komisija, ki neprestano pridiga o sodelovanju med izobraževanjem in trgom dela in novih zmožnostih za nova delovna mesta. A če prepustimo besedo samo njim, smo zelo blizu Gellnerjevemu »modularnemu človeku«. Človeku, ki je žrtev okolja in okoliščin, ki jih ne razume in nanje ne more vplivati. Preostane mu le prilagajanje. Tu pa nastopi poklicna vzgoja. Ne gre za to, da vsakemu vcepimo prepričanje o tem, kako nujno se je prilagajati trgu dela. Gre za to, da mu damo temeljna znanja, ki mu bodo omogočila razumeti. Razumeti, zakaj najverjetneje ne bo vse življenje ostal pri enem poklicu. In spoznati, da je to sicer lahko naporno, a da je hkrati lahko tudi velika priložnost za poklicni in osebni razvoj. Prevzeti pobudo. Zaživeti sanje. Karierna orientacija kot svetovanje ali zaporedje svetovanj mu je pri tem lahko v pomoč. A če hoče takšna biti, se mora radikalno postaviti na njegovo stran. V pogodbenih razmerjih, ki vključujejo delo in v katera bo vstopal, pa če bodo »delovna« ali ne, bo vedno šibkejša stran. Naloga države kot regulatorja odnosov in zastopnika javnega interesa, ki je v bistvu le drugo ime za znosnost medsebojnih razmerij, je zaščititi šibkejšega. Da razmerja ostanejo znosna. Že samo zaradi tega bi morali biti za takšno službo izjemno zainteresirani sindikati. Kaj niso bile vse »delavske pravice«, ki so si jih v zgodovini izborili, namenjene prav temu? Da bi bilo življenje delavcu znosnejše? Da bi poleg golega interesa po dobičku upoštevali tudi njegove potrebe in nagnjenja?

Seveda pa samo svetovanje ne zadostuje. Tudi najboljši nasvet ni nič vreden, če ga ne moreš uresničiti. Tradicionalne »pravice«, ki se jih tako oklepajo sindikati, tega ne omogočajo. Nasprotno, včasih celo neposredno preprečujejo. Zavarovanje za primer brezposelnosti ni namenjeno uresničevanju velikih načrtov. Zasnovano je tako, da delavcu omogoči preživeti čas med eno in drugo zaposlitvijo ob predpostavki, da je »izpučen« in zaposljiv. Ker bo takšna situacija vedno bolj izjemna, bi morali spremeniti pravila. Država bi del sredstev, ki jih namenja prestrukturiranju podjetij in zavarovanju za primer brezposelnosti, lahko namenila v karierni sklade, ki bi skrbeli za to, da bi vsak, ne glede na to, ali je zaposlen ali nezaposlen, reven ali bogat, imel možnost izobraževanja. Del bi lahko prispevali delodajalci, saj gre za njihovo delovno silo. Del pa bi lahko prispevali tudi zaposleni sami, saj gre za njihove načrte in njihovo življenje. Zakaj oblikovanje takšnih ali podobnih skladov ni na seznamu zahtevanih pravic? Se res še ne zavedamo, da »redna« zaposlenost postaja redkost? In da je brezposelnost bolje preprečevati kot zdraviti? Kar pomeni, da je izobraževanje brezposelnih zvonjenje po toči in bi se moralo zgoditi dosti prej, ko je bil delavec še zaposlen?

Kaj pa šole? Koliko staršev izreče pobožno željo: »Samo da bi bil dober/-a v šoli!« Kot da je vse drugo samoumevno.

»Spraviti otroke do kruha« je včasih pomenilo omogočiti jim zaključek šolanja. Danes se je treba vprašati, kaj bo otrok od zaključene šole imel. Je zanj res najbolje, da ga spravimo na gimnazijo in potem po možnosti še na fakulteto, da mu ne bo treba »delati«? Da bo imel udobno službo v pisarni? Vse bolj pogosto se bomo tudi prisiljeni vprašati, ali si lahko privoščimo preživljati otroke, da v povprečju študirajo šest let, in ali je to dobra naložba. V kakšnem položaju je mlad človek, ko pri približno tridesetih letih brez pravih izkušenj začne iskati prvo službo?

Pa niso starši edini, ki bi si morali zastaviti ta vprašanja. Tudi učitelji in šolski svetovalni delavci bi si morali izprašati vest. Ima ukvarjanje s takšnimi in drugačnimi učnimi težavami svoj pomen samo v šolskem okolju ali tudi v širšem kontekstu? Se njihovo razmišljanje neha pri valeti ali maturi ali razmišljajo tudi o nadaljnjih usodah svojih učencev? Se zavedajo, kako malo sta danes vredna spričevalo ali diploma sama na sebi? Je neprekinjenih trinajst ali devetnajst let šolanja res najboljša možna priprava na življenje?

In čisto na koncu, kako sami gledajo na svet in svojo vlogo v njem? Na Finskem so opravili raziskavo o odnosu učiteljev do podjetnosti in podjetništva in prišli do zanimivih rezultatov. (JCEPS, 9/1: 342–374). Prva ugotovitev študije je, da učitelji na Finskem, kjer tradicionalno prevladujejo vrednote enakosti, pravičnosti in participacije, kot dano dejstvo in brez upora sprejemajo resnico, da morajo učence »utrčiti« za vse bolj tvegano življenje, ki jih čaka.

Nadalje se pokaže, da učitelji podjetniške potenciale precej pogosteje prepoznajo pri dečkih kot pri deklicah. Kadar jih prepoznajo pri deklicah, pa se vežejo na druge lastnosti. Tako pri dečkih izpostavljajo predvsem ekstraverziranost, nekonvencionalnost in tveganje, pri deklicah pa vztrajnost, pridnost in predanost. Nadalje pri dečkih ločijo dva podjetna tipa: »vodstveno-tvegane« in »tehnično nadarjenega«. Če so pri prvem pomembne predvsem lastnosti kot nagnjenost k abstraktnim konceptom, želja po vodenju in pripravljenost tvegati, gre pri drugem predvsem za nagnjenost k delu s stvarmi in delavnost. Učitelji tudi radikalno ločijo lik podjetne osebnosti in »dobrega učenca«. Pogosto celo poudarjajo, da so za podjetnost potrebne drugačne lastnosti kot za uspeh v šoli. Ob tem je zelo močno navzoče prepričanje, da gre za »lastnosti« ali »osebne poteze«, ki se jih v šoli ni mogoče naučiti.

Zanimivo bi bilo vedeti, kakšni bi bili rezultati takšne študije v Sloveniji. Celó na Finskem, ki velja za deželo »nordijskega socializma«, avtorji namreč z obžalovanjem ugotavljajo, da so učitelji nekako pozabili, da so družbena razmerja stvar dogovarjanja, in vse krutejši svet nemo sprejemajo kot »dano dejstvo«. V koncipiranju dveh podjetniških tipov za dečke in posebnem tipu »dekliške« podjetnosti pa prepoznavajo vstajenje tradicionalnih arhetipov meščanskega podjetnika in proletarskega »obrtnika« in seksistične hierarhije.

Morda najbolj zaskrbljujoče pa je, da ne prepoznavajo načina, kako se učiti podjetnosti. Ta temeljna in zelo zaskrbljujoča pomanjkljivost izhaja iz konceptualne napake – pojem podjetne osebnosti vežejo na poslovni svet in ne na »ustvarjanje zgodovine«.

Naj se sliši še tako oguljeno, pa vendarle vsi ljudje vsak dan soustvarjamo zgodovino. Gledano v tej luči, nobena odločitev ni samo »naša stvar«, vedno smo na neki način odgovorni zgodovini in vsemu človeštvu. Od tod izhajajo naše posebne pravice in privilegiji, zato lahko trdimo, da smo v svetu nekaj posebnega. Ker nismo samo majhni zdrizki, ki žrejo drug drugega, ampak smo si sposobni zamisliti pojme, kot so neskončnost, večnost in pravičnost. Kakovost našega odzivanja pa vpliva na to, ali svet postaja vse prijetnejši ali pa vse neznošnejši za bivanje. Na to pogosto pozabljamo kot ljudje in še pogosteje kot učitelji in starši. Ne spomnim se, kdaj sem nazadnje slišal kakega učitelja opominjati na odgovornost pred zgodovino. Pa vendar se tukaj začeta podjetnost in kariera. In na koncu se ravno tukaj tudi končata.

Prav zaradi tega tako pomembnega orodja, kot je karierna orientacija, ne smemo prepustiti institucijam. Čeprav smo tradicionalno nagnjeni k čakanju, da bo »država uredila« to in ono, država le redko kaj stori sama od sebe. Zgane se šele pod pritiskom. In ta pritisk v tem primeru pogrešam. Ko se institucije pogovarjajo same s seboj, molčijo delodajalci, molčijo sindikati, molčijo učenci, delavci in brezposelni in molčijo starši in učitelji. Če nočemo da nas zgodovina nepreklicno prehití, bi se morali vsi ti prebuditi in nastopiti s svojimi zahtevami. Le tako bodo državnim institucijam omogočili, da nekako uredijo razmerja in oblikujejo službo, ki bo lahko služila vsem. Če imamo res dosti sveta, oblikovanega po zamisli enega procenta prebivalcev, moramo znati povedati, kaj hočemo.

LITERATURA

Arthur, Chris, Financial Literacy in Ontario: Neoliberalism, Pierre Bourdieu and the Citizen. *Journal for Critical Educational Policy Studies (JCEPS)*, 9/1, 2011.

Bulut, Ergin, Transformation of the Turkish Vocational Training System: Capitalization, Modularization and Learning Unto Death. *Journal for Critical Educational Policy Studies (JCEPS)*, 9/1, 2010.

Career Guidance: A Handbook for Policy Makers. OECD, 2004.

Komulainen, Katri, Päivi Naskali, Maija Korhonen & Seija Keskitalo-Foley, Internal Entrepreneurship – a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre- and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education. *Journal for Critical Educational Policy Studies (JCEPS)*, 9/1, 2011.

Lifelong Guidance Policies: Work in Progress, A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10. University of Jyväskylä, 2010.

Pregled politike karijerne orientacije v EU, Resolucija o karierni orientaciji. ZRSZ, 2007.

ŠOLSKO SVETOVALNO DELO

ISSN 1318-8267; cena posamezne dvojne številke v prosti prodaji je 16,69 €



Revija Šolsko svetovalno delo je namenjena predvsem svetovalnim delavcem v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih. Zaradi svoje raznolike vsebine je primerna tudi za druge pedagoške strokovnjake, učitelje in ravnatelje. Revija je svetovalnim delavcem v podporo pri njihovem delu in je priložnost za predstavitev strokovnih izkušenj in spoznanj. Prispevki so v grobem razdeljeni na strokovnoteoretične in aktualno praktične, pokrivajo širok razpon tem.

Letnik 15 (2011), št. 3-4 v vodilni temi izpostavlja pomen kakovostne poklicne orientacije kot pomembnega vidika vzgojnega delovanja šole; ta upošteva dogajanje na trgu dela, blaži neugodne trende, hkrati pa mladim omogoča, da v največji meri sledijo svojim osebnim interesom.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Mag. Miha Lovšin, Center RS za poklicno izobraževanje

INFORMIRANJE MLADIH PRED IZBIRO SREDNJE ŠOLE

Aktivnosti za pomoč posameznikom pred izbiro nadaljnje izobraževalne in poklicne poti poimenujemo v Sloveniji z različnimi imeni: poklicna orientacija, (vseživljenjska) karierna orientacija, karierno svetovanje, poklicno svetovanje, poklicno usmerjanje, informiranje in svetovanje, svetovalno delo v izobraževanju (odraslih), usmerjanje. Ne glede na poimenovanje aktivnosti zajemajo ugotavljanje posameznikovih interesov, svetovanje in informiranje. Tem aktivnostim so glede na ciljne skupine in glede na različna teoretska ozadja dodane še različne druge aktivnosti. Pri ciljni skupini mladih pred izbiro srednje šole zasledimo še: učenje veščin za načrtovanje in vodenje kariere, zastopanje, povratno informiranje in spremljanje svetovancev (Programske smernice 1999: 24).

Informiranje torej predstavlja eno od pomembnih aktivnosti pri pomoči posameznikom pred izbiro nadaljnje izobraževalne in poklicne poti. Pri vsakem komuniciranju, kar podajanje informacij dejansko je, pa je treba upoštevati celo vrsto dejavnikov, kar pa zahteva že poznavanje komunikološke stroke. V tem smislu vse pogosteje zasledimo, da se poleg informiranja omenja promocija poklicev, promocija izobraževalnih programov, promocija šol ipd. Ne glede na odpor, ki ga lahko beseda promocija z asociacijo na (agresivne) marketinške pristope sproži, je dejstvo, da je prav upoštevanje pravil komunikološke stroke za učinkovito podajanje informacij bistveno. Slednjega se je treba zavedati ob pripravi različnih informacijskih gradiv, bodisi v tiskani, spletni ali video-/avdioobliki.

Pred vsakim načrtovanjem komunikacije je treba odgovoriti na 3 vprašanja, in sicer 1) koga želimo informirati; 2) kaj želimo sporočiti in kdaj ter 3) kako posredovati želeno vsebino (Sankovič idr., 2008: 5). Nato sledi načrtovalska faza, ki je za vsako uspešno podajanje informacij ključnega pomena. Načrtovanje komunikacije naj obsega: 1) pregled ozadja, poglobljanje v vsebino; 2) analizo trenutnih razmer; 3) ustrezne primerjave, če presodimo, da so koristne; 4) opredelitev ciljev in namenov; 5) analizo ciljnih javnosti; 6) jasno in jedrnatost strategijo; 7) vzpostavitev temeljnih sporočil (in njihove izpeljanke, če je potrebno); 8) taktične rešitve; 9) izbiro komunikacijskih orodij; 10) merjenje in evalvacijo (prav tam). Šele po uspešno opravljenem načrtovanju se lotimo izvedbe. V nadaljevanju predstavljamo spletno mesto www.mojaizbira.si in spremljajoča informacijska gradiva, pri snovanju katerih so bila upoštevana pravila komunikološke stroke.

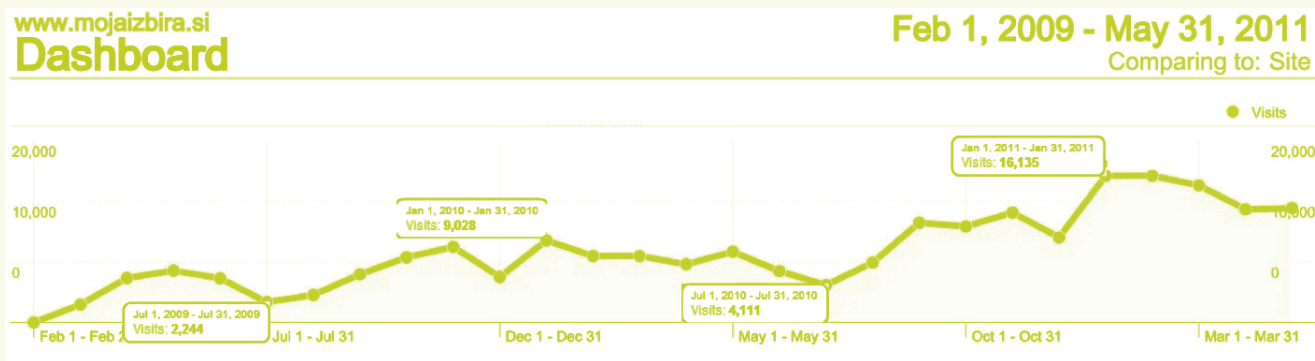
Spletno mesto www.mojaizbira.si je namenjeno informiranju in svetovanju v najširšem pomenu besede. Namenjeno je učencem, dijakom, staršem, odraslim in

svetovalcem (šolski svetovalci, karierni svetovalci, svetovalci za vseživljenjsko učenje). Glavni cilj tega spletnega mesta je na enem mestu ponuditi vsem ciljnim skupinam preprost in učinkovit dostop do informacij, ki jim bodo v pomoč bodisi pri odločanju o nadaljnji poklicni, izobraževalni in s tem tudi življenjski poti bodisi pri opravljanju vloge dobrega svetovalca. Iz opredelitve tega cilja so razvidne vse tri »prednačrtovalske« komponente: ciljna javnost, vsebina in medij.

V načrtovalski fazi smo za doseganje omenjenega cilja najprej temeljito pregledali ozadje in vsebine, ki jih izbrane ciljne skupine potrebujejo pred izbiro nadaljnje izobraževalne in poklicne poti na spletu. Ugotovili smo, da na spletu tovrstnih vsebin ni, razen vsebin, ki se pojavljajo znotraj določenih institucionalnih okvirov in so zato vsebinsko omejene na poslanstvo institucije in namenjene zelo ozkim ciljnim skupinam. Prav preseganje teh okvirov je bistvena prednost www.mojaizbira.si. Spletna stran je namreč rezultat sodelovanja in ustvarjanja vseh javnih zavodov in ministrstev, ki so posredno ali neposredno povezani z informiranjem in svetovanjem pred izbiro nadaljnega izobraževanja oz. poklicne kariere.

Opravili smo tudi mednarodno primerjavo tovrstnih servisov, kar smo pri nadaljnjem načrtovanju upoštevali. Na podlagi analize potreb vseh ciljnih skupin smo ugotovili, da so najbolj iskane informacije o šolah (izobraževalnih ustanovah), izobraževalnih programih in poklicih. Temu smo prilagodili strukturo spletne strani, ki vse bistvene iskalnike vsebuje že na vstopni strani. Pri tem je bistveno, da smo uporabnikom omogočili tudi neposredno in povezano prehajanje med vsemi tremi vsebinami. Prav tako smo na podlagi analize ciljnih javnosti sprejeli tudi odločitev, da je spletni medij za tovrstno informiranje najprimernejši. Splet kot interaktivni medij namreč od uporabnika zahteva aktivno vlogo, hkrati pa mu omogoča, da si lahko vsebine izbira na podlagi individualnih potreb. Upoštevali smo še eno značilnost mlajše populacije, to je, da bistveno raje poseže po videovsebinah v primerjavi z besedilnim gradivom. V ta namen smo že na vstopno stran namestili videoprikaze poklicev. Z videoprikazi pa začnemo tudi večino opisov programov in poklicev. Prednost vizualnega označevanja pred besedilnim gradivom smo upoštevali tudi pri opisovanju značilnosti posameznih šol.

Posebno skrb v projektu namenjamo evalvaciji. V ta namen uporabljamo brezplačno spletno orodje, ki omogoča vpogled v statistike obiskov, navade uporabnikov v prostoru in času ipd. V nadaljevanju prikazujemo pregled statistike obiska.



Vir: Google Analytics 2011.

Graf 1: Statistika obiska spletne strani www.mojaizbira.si za obdobje 1. 2. 2009–31. 5. 2011

Iz grafa 1 lahko razberemo stalno povečevanje obiska spletne strani, ki trenutno znaša približno 12.000 obiskov na mesec. Iz grafa so lepo vidne tudi navade uporabnikov, to je, da je skok obiska pred informativnimi dnevi, torej v januarja, manjši skok je tudi ob začetku šolskega leta, hkrati pa vidimo izrazit upad obiska v poletnih mesecih in decembra. Iz statistik nadalje razberemo tudi, da so bili najbolj pogosto brani opisi poklicev, nato opisi izvajalcev in za njimi opisi izobraževalnih programov. Najbolj pogosto brani (več kot 3000 ogledov) so bili opisi naslednjih poklicev: frizer, vzgojitelj predšolskih otrok, arhitekt, administrator, detektiv, fizioterapevt, cvetličar, kozmetik, veterinar. Prav tako lahko razberemo, da so bili najbolj brani (več kot 700 ogledov) opisi naslednjih izobraževalnih programov: veterinarski tehnik, fotografski tehnik, aranžerski tehnik, kozmetični tehnik, administrator, naravovarstveni tehnik, medijski tehnik, predšolska vzgoja. Med opisi izvajalcev so bili najbolj pogosto brani (več kot 1500 ogledov) naslednji: Srednja poslovno ekonomska šola Koper, Šola za hortikulturo in vizualne umetnosti Celje, Srednja poklicna in strokovna šola, Biotehniški izobraževalni center Ljubljana, Srednja šola za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo Ljubljana, Biotehniška šola Maribor, Srednja gozdarska in lesarska šola Postojna, Tehniški šolski center Nova Gorica, Strojna, prometna in lesarska šola. Med drugimi vsebinami so bili izjemno obiskani tudi iskalniki: 1) svetovalnih možnosti (več kot 19.000 obiskov); 2) nacionalnih poklicnih kvalifikacij (več kot 13.000 obiskov); 3) izobraževalnih programov za odrasle (več kot 12.000 obiskov). Med samostojnimi rubrikami je bila najbolj brana rubrika projekti, izmed vseh projektov pa najbolj Kam in kako (več kot 8500 obiskov) (Google Analytics 2011).

Analiza podatkov pokaže, da se popularnost ogledov posameznih programov in z njimi povezanih poklicev ujema z naraščanjem vpisa v te programe (Centralne obdelave 2011). Prav tako se ujema popularnost obiskanih opisov šol in naraščanje vpisa v te šole (prav tam). Pri tem je treba poudariti, da v nekaterih primerih nastopijo anomalije zaradi različnih dejavnikov, kot so: abecedni red (v primeru programa administrator), mesto prikaza v

svetovnih spletnih iskalnikih, kot je npr. google (Šola za hortikulturo in vizualne umetnosti Celje, program cvetličar) ali krajše obdobje netipično intenzivnega obiska, nastalo zaradi različnih dejavnikov, kot so nedelovanje/prenova strani šol ipd. (Srednja poslovno ekonomska šola Koper).

Samo na podlagi primerjav med številom uporabnikov informacij o določenih programih/šolah in številom vpisanih v te programe/ šole ne moremo delati sklepov. Z gotovostjo pa lahko trdimo, da ta povezava potrjuje domnevo, da so uporabniki spletno stran www.mojaizbira.si množično prepoznali kot koristen vir informacij o programih, šolah in poklicih na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja. Tega ne moremo trditi za gimnazijske programe, saj obstaja izrazito neskladje med nizkim številom ogledov teh programov na www.mojaizbira.si in konstantno naraščajočim vpisom v te programe. Gre za očitno dejstvo, da je na trgu dovolj drugih virov informacij o teh programih in predvsem dovolj spodbud, da se mladi v te programe množično vpisujejo. Smo pa s spletno stranjo prispevali k zapolnitvi informacijske vrzeli, ki je očitno obstajala na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja.

Informiranje na spletu dopolnjujemo tudi s spletno stranjo mojaizbira na družabnem omrežju facebook. Glede na visok odstotek mladih, ki so vključeni v to družabno omrežje, je to izjemno pomemben medij, prek katerega z informacijami dosežemo našo ciljno skupino. Pri objavah smo pazljivi, da kombiniramo aktualne, uporabne, zanimive in razvedrilne informacije. Skladno z dinamiko obiska na www.mojaizbira.si pa izvajamo tudi oglaševalske kampanje. Poleg možnosti, da se mladi aktivno vključijo v iskanje/izmenjavo informacij, ki so bistvene pri odločanju o nadaljnjem izobraževanju, pa facebook vpliva tudi na povečevanje obiska spletne strani www.mojaizbira.si.

Poklicni kažipot je naslednje gradivo, pri katerem so upoštevana pravila komunikološke stroke. Kot priročnik za oblikovanje poklicnih izobraževalnih ciljev učencev v osnovni šoli je začel izhajati leta 2000. Sprva je šlo za publikacijo z vsebinami o poklicih, programih in vsebinah, povezanih z odločanjem o nadaljnji izobraževalni poti. Evalvacije uporabe so pokazale, da je ciljna javnost te publikacije le

bežno prelistala in jih kmalu po uporabi zavrгла. Hkrati je analiza vsebine pokazala, da zaradi omejenega števila strani niso mogle biti zajete vse vsebine.

Izhajajoč iz tega spoznanja, smo se lotili prenove te publikacije. Tako kot pri snovanju spletne strani www.mojaizbira.si smo tudi v tem primeru izhajali iz potreb in navad uporabnikov. Mladim so bližje dinamične vsebine, raje posežejo po videogradivu kot po daljših tiskanih besedilih, gradiva z uporabno vrednostjo pa so za to ciljno skupino privlačnejša. V tem smislu smo zasnovali mapo, ki ima praktično uporabno vrednost v smislu shranjevanja različnih tiskanih informacij, ne vsebuje dolgih besedil, ampak le shemo šolskega sistema. Hkrati je mapa Poklicni kažipot zasnovana tako, da uporabnika vodi na spletno stran www.mojaizbira.si, ki ponuja bistveno več vsebin, kot jih je ponujala publikacija, predvsem pa te vsebine ponuja v interaktivni obliki, kjer je poudarek na prikazu multi-medijskih vsebin. Mapo Poklicni kažipot prek Centrov za informiranje in svetovanje pri območnih službah Zavoda RS za zaposlovanje vsako leto razdelimo na vse osnovne šole. S tem je tudi odličen medij za seznanjanje osnovnošolcev s spletno stranjo www.mojaizbira.si. Nedvomno tudi to pripomore k povečevanju obiska te spletne strani.

V mapo sta vloženi tudi dve gradivi. Prvo je zloženka z nasveti, ki jih je treba upoštevati pred izbiro nadaljnega izobraževanja. Upoštevali smo značilnosti ciljne skupine in v tem smislu zasnovali kratko jedrnato in razumljivo besedilo, ki je osredotočeno na elemente, ki so pomembni pri odločitvi in izbiri nadaljnega izobraževanja: lastna iniciativa, interesi, umske in telesne sposobnosti, osebnostne lastnosti, učne navade, šolske ocene, starši, učitelji sošolci, prijatelji in sorodniki ter svetovalni delavci. Mapa vsebuje tudi zloženko z informacijami o splošnih in poklicnih ter strokovnih izobraževalnih programih. Zloženka, ki jo mora vsak uporabnik najprej sestaviti v pripomoček za igro v paru, je namenjena zabavnemu spoznavanju vseh sklopov izobraževalnih programov. Informacije so sistematično razdeljene v 32 različnih sklopov, značilnosti vsakega od teh pa so podane kratko in jedrnato.

Kot smo pokazali, je bistveno vodilo za pripravo vseh informacijskih gradiv izhajati iz potreb ciljne skupine, to je mladih, pred izbiro srednje šole. Zavedamo se, da tako ne moremo odločilno vplivati na odločitve mladih, kar tudi ni namen tovrstnega informiranja. Bistveno je le to, da uporabna in kakovostna informacija doseže slehernega posameznika pred izbiro srednje šole.

LITERATURA IN VIRI

Centralne obdelave (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Medmrežje: <https://kokra1.mss.edus.si/COMZ/centralneobdelave.aspx> (22. 6. 2011).

Google Analytics (2011). Poročilo www.mojaizbira.si. Medmrežje: <https://www.google.com/analytics/reporting/?reset=1&id=16003637&pdr=20110516-20110615> (22. 6. 2011).

Programske smernice – osnovna šola (1999). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

Sankovič idr. (2008). Komunikacijski načrt. Ljubljana: CPI.

POVZETEK

Članek izpostavi pomen upoštevanja pravil komunikološke stroke pri podajanju informacij. Na praktičnih primerih pokažemo, kaj vse je treba upoštevati za učinkovito informiranje mladih pred izbiro srednje šole. Hkrati pa v članku podrobneje opišemo nekatera orodja, ki prispevajo k učinkovitemu informiranju te ciljne skupine.

Ključne besede: informiranje in svetovanje, komuniciranje, karierna odločitev, www.mojaizbira.si, poklicni kažipot

ABSTRACT

The article presents the importance of considering rules of communication when presenting information. Our practical examples indicate what needs to be taken into consideration for informing young people effectively before they select secondary school. We also provide a detailed description of some tools that contribute to effective information given to this target group.

Key words: informing and counselling, communication, career decision, www.mojaizbira.si, career signpost

Staša Bučar Markič, Zavod RS za zaposlovanje

NACIONALNA KOORDINACIJSKA TOČKA ZA VSEŽIVLJENJSKO KARIERNO ORIENTACIJO

UVOD

Evropa v strategiji do leta 2020 načrtuje dvig konkurenčnosti na podlagi znanja. Evropska politika je vseživljenjsko karierno orientacijo spoznala kot povezavo družbenih oziroma političnih ciljev po gospodarski rasti z osebnimi prizadevanji posameznika po fleksibilnosti na trgu delovne sile, ki jo le-ta doseže z večjo prilagodljivostjo in vseživljenjskim učenjem. Kariero lahko posameznik uspešno vodi, če zna svoje interese in sposobnosti uskladiti s potrebami trga dela. Država posamezniku pri tem pomaga z ažurnimi in razumljivimi informacijami o zaposlovanju, usposabljanju in izobraževanju ter dostopnimi oblikami pomoči, kadar jo potrebuje.

Storitve vseživljenjske karierne orientacije so v vseh državah razpršene po različnih sektorjih, ki sodijo v različna ministrstva in različne institucije (šole, univerze, javne in privatne agencije za zaposlovanje, nevladne organizacije itd.). Raziskave kažejo, da je za izmenjavo pogledov med različnimi sektorji in tudi med uporabniki, politiki in strokovnjaki s tega področja potrebno medsebojno povezovanje.

SODELOVANJE MED SEKTORJI V SLOVENIJI

V Sloveniji se je doslej medsektorsko sodelovanje vedno izkazalo kot učinkovito. Sodelovanje med institucijami in ministrstvom s področja šolstva in zaposlovanja koncem devetdesetih let je prineslo enotno poimenovanje »poklicna orientacija« (Kurikularna komisija za svetovalno delo, 2008) ter dogovor o delitvi dela med šolami in Zavodom RS za zaposlovanje.

Leta 2006 je v okviru Zavoda RS za zaposlovanje deloval Slovenski nacionalni forum za karierno orientacijo, ki je bil del projekta NGFP.¹ Forum je združil različne institucije in posameznike s področja karierne orientacije. V dobrem letu delovanja je vpeljal rabo termina karierna orientacija (namesto poklicna orientacija), v slovenščini izdal tri knjige s tega področja² in predvsem organiziral široko razpravo o temah karierne orientacije, ki bi bile lahko vključene v Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 (OP 2007–2013), ki je nastajal v tistem času.

Leta 2008 je Svet Evropske unije sprejel Resolucijo o boljši vključenosti svetovalnega dela in vseživljenjske karierne orientacije v strategije vseživljenjskega učenja (Uradni list EU št. 319) in v njej opredelil mrežo ELGPN kot prostor za izmenjavo izkušenj med državami članicami. V njej sodeluje tudi Slovenija, v domovini je za to sodelovanje zadolžena Strokovna skupina za vseživljenjsko karierno orientacijo.³

UTEMELJENOST PROJEKTA

Potreba po medsektorskem združevanju je opredeljen v OP 2007–2013,⁴ kjer je zapisano: »... ustanovitev in vzpostavitev delovanja nacionalne koordinacijske točke (strokovne podporne organizacije) za podporo implementaciji koncepta vseživljenjske karierne orientacije na nacionalnem nivoju, ki bo povezovala, načrtovala, usklajevala, predlagala načine in vsebino dela za posamezne partnerje in izvajalce ter skrbela za razvoj in sistemsko umestitev ter enotno izvajanje vseživljenjske karierne orientacije« (Služba Vlade RS za lokalno samoupravo in regionalno politiko, 2008).

Leta 2009 je bila opravljena analiza stanja na področju karierne orientacije (Niklanovič, Strokovne podlage za izgradnjo systemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji, 2009), iz katere izhajajo predlogi nalog in umestitev koordinacije.

Zavod RS za zaposlovanje je ob podpori in sodelovanju Ministrstva za delo družino in socialne zadeve leta 2010 pripravil projekt Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo (koordinacijska točka), ki je bil potrjen julija 2010 in se je začel izvajati oktobra 2010, trajal pa bo do avgusta 2015.

KAJ JE KOORDINACIJSKA TOČKA IN KOMU JE NAMENJENA

Kljub poimenovanju »točka« je mišljeno mesto izmenjave informacij, sodelovanja in koordinacije vseživljenjske karierne orientacije. Točka je namenjena oblikovalcem ukrepov, torej politik, ker za izvajanje dejavnosti karierne orientacije obstajajo skupne zahteve ne glede na

¹ Developing National Guidance Forums for Guidance in Six Member States, 2006. Projekt je bil financiran iz sredstev evropskega programa

² Prevod knjžice Improving guidance policies and systems, ki jo je leta 2005 izdal CEDEFOP, prevod knjžice Ronald Sultane in Tonya Wattsa Career guidance: A Handbook for Policy Makers in avtorsko delo Saše Niklanoviča Pregled politike karierne orientacije v EU.

³ Strokovno skupino za vseživljenjsko karierno orientacijo je konec leta 2009 imenovalo Ministrstvo za šolstvo in šport.

⁴ V okviru pete razvojne prioritete, druge prednostne usmeritve (modernizacija institucij na trgu dela).

to, v katerem sektorju ali instituciji se izvaja. Skupne teme, ki bodo zanimale koordinacijsko točko, so:

- dostopnost do storitev, ki morajo biti zagotovljene v vseh življenjskih obdobjih in situacijah;
- kompetence izvajalcev karijerne orientacije ter izobraževanje, ki te kompetence razvija – karierni svetovalci potrebujejo večinoma univerzalna znanja s področja načrtovanja in vodenja kariere ne glede na to, za koga izvajajo karierno orientacijo. Seveda je del znanj specifičnih glede na institucijo, ki karierno orientacijo izvaja, in glede na to, kdo so stranke;
- standardi kakovosti, ki so, podobno kot izobraževanje, enotni za vsa področja izvajanja.

Glede na to, da je v projektu načrtovana pilotna izvedba izobraževanja za karierne svetovalce, je koordinacijska točka namenjena tudi slednjim. V času projekta želimo ponuditi izobraževanje s področja vseživljenjske karijerne orientacije svetovalcem, ki to dejavnost pri delu izvajajo, pa želijo svoje znanje izpopolniti.

NALOGE KOORDINACIJSKE TOČKE

1. Ustanovitev in delovanje koordinacijske točke

Koordinacijska točka skupaj s Strokovno skupino za vseživljenjsko karierno orientacijo opravlja vlogo koordinacije, informiranja in skupnega nastopanja. Za sprejemanje odločitev Strokovna skupina potrebuje podporo v obliki analiz, strokovnih predlogov ali raziskav s področja vseživljenjske karijerne orientacije, ki jih zagotovi koordinacijska točka v sodelovanju z zunanji izvajalci. Na projektu sta dve zaposleni osebi.

2. Oblikovanje izobraževalnih modulov in izvajanje izobraževanja

V Sloveniji so potekala in še potekajo izobraževanja po različnih ustanovah. Za šolske svetovalne delavce tako že več let ni bilo izpeljano izobraževanje ali usposabljanje s področja karijerne orientacije, letos je to tradicijo prekinil Center RS za poklicno izobraževanje, ki je organiziral delavnico z naslovom Novi pristopi h karierni orientaciji. Da se zagotovi kontinuum nadaljnega izobraževanja, je treba skupne teme karijerne orientacije zagotoviti skupno, da se izognemo odvisnosti od sredstev in števila prijav v okviru ene ustanove ali sektorja.

V Strokovnih podlagah za izgradnjo sistemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji avtor ugotavlja, da je zaostanek na področju izobraževanja še večji, kot smo predvidevali, saj ima več kot 20 držav članic EU dodiplomski ali podiplomski študij za karierne svetovalce. Zato je v nadaljevanju predlagano, da se v Sloveniji kot prioriteto vzpostavi specializirano izobraževanje za karierne svetovalce (Niklanovič, Strokovne podlage za izgradnjo sistemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji, 2009).

V okviru projekta smo pripravili razpis za izbor zunanjega izvajalca, ki bo oblikoval izobraževalne module za karierne svetovalce, ki jih bomo do leta 2015 izvajali kot

nadaljnje izobraževanje za že zaposlene na tem področju. Te module bomo v projektu izvajali tudi pilotno, da bomo pozneje lahko opredelili potrebne vsebine za študijski program kariernega svetovalca. Vsebine bodo oblikovane do konca leta 2011, izobraževanje pa bomo začeli izvajati leta 2012.

Tako kot vse druge dejavnosti, ki jih zagotavljamo v tem projektu, bomo izobraževanje v letih od 2012 do 2015 izvajali za vse svetovalce, ki se želijo izpopolnjevati na področju načrtovanja in vodenja kariere (šolski svetovalni delavci, svetovalci v kariernih centrih za študente, svetovalci v izobraževanju odraslih, v centrih za informiranje in poklicno svetovanje, svetovalci v ZRSZ, svetovalci v agencijah za zaposlovanje, nevladnih organizacijah in v kadrovske službah).

3. Oblikovanje standardov kakovosti

Vedno več pozornosti evropske politike in prakse je namenjeno zagotavljanju standardov kakovosti na področju karijerne orientacije. Po Poročilu mreže ELGPN za 2008–2010 je, tako kot pri nas, nekaj sistemov zagotavljanja kakovosti, ki pa so večinoma omejeni na posamezne sektorje (ELGPN, 2010). Cilj projekta je pripraviti standarde, ki bodo univerzalni in bodo uporabni v vseh sektorjih in institucijah.

V projektu smo se na začetku lotili temeljne terminologije s tega področja, saj je v preteklosti veliko nesporazumov izhajalo iz prevoda pojma »guidance«. Zato smo oblikovali delovno skupino predstavnikov različnih strok in profesorjev, ki predavajo predmete, ki vsebujejo karierno orientacijo ali se je dotikajo. Skupina je opredelila približno štirideset pojmov s področja karijerne orientacije, ki jih bomo uredili v terminološkem slovarčku, z izrazi v angleščini in slovenščini. Za krovni izraz »guidance« smo tudi v slovenščini določili širok izraz svetovalno delo, ki ni vezan le na učenje in delo, temveč zajema tudi svetovanje za osebni razvoj. Želimo, da se v času projekta zbirajo angleški izrazi, za katere še nimamo prevodov, in slovenski izrazi, ki jih še nismo opredelili, pa jih je treba.

4. Promocija, informiranje in obveščanje javnosti

Tako kot v vsakem projektu, financiranem iz ESS, je del nalog namenjen tudi promociji Evropskega socialnega sklada in konkretnega projekta. V ta namen bomo organizirali različne promocijske dogodke, ki bodo večinoma namenjeni tistim, ki jim je namenjen celoten projekt, torej svetovalcem in oblikovalcem politik s tega področja. Vendar pa želimo del obveščanja in promocije nameniti tudi končnim uporabnikom vseživljenjske karijerne orientacije, in sicer z obveščanjem o pomenu karijerne orientacije in njeni ponudbi.

SKLEP

Koordinacijska točka ima za cilj okrepiti razvoj stroke, kar pa ni mogoče brez sodelovanja tistih, ki stroko predstavljajo, torej svetovalcev na vseh področjih, tudi v vzgoji in izobraževanju, želimo pa si, da bi ga tudi soustvarjali s svojimi predlogi, mnenji in pripombami.

LITERATURA

- Služba Vlade RS za lokalno samoupravo in regionalno politiko (2008), Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013. Ljubljana, str. 74, 91–92.
- Niklanovič, S. (2007). Pregled politike karierne orientacije v EU. Resolucija o karierni orientaciji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Niklanovič, S. (2009). Strokovne podlage za izgradnjo systemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji. Ljubljana: Kadis.
- Svet EU (2008). Resolucija Sveta in predstavnikov vlad držav članic, ki so se sestali v okviru Sveta, z dne 21. novembra 2008 – „Boljše vključevanje vseživljenjske orientacije v strategije vseživljenjskega učenja“. Uradni list EU št. 319, 4–7.
- European Lifelong Policy Network (2010). Lifelong Guidance Policies: Working in Progress, A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–2010.
- Kurikularna komisija za svetovalno delo (2008): Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Programske smernice. Svetovalna služba v srednji šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (2006). Izboljšanje politik in sistemov vseživljenjske karierne orientacije. Uporaba skupnih referenčnih orodij. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
- Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje (2006): Karierna orientacija: priročnik za oblikovalce politik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

POVZETEK

Karierna orientacija s svojimi storitvami preči različne sektorje, še zlasti šolstvo, zaposlovanje, socialne zadeve, gospodarstvo, ravnanje s človeškimi viri itd. Države si v zadnjih letih prizadevajo vključiti karierno orientacijo v politiko na vseh omenjenih področjih in doseči ustrezno profesionalizacijo kariernih svetovalcev. *Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo* bo podpirala večjo vključenost karierne orientacije v politike različnih sektorjev in spremljala njihovo udejanjanje v praksi. Pripravila bo izobraževalni program za karierne svetovalce ter standarde kakovosti za izvajanje karierne orientacije v različnih sektorjih. *Nacionalna koordinacijska točka za vseživljenjsko karierno orientacijo* je projekt, ki je financiran iz sredstev Evropskega socialnega sklada, trajal bo do avgusta 2015, nosilec pa je Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.

ABSTRACT

Career orientation and its services cross various sectors, particularly education, employment, social affairs, economy, human resource management, etc. In recent years, several countries strive for including career orientation in policy of these areas as well as to achieve appropriate professionalization of career counsellors. *National Coordination Point for Lifelong Career Counselling* will support better inclusion of career orientation into policies of various sectors and monitor their implementation. It will develop educational programme for career counsellors as well as quality standards for implementation of career orientation in various sectors. *National Coordination Point for Lifelong Career Counselling* is a project financed by European Social Fund, it will last until August 2012 and coordinated by Employment Service of Slovenia.

Zlata Šlibar, mag. Sabina Škarja in Marko Zupančič, Zavod RS za zaposlovanje, Nacionalni center za informiranje in poklicno svetovanje/
Euroguidance Slovenia

EUROGUIDANCE: KJER SE PREPLETAJO NITI KARIERNEGA SVETOVANJA V EVROPSKIH DRŽAVAH

Razvoj karierne orientacije v Evropi se v zadnjem desetletju krepi s povezovanjem in skupnimi projekti predstavnikov držav v mreži Euroguidance in projekti mobilnosti, kot je Academia. Poleg tega pa tudi spletni pripomočki, kot sta Ploteus, kjer so med drugim predstavljene možnosti izobraževanja in usposabljanja v posameznih državah EU, in interaktivni test za izbiro primernih poklicev Kam in kako, kariernim svetovalcem omogočajo kakovostnejše delo.

POMEN EVROPSKE MREŽE EUROGUIDANCE

V okviru dejavnosti evropske mreže Euroguidance (<http://www.euroguidance.net>), ki jo financira Evropska komisija prek Generalnega direktorata za izobraževanje in kulturo, Slovenijo zastopa **Nacionalni center za informiranje in poklicno svetovanje/Euroguidance Slovenia** (<http://www.ess.gov.si/ncips>). Od leta 2000 do 2006 je bila mreža Euroguidance vključena v program Leonardo da Vinci, od leta 2007 do 2013 pa deluje v okviru evropskih programov vseživljenjskega učenja.

Med dejavnostmi mreže Euroguidance, katere temeljni namen je poleg zbiranja in priprave gradiv za dejavnost karierne orientacije in izdelave pripomočkov v kariernem svetovanju na evropski ravni pospeševanje mobilnosti svetovalcev in udeležencev izobraževanja in usposabljanja ter sodelovanje v delovnih skupinah mreže. V ta namen imamo sodelavci mreže tudi skupno **Spletno mesto Euroguidance**, kjer si izmenjujemo informacije o skupnih projektih, študijskih obiskih, primerih dobrih praks ali novih publikacijah, ki jih pripravljamo v centrih. Med najbolj obiskanimi rubrikami tega spletišča sta rubriki *Sporočila* in *Vprašanja – Odgovori*, kjer si izmenjujemo izkušnje ob aktualnih vprašanjih svetovalcev in uporabnikov svetovalnih storitev v posameznih evropskih državah.

O aktualnih dogodkih in novostih v karierni orientaciji člani mreže poročajo v spletnem glasilu **Euroguidance newsletter**, dostopnem na spletni strani Euroguidance, kjer so zbrane novosti in primeri dobrih praks posameznih držav.

Na spletu mreže so predstavljeni tudi sistemi karierne orientacije v 32 evropskih državah in ustanove, ki pri tem sodelujejo na nacionalni ravni. Med ciljnim skupinami mreže so poleg kariernih svetovalcev tudi druge sorodne EU-mreže (npr. Eures, Europass) in oblikovalci politik. Vsi člani mreže Euroguidance so vključeni v **delovne skupine**, kjer pripravljamo izboljšave in projekte, katerih namen je nadaljnje usposabljanje članov, prenova spletne strani, predstavitev dobrih praks in inovativnih prijemov

v karierni orientaciji ter zagotavljanje kakovosti svetovalnega procesa in mobilnosti.

Od leta 2003 v NCIPS pripravljamo in posodabljammo spletni portal **PLOTEUS** (<http://ec.europa.eu/ploteus/>), portal o možnostih izobraževanja v evropskih državah, ki omogoča spletni pregled izobraževalnih ustanov in sistemov izobraževanja, usposabljanja in štipendiranja v posameznih evropskih državah. Spletni portal ponuja pregled možnosti izobraževanja v evropskih državah. Tu poleg drugih poglavij predvsem predstavljamo bazo podatkov slovenskih izobraževalnih ustanov in odgovarjamo na vprašanja uporabnikov iz evropskih držav, ki se zanimajo za možnosti izobraževanja v Sloveniji, in uporabnikov iz Slovenije, ki se zanimajo za možnost študija v tujini.

MOBILNOSTI ZA KARIERNE SVETOVALCE V PROJEKTU ACADEMIA

V zadnjih letih v NCIPS izvajamo izmenjavo kariernih svetovalcev med različnimi evropskimi državami v okviru projekta **Academia** (<http://www.academia-europe.eu/>) in sodelujemo na seminarjih Cross border, kjer karierni svetovalci srednjeevropskih držav predstavijo primere dobrih praks in metod na področju karierne orientacije.

Projekt Academia je projekt mobilnosti poklicnih svetovalcev na Zavodu RS za zaposlovanje in šolskih svetovalnih delavcev različnih šol, kjer udeleženci spoznavajo dobre prakse v različnih državah EU. Mobilnost v tujini je za udeležence koristna v več pogledih, saj se tako svetovalci lahko strokovno izpopolnjujejo in izmenjajo dobre prakse z njihovimi poklicnimi kolegi iz tujine. Pri tem spoznajo drugačne metode dela in hkrati tudi še dodatno osmislijo svoje delo s spoznanjem, da imamo tudi v Sloveniji veliko primerov dobrih praks. Tako se spodbuja evropska dimenzija in širitev znanja. Udeleženci mobilnosti pa ne spoznajo le države gostiteljice, v kateri prebivajo, temveč tudi države, od koder prihajajo drugi udeleženci v skupini. Vsi naši udeleženci mobilnosti so namreč v multikulturni skupini, hkrati pa vsi v skupini predstavijo svoj sistem izobraževanja in karierne orientacije. Tako je tudi izpolnjen cilj učenja iz pobud različnih držav in različnih pristopov k podobnim izzivom, s katerimi se soočajo.

Cilj projekta je tudi spodbuditi in povečati mobilnost kariernih svetovalcev, da bi bolj spoznali program vseživljenjskega učenja in mobilnosti Leonardo da Vinci. Ker so mobilnosti pripravljene za praktike, so tudi zelo ciljno usmerjene in naslavlja aktualne strokovne teme. Udeleženci si ne le okrepijo strokovno znanje, temveč tudi

svoje jezikovne spretnosti. Mobilnosti so se izvajale v različnih organizacijah, in sicer v zavodih za zaposlovanje, na uradih za delo, v osnovnih šolah, srednjih poklicnih in strokovnih šolah, na univerzah, v podjetjih, centrih za invalidne osebe, svetovalnih centrih, centrih za informiranje in poklicno svetovanje, na oddelkih ministrstva za izobraževanje in ministrstva za delo itd. Ta raznolikost je udeležencem mobilnosti omogočila, da so spoznali pestrost svetovalnega dela, izobraževanja in karierne orientacije in to primerjali z lastnim delom in stanjem v Sloveniji.

Zavod RS za zaposlovanje je od leta 2008 vsako leto tudi gostitelj enotedenske mobilnosti za skupino kariernih svetovalcev iz vse Evrope, od leta 2010 pa tudi organizacija pošiljateljica. V 2010 je bila izmenjava možna pri 14 partnerjih, leta 2011 pa več kot pri 20 partnerjih. Teme izmenjav se vsako leto spreminjajo in so oktobra, ko se sočasno odprejo prijave v vseh evropskih državah, vključenih v mrežo Academia, objavljene v katalogu za prihodnje leto na spletni strani Academia.

CENTRI ZA INFORMIRANJE IN POKLICNO SVETOVANJE

Pod okriljem Zavoda RS za zaposlovanje – Nacionalnega centra za informiranje in poklicno svetovanje/Euroguidance Slovenia sodijo Centri za informiranje in poklicno svetovanje (CIPS-i), ki so se v Evropi začeli širiti v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Vse CIPS-i ne delujejo pod okriljem Zavoda ampak so tudi na ljudskih univerzah, v knjižnicah in mladinskih centrih. Poglavitni namen teh centrov je priprava in posredovanje informacij o izobraževanju, usposabljanju, poklicih in trgu dela, torej vse informacije, ki jih posameznik potrebuje pri iskanju zaposlitve in načrtovanju svoje kariere. Uporabniki v CIPS-ih v Sloveniji (http://www.ess.gov.si/o_zrsz/naslovi_in_uradne_ure) dobijo informacije o izobraževalnih programih na srednji, višji in visoki stopnji, o zahtevah in pogojih za vključitev v te programe, o šolah in fakultetah, ki te programe izvajajo, o programih usposabljanja in njihovih izvajalcih, o dijaških in študentskih domovih, o finančnih pomočeh pri študiju, o poklicih (njihovi naravi in zahtevah) in možnostih zaposlitve, o možnostih izobraževanja v drugih državah ter o delodajalcih in trgu dela v Sloveniji. Vedno bolj pogosto so del CIPS-a tudi **zaposlitveni koticiki**, kjer iskalci zaposlitve in brezposelni dobijo raznovrstne informacije in storitve, ki jim omogočajo izpolniti svoje cilje na poti do zaposlitve.

»KAM IN KAKO«, PRIPOMOČEK ZA SAMOSTOJNO NAČRTOVANJE KARIERE

Poklicni svetovalci izvajajo storitve karierne orientacije, kot so individualno svetovanje, skupinske oblike svetovanja, predstavitev poklicev, delodajalcev in uporabo pripomočkov za samostojno načrtovanje kariere. **»Kam in kako«** je eden od pripomočkov za samostojno načrtovanje

kariere. To je interaktivni računalniški program, priredba angleškega programa *Adult directions* podjetja CASCAiD Ltd. iz Velike Britanije, ki smo ga na Zavodu RS za zaposlovanje priredili v okviru PHARE-projekta Poskusni center za informiranje in poklicno svetovanje. Prvo različico programa smo predstavili svetovalcem na mednarodni konferenci leta 1999 na Bledu.

Računalniški program »Kam in kako« uporabljajo za načrtovanje kariere osnovnošolci, dijaki, študenti, brezposelni, zaposleni, ki razmišljajo o zamenjavi poklica, in drugi, ki jih zanimajo različni poklici. Program je zanimiv in prijazen do uporabnika, ponuja možnost spreminjanja vseh odgovorov in takojšen prikaz rezultatov.

Namen računalniškega programa »Kam in kako« je spodbujanje uporabnikov, da si zastavijo določena vprašanja o poklicih in pomoč pri določitvi področij dela, o katerih se želijo pogovoriti s svetovalcem. Hkrati želi opogumiti za podrobnejše raziskovanje poklicev, ki so primerni za posameznika, ter pridobiti nove zamisli o poklicih in širiti znanja o že poznanih poklicih.

Program vsebuje tri različna poglavja, ki jih lahko raziščete: Informacije o poklicih, Test za izbor primernih poklicev in Informacije o zaposlovanju in izobraževanju.

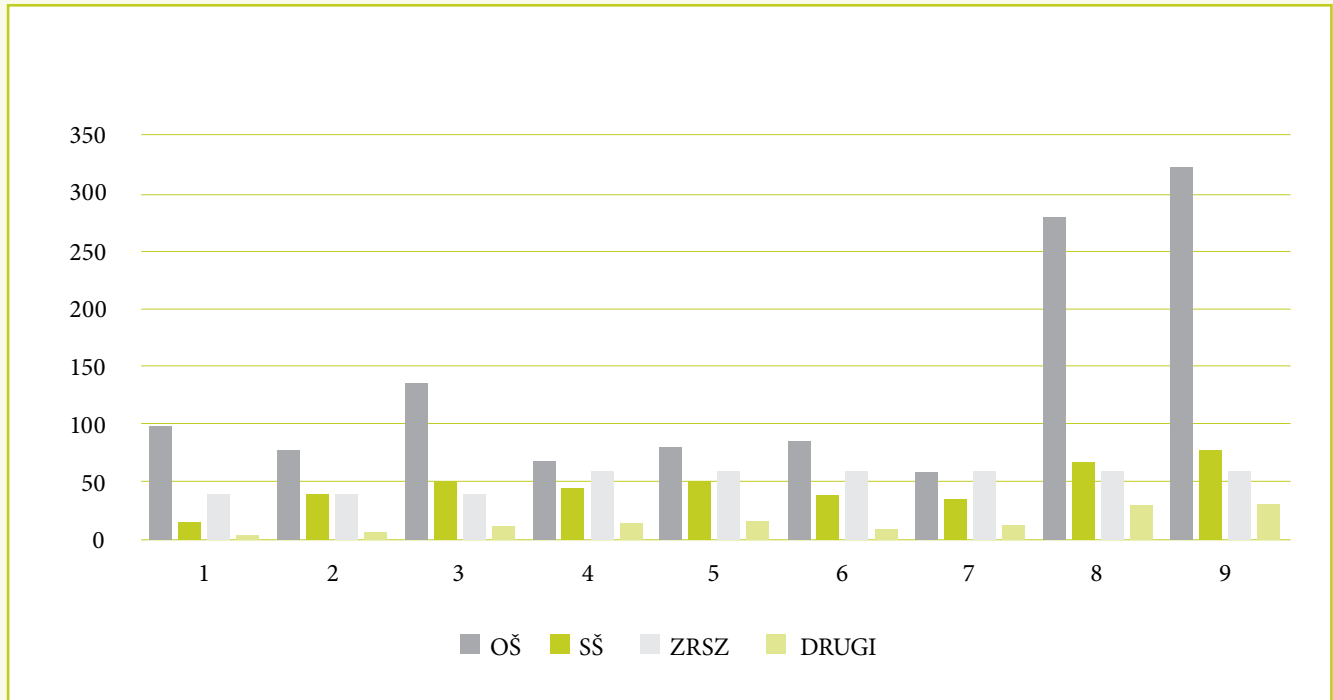
Informacije o poklicih so namenjene vsem, ki želijo spoznati posamezne poklice in si prebrati njihove opise. Razvrščeni so po abecednem vrstnem redu in uvrščeni v 14 različnih vrst dela. V različici programa 12.0 je 510 opisov poklicev, več kot 400 povezav na zanimive spletne strani, pri nekaterih poklicih smo dodali še fotografije in intervjuje z ljudmi, ki posamezne poklice opravljajo. Vsako leto pripravimo novo različico programa. V prvih letih je bil razvoj opaznejši, saj smo vsako leto uporabnikom ponudili kakšno novo funkcionalnost. Eno leto fotografije, drugič zdravstvene težave, tretjič intervjuje z ljudmi, ki opravljajo posamezne poklice. Dodali smo uporabne spletne povezave, ki vodijo do novih informacij. Seveda vsako leto dodamo kar nekaj novih opisov poklicev. Največji izziv za nas je bil takrat, ko smo dodali večšine, ki jih posameznik potrebuje za opravljanje posameznega poklica. Analiza vseh poklicev v bazi je trajala kar dve leti.

Test za izbor primernih poklicev je interaktivni del računalniškega programa, kjer vsak odgovor vpliva na predloge, ki jih ponudi računalniški program. Program lahko zastavi **do 116 vprašanj**, na katera je treba odgovoriti s pomočjo petstopenjske lestvice. Po prvih 50 vprašanjih in določitvi zelene stopnje izobrazbe vam bo program ponudil prvi seznam primernih poklicev. Ob vsakem poklicu se pojavi ikona, ki pove, kakšna je primernost posameznega poklica. Sočasno program ponuja **dostop do več možnosti**, kako nadaljevati z delom. V primeru **zdravstvenih težav** program opozori, da je za opravljanje posameznega poklica potrebno dodatno posvetovanje s strokovnjakom. Za tiste, ki imajo že nekaj delovnih izkušenj, je primerno preverjanje **pridobljenih veščin** in njihovo ujemanje z izbranimi poklici. Število šol, tako osnovnih kot srednjih, se je od leta do leta spreminjalo. Po anketah, ki smo jih izvedli med

šolskimi svetovalci, je bila največja ovira za večjo uporabo programa plačilo licence. Uporabnost po osnovnih, srednjih

šolah, na zavodu za zaposlovanje in drugih institucijah je bila v preteklih letih naslednja:

Tabela 1: Število uporabnikov računalniškega programa Kam in kako v letih 2002 do 2010



Leta 2009 je bil sklep ZRSZ, da plača državno licence in tako omogoči vsem šolam, ne glede na velikost, brezplačno uporabo programa. Iz diagrama je lepo viden porast uporabnikov v letih 2009 in 2010.

RAZLOGI ZA UPORABO RAČUNALNIKA V KARIERNI ORIENTACIJI IN PROTI NJEJ

Za:

- Računalnik olajša dostop in shranjevanje ogromne količine podatkov, kar izboljšuje hitrost in učinkovitost procesa karierne orientacije.
- Računalnik postavlja logična in objektivna vprašanja in spodbuja samoocenjevanje.
- Računalnik lahko igra vlogo 'prišepetovalca' v pogovorih in je lahko objektivni vir nasvetov.
- Računalniki nimajo predsodkov, kot jih ima lahko svetovalci.
- Tehnologija se razvija v smeri vključevanja širokega spektra informacij in storitev karierne orientacije.

Proti:

- Računalnik ne more nadomestiti poklicnega svetovalca in pogovora z njim v zvezi s karierno orientacijo.
- Brez predhodnega usposabljanja lahko računalnik napačno uporabljamo.
- Nekateri uporabniki so lahko do računalnika

nezaupljivi, ker ga ne poznajo ali ne verjamejo v zaupnost shranjenih osebnih podatkov.

- Računalniki so lahko zelo nepraktični, npr. pri skupinskem delu.
- Delo z računalnikom je lahko neosebno, za razliko od neposrednega pogovora s poklicnim svetovalcem.

Zgoraj navedene trditve nedvomno držijo. Pri uporabi programa je treba svetovance dobro pripraviti na uporabo programa. Samo kratka navodila ne zadoščajo. Svetovanci se morajo zavedati, da so predlagani poklici na seznamu odraz njihovega odnosa do značilnosti dela in da se njihovi nepremišljeni odgovori odražajo na seznamu predlaganih poklicev. Računalnik ne zna predlagati »kar nekaj«, ampak predlaga nekaj na temelju odgovorov. In če so odgovori »kar nekaj«, je potem tak tudi rezultat.

Karierno svetovanje, informiranje in karierna orientacija so procesi, ki potekajo ob odločitvah posameznikov za izobraževanje in zaposlovanje in pri prehodih na nova poklicna področja. Sodobne storitve svetovanja posamezniku, ki za svoje odločitve potrebuje uporabne informacije in pogosto pomoč pri odločanju o svoji poklicni življenjski poti, so danes del skupne evropske paradigme, ki s pomočjo programov mobilnosti in drugih orodij in projektov ustvarjajo prostor za učinkovitejše svetovalne procese, ki upoštevajo tako interese posameznika kot tudi njegove zmožnosti za aktivno vključitev na trg dela.

VIRI

Zavod RS za zaposlovanje, Nacionalni center za informiranje in poklicno svetovanje / Euroguidance Slovenia: <http://www.ess.gov.si/ncips>

Mreža Euroguidance: <http://www.euroguidance.net>

Academia projekti mobilnosti: <http://www.academia-europe.eu>

Spletni portal PLOTEUS o študiju v Evropski uniji: <http://ec.europa.eu/ploteus/>

POVZETEK

Z razvojem novih izobraževalnih možnosti in študijskih programov, vseživljenjskega učenja in usposabljanja se krepi tudi karierno svetovanje. V nekaterih evropskih državah namenjajo temu več pozornosti, drugje manj, vendar ti procesi sooblikujejo trg dela. Mreža Euroguidance spodbuja promocijo mobilnosti in širitev kakovostnih informacij ter razvijanje pripomočkov, ki so v pomoč kariernim svetovalcem pri vsakodnevnem delu.

ABSTRACT

Along with development of new educational possibilities and study programmes, lifelong learning and training career counselling is also being strengthened. These processes are given additional attention in some European countries and less in others but everywhere they influence labour markets. Euroguidance network encourages promotion of mobility and dissemination of quality information as well as developing guidance tools which help career counsellors at their everyday work.

Mag. Nina Mesner, Osnovna šola Kašelj

POKLICNA ORIENTACIJA NA OSNOVNI ŠOLI KAŠELJ

»Ko bom velika, bom tudi jaz učiteljica,« je oznanila deklica pri opravljanju dežurstva v tretjem razredu. »Kaj pa ti je všeč pri tem poklicu?« sem jo vprašala. »Da si lahko glavni.«

Poklicna orientacija na osnovni šoli je delo z učenci, učitelji in starši z namenom pomagati učencem pri izbiri in uresničevanju izobraževalne in poklicne poti. V našem šolskem sistemu je eksplicitna glavnina tega dela opravljena zunaj kurikula, v zadnjem ali v najboljšem primeru v zadnjih dveh letih osnovnega šolanja. Programske smernice za svetovalno delo v osnovnih šolah predvidevajo vlogo svetovalnega delavca kot koordinatorja poklicne vzgoje, obenem pa mu nalagajo bodisi koordinatorstvo bodisi izvedbeno vlogo pri poklicnem informiranju, diagnosticiranju, poklicnem svetovanju, ...

Osnovna šola Kašelj je novonastala šola, ki se je kot bivša podružnica OŠ Polje osamosvojila s 1. 9. 2010. Čeprav smo zaposleni v veliki večini sooblikovali načine dela in klimo na skupni šoli, je ta osamosvojitve premešala karte in ponudila možnost, da se na vseh področjih preresetajo stare, utečene prakse in da se obdrži tisto, kar dobro deluje, po drugi strani pa prevetri marsikatero področje z novimi zamislimi.

Svetovalno službo na naši šoli sestavlja kolegica socialna delavka in jaz, psihologinja. Skupaj sva se odločili, da kot nadomestni razredničarki vsaka po en osmi in en deveti razred vodiva tudi v smislu poklicne orientacije. Prednost takega timskega dela je prav gotovo v poznavanju učencev z več zornih kotov ter možnosti kombinacij idej. Obe sva se s tem področjem dela ukvarjali tudi v preteklosti.

Model, ki smo ga postavili v prejšnjih letih, sloni na delu z učenci od konca osmega razreda dalje, v zadnjem letu pa ga širiva tudi na sedme razrede. Pred tem se otroci s poklici seznanjajo na razredni stopnji v okviru pouka, pogovora o poklicih njihovih staršev, zdaj že stari učni načrt za predmet državljanska vzgoja in etika pa je predvideval tudi obravnavanje poklicev v osmem razredu (novi učni načrt tega ne vključuje več). Delo, ki ga večinoma izvaja svetovalni delavki, se tako začneja z možnostjo uporabe programa Kam in kako od sedmega razreda dalje oziroma z individualnimi pogovori pri posameznih učencih, s katerimi skušava učence motivirati za postavljanje učnih ciljev v skladu z njihovimi potenciali in poklicnimi/izobraževalnimi načrti. Tak način omogoča dalj časa trajajoč in bolj poglobljen svetovalni odnos, kjer sta na voljo prostor in čas za raziskovanje in tudi za spremembe izbir.

Sistematično so vsi osmošolci soočeni s poklicno orientacijo, ko predstavimo njen namen in smisel diagnosticiranja v tej zvezi ob razdeljevanju soglasja za testiranje z

multifaktorsko baterijo testov (MFBT) ter vprašalnikom o poklicni poti (VPP). Pri prenekaterem učencu testiranje z MFBT, ki po navadi poteka maja, zbudi radovednost glede rezultatov, tako da kar težko počakajo do jeseni, ko dobimo rezultate na šolo. V letošnjem šolskem letu so me devetošolci že od 1. septembra dalje spraševali, ali so rezultati že prišli. A do individualne interpretacije teh rezultatov, kjer povežem njihove izobraževalne in poklicne namere z njihovimi močnimi področji, učenci sami kljub predhodni razlagi te povezave ne vidijo. MFBT vidijo kot pač še en test in jih zanima, kako dobro so se odrezali.

Novembra organiziramo dan dejavnosti Ogledi poklicev, kjer lahko učenci individualno izberejo po tri poklice, katerih ogled bi jih zanimal, potem pa za poklice, za katere obstaja največ oziroma dovolj interesa, v sodelovanju z Izido organiziramo ogled. Pred tem izvedemo uvod na šoli. Letos prvič izvajamo ta dan dejavnosti za osme in devete razrede. Ko učenci izbirajo po tri poklice, ki jih zanimajo, je mogoče velikokrat ugotoviti, da opravljajo glavno vlogo pri poklicni vzgoji ameriške televizijske nadaljevanke; zadnja leta je na primer *forenzik* vedno zelo zaželen poklic, čeprav kot tak v slovenskem šifrantu poklicev ne obstaja. Tu so še vse vrste zdravnikov, pravniki itd. Se pa na seznamu želja znajdejo tudi poklici, kot je restavrador starih knjig.

Novembra izvajamo tudi Vprašalnik o poklicni poti (VPP), kjer učenci skozi oceno svojih močnih področij, svojih interesov, svojih zaznanih ovir in možnih motivacijskih elementov razmišljajo o sebi in o svojih prihodnjih izobraževalnih namerah. Letos vpeljujemo elektronsko obliko tega vprašalnika, ki jo je pripravil ZRSZ.

Sledi timski sestanek razrednika in svetovalne delavke s poklicno svetovalko ZRSZ in šolsko zdravnico, na katerem se podajo mnenja o izobraževalnih namerah učencev (glede na ocene, sposobnosti, interese, osebnostne značilnosti, močna področja, zdravstveno stanje itd.). Sestanek je bil v preteklosti vnaprej predviden, zadnja leta se o njem sproti odloča; predvsem poklicne svetovalke ZRSZ so s povečanjem brezposelnosti v zadnjih letih recesije časovno in organizacijsko precej bolj usmerjene na brezposelno populacijo, a politika ZRSZ dela s šolajočo se mladino še ni čisto izključila. Timski pogled je v posameznih primerih zelo dobrodošel in lahko pomembno pripomore h kakovosti individualnega svetovanja.

Decembra bolj množično vključimo tudi starše, in sicer s sklicem tematskega roditeljskega sestanka, na katerem predstavimo dotedanje ter načrtovano delo z učenci, izobraževalni sistem v Sloveniji, pogoje za vpis na posamezno raven izobraževanja, sistem selekcije in selekcijska merila v

primeru omejitev, statistične podatke o izbirah naših učencev v preteklih letih ter informacije o možnostih štipendiranja. Zadnja leta je stanje na trgu dela zelo pomemben del informiranja, kajti starši si za svoje otroke želijo predvsem poklicev, v katerih bi lahko našli zaposlitev. Letos smo se na pobudo staršev odločili, da ta roditeljski sestanek pripravimo za starše učencev zadnjega triletja. Poleg zgoraj naštetih informacij bomo ponudili predavanje o poklicni orientaciji v sodobnem času, ki predstavlja stalno iskanje in izpopolnjevanje in opozarja na vlogo in podporo vseh odraslih od družine dalje pri otrokovem oblikovanju postopnega pojma poklicnega jaza.

Staršem devetošolcev pripravimo izvod rokovnika z vsemi pomembnimi datumi in dogodki v zvezi z zaključevanjem OŠ ter izbiro nadaljnje izobrazbene poti, pa tudi realne in virtualne spletne naslove, kjer lahko dobijo dodatne informacije (pomembne informacije – tudi tiste, ki jih srednje šole sproti pošiljajo – so dostopne na šolski spletni strani). Ob tem se vpišejo na razpored individualnih svetovanj pri šolski svetovalni delavki. Ta praviloma potekajo januarja in so dobro obiskana. V okviru individualnih svetovanj skupaj z učencem in starši strnemo razpoložljive podatke o sposobnostih, interesih, osebnostnih lastnostih in ocenah ter izpostavimo močna področja in morebitne omejitve pri izraženih izobraževalnih namerah ali pa s pomočjo teh podatkov in z aktualnim razpisom v rokah skušamo jasneje opredeliti te namere. Namen, ki ga zasledujemo, je, da bo vsak učenec do informativnih dni skupaj s svojimi starši naredil izbor dveh ali treh šol, ki si jih bo ogledal in se tam pozanimal o vsem, kar ga zanima in mu bo pomagalo pri končni odločitvi pred izpolnjevanjem vpisnice, ki jo z učenci izvedemo na šoli v začetku marca.

Individualna svetovanja so marsikdaj čas, ko starši o svojih doma molčečih najstniških otrocih izvejo veliko novega – o njihovih pogledih nase, njihovih poklicnih željah in izobraževalnih namerah. Spet drugi starši dodajo še veliko informacij, ker so s svojimi otroki že nekaj časa v skupni debati in odločanju kam naprej. V letošnjem šolskem letu je interes devetošolcev precejšen, zato smo z nekaterimi že lani, z drugimi pa letos ob povratni informaciji o rezultatih na MFBT opravili individualno srečanje.

Po vpisu v marcu sledijo še adrenalinska posvetovanja pri učencih, ki po objavi stanja prijav razmišljajo o prenosu prijave s šole z omejitvijo, ki se morda kaže kot previsoka ... Potem sledi zatišje (za učence pa nacionalno preverjanje znanja, zaključevanje ocen, valeta, končni izlet – vse prej kot zatišje) do konca šolskega leta, ko se spet dvigne adrenalin predvsem pri tistih, kjer ne gre brez popravnih izpitov. V tem času je kar nekaj koordiniranja s svetovalnimi službami na srednjih šolah.

S kolegico sva v preteklosti zaznavali, da poklicna orientacija poteka preveč ločeno od učiteljev; tako rekoč vzporedno delamo z istimi učenci v istem času, ki je zanje prelomen v smislu odločitve kam naprej. Zato sva se letos odločili, da poleg vključitve razrednikov v timski sestanek izpeljeva še oddelčni učiteljski zbor devetih razredov, kjer

bomo spregovorili o vseh učencih in njihovih za izobraževalne namere pomembnih lastnostih, ki jih učitelji spoznavajo skozi leta poučevanja in bodo morda dobrodošla dodatna informacija pri svetovanju. Učitelj gospodinjstva ali tehnike in tehnologije lahko razpolaga z odličnimi informacijami o učencovi spretnosti, veščinah in skrbnosti, česar se ne da vedno izraziti z ocenami ... Še posebej je pomembno sestaviti sliko iz čim več koščkov pri učencih s posebnimi potrebami, nadarjenih učencih, učencih Romih, učencih s statusom tujca in učencih v posebnih psihosocialnih okoliščinah. Individualno svetovanje je sicer resda usmerjeno na posameznika, a pri njem moramo razpolagati s tistimi informacijami, ki so najbolj relevantne (npr. pri učencu, ki ne govori tekoče slovenskega jezika, bodo diagnostični podatki, ki jih pridobivamo, najbrž manj relevantni). Verjamem, da se bomo ob vseh novostih sproti učili, a da lahko skupaj sestavimo dopolnjujočo se sliko o učenčevih močnih plath, kar mu bo lahko služilo kot koristno zrcalo.

Letos smo poleg razširjanja poklicne orientacije na nižje razrede ponudili tudi interesno dejavnost Karierni klub, na katero pa se ni prijavil nihče! To nam daje vedeti, da parcialno ponujanje drobcev ne deluje, da je treba razmišljati celostno, kako vse dejavnosti, ki že potekajo v smislu poklicne vzgoje, združiti v nekaj, kar bo imelo rdečo nit (ki bo razumljiva učencem) tako znotraj kurikula kot tudi zunaj njega in bo lahko predstavljalo posebno ponudbo šole.

Razvoj poklicnega odločanja je v tesni povezavi z razvojem pojma o sebi in osmošolci in devetošolci naj bi bili v obdobju kristalizacije, kar pomeni, da se oblikovanje predstav o poklicu prepleta z globalnim pojmovanjem sebe (Super v Marjanovič Umek s sodelavci, 2004). Zato sama vidim vse delo, ki na šoli poteka v smeri tega, da učenci spoznavajo sami sebe, svoje želje, svoje strahove ipd., da sebe dojemajo kot tistega, ki ima možnost vplivati na svoje življenje in na okolico, kot širši kontekst poklicne orientacije. Dolgoročni cilj šole je v tem smislu bolj pregledno zastavljeno delo na vseh teh področjih in izboljšana komunikacija med zaposlenimi glede opazanj. Potem bomo šolski svetovalni delavci v resnici delali z bolj kakovostnimi podatki, ki jih lahko učenec s pridom uporabi za poklicno odločanje ne samo na tem prehodu med osnovno in srednjo šolo, ampak tudi pozneje, ko se bo morda moral prilagajati zahtevam svojega poklica ali pa nadaljevati pot v kakem drugem poklicu.

Resno oviro na tem in na drugih področjih predstavlja normativ za svetovalnega delavca – če en sam pokriva vse naloge in ima ob tem še 50 ali več devetošolcev, je nerealno upati na več kot minimum.

Anekdota, s katero začenjam članek, kaže na to, da učenci od malih nog opazujejo svet in ga dojemajo tudi skozi razmišljanje o poklicih, da pa pri tem potrebujejo pomoč odraslih, ki jih srečujejo, da z njimi širijo obzorja o sebi, o svojih močnih področjih, o svojem doživljanju stvari in jih povežejo s poklici, kjer je to zaželeno.

Za učitelja je pomembno, da zna voditi razred (»biti glavni« v otroških očeh), a pomembno in potrebno je še vse kaj drugega, da bo človek v tem poklicu lahko zase odnesel

največ in največ tudi dal – cilj je, da učenec dojame to celoto v povezavi s seboj.

Sledenje v senci je možnost delovne izkušnje, ko se učenec uči o določenem poklicu ali delu tako, da kot senca sledi skozi ves delovni dan kompetentnemu delavcu. Obstaja več različic, ki pa jim je skupno izkustvo kariernih možnosti, ki daje nove vpoglede in tako pomaga bolj kot tradicionalne predstavitve poklicev pri poklicnem odločanju. To obliko priporočamo staršem in učencem za izvajanje znotraj družine ali kroga prijateljev in znancev, kjer je to mogoče. Ta oblika omogoča tudi večjo povezanost in vključenost družine pri procesu odločanja.

Gimnazija ali kaj drugega? Število učencev, ki se odločajo za nadaljnje šolanje na gimnaziji, je zelo veliko in presega delež učencev, ki si želijo poglobljati splošno znanje ter razgledanost z relativno jasno vizijo glede študija. V preteklih letih se je vpis v gimnazijske programe prepogosto komentiral z besedami: »Za vsak primer« ali pa »Če pa ne vem, kaj bi želel početi v življenju«. Del te negotovosti in iskanja je razvojno razumljiv, vendar so odstotki postali

previsoki, med iskalci zaposlitve pa so pogosto gimnazijski maturanti. Na naši šoli se trudimo resnično izhajati iz posameznika in njegovih potencialov in pri poklicnem svetovanju promoviramo poklicne in strokovne programe, ki lahko pogosto dajo učencu bolj zanesljivo poklicno prihodnost kot gimnazija »za vsak primer«. Zadnja leta je pa tudi vse več univerzitetnih študijskih smeri, kjer morajo dijaki dopolniti svojo poklicno matura le še z izpitom iz enega predmeta in izpolnjujejo pogoje za vpis.

Tabela 1: Podatki o vpisu učencev naše šole glede na program

Šol. leto	Gimnazije	Srednje strokovne	Srednje poklicne
2010/11	45 %	50 %	5 %
2009/10	48 %	41 %	11 %
2008/09	54 %	34 %	12 %
2007/08	51 %	39 %	10 %
2006/07	62 %	25 %	13 %
2005/06	56 %	34 %	10 %

LITERATURA

Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli. (Pridobljeno 24. 10. 2011 s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf)

Job Shadowing. (Pridobljeno 24. 10. 2011 s <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/stw/sw3jobsh.htm>)

Marjanovič Umek s sodelavci (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut FF.

Letno poročilo OŠ Kašelj (2011). OŠ Kašelj.

POVZETEK

V članku predstavljam dejavnosti, ki jih na naši šoli izvajamo v okviru poklicne orientacije. Predstavljam tudi nekatere zamisli in nove pristope, ki jih bomo uvedli v letošnjem šolskem letu. Poklicno odločanje povezujem z razvojem doživljanja sebe in izboljšanje kakovosti poklicnega svetovanja pojmem kot ozaveščanje o tem, koliko dela že zdaj opravimo na področju spoznavanja sebe kot tudi na bolj eksplicitnem področju poklicne vzgoje, vendar ostaja razdrobljeno in nepregledno, prepuščeno vsakemu posamezniku, koliko bo od tega odnesel in kako bo to povezal z odločanjem za nadaljnjo poklicno pot.

ABSTRACT

In this article I present activities carried out in our school within career orientation. I also present some ideas and new approaches that will be introduced during this academic year. I relate career-related decisions to the development of experiencing oneself while I understand improvement of quality of career counselling as realising how much has been done in the field of knowing oneself and of explicit area of career education. However, it remains scattered and vague and as such it depends on each individual how much he/she will take in and how he/she will link it to his/her decisions about further career.

Tjaša Purgaj, II. gimnazija Maribor

POKLICNA ORIENTACIJA V SREDNJI ŠOLI – DA ALI NE?

UVOD

Klasične, stalne delovne kariere, kot smo je bili navajeni, ni več. Danes pomeni načrtovanje in vodenje kariere večanje kompetentnosti, znanja in zmožnosti za delo. To je aktiven proces, ki je usmerjen na posameznika in poteka vse življenje. Vedno bolj so cenjene spretnosti, ki jih zahtevajo timsko delo, ustvarjalno reševanje problemov in stalno izpopolnjevanje znanja (Rupar, 2003: 6).

Pravilna poklicna odločitev je v današnji družbi zelo pomembna, saj se je le posameznik, ki se je odločil za njemu ustrezen poklic, sposoben predati poklicu in se z njim identificirati. Tak posameznik v svojem poklicu uživa in ga obvlada, zato se je sposoben hitro odzivati in se prilagajati spreminjajočim se okoliščinam v poklicu in na trgu dela.

Predvsem zaradi velike pomembnosti je treba poklicno odločitev sprejeti premišljeno, brez psihičnih in časovnih pritiskov ter na podlagi čim bolj kakovostnih in relevantnih poklicnih informacij. Z ustrežno poklicno vzgojo in orientacijo lahko učitelji in svetovalni delavci na šolah pripomoremo k temu, da mladostniki spoznajo sebe na različnih področjih, da odkrijejo svoje močne točke, svoje interese, želje, lastnosti in vrednote. Seveda je pomembno, da se zavejo tudi svojih šibkih točk, zato da jih izboljšujejo in odpravljajo. Poklicna vzgoja je tako namenjena mladostnikom, da razvijejo znanje, razumevanje in veščine, s katerimi sprejemajo odločitve, naredijo načrt in uresničijo svoj poklicni razvoj v življenju.

OPREDELITEV POJMA POKLICNA ORIENTACIJA

Muršak (2002: 82; povz. po Repanšek, 2009: 135) opredeljuje »poklicno orientacijo« kot informiranje in izobraževanje, ki naj učencem omogočita, da spoznajo svet dela in sistem poklicnega svetovanja ter možnosti, ki jim jih ponujata.

V programskih smernicah (Programske smernice, 2008: 24) pa je zapisano, da je »poklicna orientacija delo z učenci, učitelji, starši in vodstvom šole z namenom pomagati učencem pri izbiri in uresničevanju izobraževalne in poklicne poti«. Izpostavimo lahko, da so dijaki v srednji šoli že toliko zreli in samostojni, da poklicne odločitve v večini sprejemajo sami. Staršev zato v poklicno orientacijo na naši šoli ne vključujemo tako pogosto. Starši so predvsem tisti dejavnik, ki ga dijak potrebuje za pogovor doma. Dijak se skupaj s starši doma pogovori o izbiri študija.

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad in Herm (1972; povz. po Rostohar, 2003) poudarjajo, da je izbira poklica razvojni

proces in ne enkratni dogodek. Ne gre samo za eno odločitev, temveč za zaporedje odločitev, ki jih posameznik sprejema v daljšem časovnem obdobju, ko poskuša najti skladnost med svojo pripravo za kariero ter cilji in realnostmi sveta dela.

Skozi vsako časovno obdobje se posameznik obnaša drugače, ima drugačen pogled na svet, različne poklicne želje ter sprejema poklicne odločitve, ki se v času odraščanja razvijajo, med seboj dopolnjujejo in kombinirajo. Ravno zaradi tega naši dijaki postopoma spoznavajo sebe, svoja močna področja, osebne značilnosti in spretnosti. Vse to pozneje vpliva na izbiro njihovega poklica.

V srednješolskem obdobju se posameznik uči o sebi, o svojih potrebah, interesih, sposobnostih, dosežkih, hkrati pa se uči o realnem okolju, o možnostih in potrebah gospodarskega, družbenega in kulturnega okolja. To učenje naj bi omogočilo zadovoljitev potreb posameznika, ki nenehno išče ravnotežje med obema vrstama dejavnikov. Posameznik mora napraviti kompromis med tistim, kar želi, in danimi možnostmi v okolju (Rostohar, 2003: 14).

POKLICNA ORIENTACIJA V SREDNJI ŠOLI

Projekt Poklicna orientacija v srednji šoli temelji na novjših teoretičnih predpostavkah poklicne orientacije, ki izhaja iz vzgoje za izbiro, kjer orientacija ne pomeni, da dijaka vodimo k premišljenim izbiram (ali celo odločamo namesto njega), ampak mu le pomagamo pri tem, da so njegove odločitve modre. To pomeni, da stremimo k temu, da bi v njem le sprožili proces dojetanja, s katerim se nauči odločati tako, da postopoma gradi svoje »notranje opazovanje« (to je zmožnost poznavanja lastnih sposobnosti in svojih psihičnih značilnosti), ter razčlenjevati zunanjo stvarnost v luči presojanja, ki vodi v prihodnost (Rostohar, 2003: 15).

Globalni cilji projekta Poklicna orientacija v srednji šoli so torej:

- dijaki pridobijo veščine, s katerimi ugotovijo in ocenijo lastne potrebe, osebne lastnosti, sposobnosti, spretnosti, interese, želje, vrednote in stališča,
- s pomočjo sistematičnih aktivnosti ozavestijo in razvijejo veščine za zbiranje informacij, raziskovanje možnosti usposabljanja in izobraževanja ter zaposlitve,
- naučijo se sprejemati ustrezne odločitve o nadaljnjem šolanju in izbiri poklica,
- usvojijo veščine, ki so potrebne pri prehodu na

drugo izobraževalno stopnjo ali v zaposlitev (Rupar, 2003: 7).

Rupar (2003: 7) pravi, da je vloga učiteljev v poklicni vzgoji pomembna takrat, ko se učenci in dijaki učijo spoznavati sebe, svoje interese, okolje in možnosti ter se učijo sprejemati odločitve. Dodamo še lahko, kot navaja Kozoderc (2006: 28), vlogo učitelja kot tistega, ki dijakom in učencem predstavi vsaj nekaj poklicev in študijev, ki jih pozna bolj podrobno. Mednje sodijo poklici, povezani z njegovo smerjo študija, in verjetno tudi poklici, katerim so namenjene sorodne študijske smeri. Izkušnje z gimnazijci namreč kažejo, da zelo slabo poznajo možne smeri študija in še manj poklice, ki jih lahko opravljajo po koncu izbranega študija. Veliko dijakov se ne zaveda, da izobrazba in poklic nista eno in isto in da je z določeno izobrazbo mogoče opravljati veliko različnih poklicev oz. da do določenega poklica lahko vodijo različne izobrazbene poti.

Odločanje za študij je kompleksen proces, in čeprav nekateri mladostniki takšne odločitve sklenejo skoraj neopazno, tako rekoč brez težav, se mnogi med njimi soočajo z manjšimi ali večjimi težavami pred aktualnim procesom odločanja ali med njim. Te težave jih lahko vodijo do poskusa prelaganja odgovornosti za odločanje na koga drugega, do zavlačevanja ali celo izogibanja odločanju, kar jih na koncu pripelje do neoptimalne odločitve (Zagoričnik in Pečjak, 2007: 8).

Odločitev je v veliki meri odvisna od dijakovih osebnostnih lastnosti, podpore in pritiska staršev, učnega uspeha, vpliva prijateljev, od dela svetovalnih služb, medijev in drugih dejavnikov (Repanšek, 2009: 137). Prav zaradi teh težav, ki jih dijaki lahko imajo, je poklicna orientacija v srednji šoli nujna.

V nadaljevanju predstavljamo model izvajanja poklicne orientacije na II. gimnaziji Maribor.

PRIMER DOBRE PRAKSE: OPIS IZVAJANJA POKLICNE ORIENTACIJE NA II. GIMNAZIJI MARIBOR

Izbira določenega študijskega programa ne pomeni nekaj dokončnega v smislu kariere, temveč ostaja proces kariernega odločanja odprt toliko časa, dokler se posameznik odloča ali pričakuje, da se bo odločal o svojem delu in karieri. Namen izvajanja poklicne orientacije na naši šoli je, da mladostnike usmerjamo v razvijanje strategij, ki ohranjajo odprtost njihovih izbir.

Cilj predavanj in delavnic, ki jih izvedemo v razredih v treh šolskih letih, je usposobiti dijake, da se naučijo spoznavati sebe, svoje sposobnosti in osebnostne lastnosti ter prepoznavati svoja močna področja, usmerjajo se v poznavanje sveta dela in različnih poklicnih področij. Motivirajo se za dejavno načrtovanje kariernih poti, učijo se zbirati, selekcionirati in urejati informacije o poklicih in študijskih programih.

Na II. gimnaziji začenjamo s poklicno orientacijo v 2. letniku. Konec 2. letnika (nekje aprila) se dijaki odločajo za

pripravo na maturo iz izbirnih predmetov, ki poteka v 3. in 4. letniku. Skupaj z razlago o tem, katere predmete lahko izberejo, dobijo tudi informacije o fakultetah, ki zahtevajo v primeru omejitve vpisa posebne pogoje. Na podlagi teh informacij se dijaki odločijo za izbirne predmete glede na to, katere predmete fakultete zahtevajo kot pogoj za vpis (npr. če ima nekdo namen študirati medicino, mora izbrati en naravoslovni predmet) oz. kateri predmeti jim najbolj ustrezajo. V sklopu te šolske ure se dijakom na kratko predstavi tudi sam način opravljanja mature. Dijakom se na koncu ure razdeli prijavnico za izbirne predmete.

Z dijaki 3. letnika na začetku šolskega leta izvedemo razredno uro na temo poznavanja svojih interesov in vrednot. Pri uri poudarimo, da ni nujno da se njihovi poklicni interesi skladajo s poklicnimi vrednotami. Dijaki za delo dobijo potrebne učne liste, s pomočjo katerih ugotavljamo njihove značilnosti. Marca z oddelki 3. letnika v računalniški učilnici rešujemo program Kam in kako. Aprila izvedemo še uro o izbirnih predmetih, ki jih bodo dijaki imeli v 4. letniku in iz katerih se bodo pripravljali na maturo.

V 4. letniku začnemo novembra z urami poklicne orientacije, kjer jim pripravimo delavnico, na kateri spoznajo, kakšne so njihove sposobnosti za določene poklice in kakšne sposobnosti se za opravljanje določenega poklica pričakujejo. Naslednjo razredno uro posvetimo možnostim štipendiranja študija, kjer se dijakom predstavi, katere štipendije je možno pridobiti in kakšni so pogoji ter postopek za pridobitev štipendij. Ne glede na to, da so dijaki v 3. letniku že reševali aplikacijo Kam in kako, to akcijo ponovimo tudi v 4. letniku, saj menimo, da se določeni interesi in sposobnosti lahko spremenijo in je tako rezultat lahko drugačen in bolj realen. Prav tako eno šolsko uro v 4. letniku posvetimo razlagi prijavnico-vpisnega postopka, kjer se dijaki seznanijo s prijavo na fakulteto, z značilnostmi 1. roka sprejemnega postopka, s postopkom razvrščanja pri omejenem in neomejenem vpisu na posameznih programih, s posebnostmi razvrščanja pri dvopredmetnih študijskih programih, z 2. in 3. rokom ter izrednim študijem. S pomočjo tabele naredimo še nekaj primerov preračunavanja točk in pregleđamo pomembne datume za vpis na fakultete.

Da bi dijaki čim lažje in odgovorno izbrali svojo nadaljnjo študijsko pot, na šoli organiziramo *dan fakultet*, na katerem se posamezne fakultete predstavijo s svojimi programi. Na dan fakultet vabimo fakultete Univerze v Mariboru, Univerze v Ljubljani, Univerze na Primorskem in samostojne visokošolske zavode. Odziv fakultet je kar velik. Vsaka fakulteta v svoji učilnici pripravi predstavitev svojih programov, ki jo izvede dvakrat. Dijaki imajo tako možnost, da si izberejo dve različni predstavitvi. Po koncu predstavitve imajo še možnost individualnega svetovanja. Tako jim ponudimo možnost, da si že pred informativnimi dnevi pridobijo natančne informacije o študijskih programih. Predvsem je poudarek na individualnem svetovanju dijakom s strani predstavnikov fakultet, kar je na informativnih dnevih zaradi množičnosti obiska

skorajda nemogoče. V lanskem šolskem letu smo dan fakultet izvedli konec novembra. Prvi dan so se predstavile članice Univerze v Maribor in Univerze na Primorskem, drugi dan pa še članice Univerze v Ljubljani. Odziv dijakov je bil dober, saj se je tako prvi kot drugi dan predstavitev udeležilo približno 150 dijakov 3. in 4. letnikov.

Ker se vedno več dijakov zanima in odloča za študij v tujini, pripravljamo za dijake 3. in 4. letnikov predstavitve možnosti študija v tujini. V ta namen se povežemo z različnimi organizacijami, ki jim predstavijo, kako oditi na študij v tujino.

Da bi dijaki dobro poznali različne poklice, na šoli aprila organiziramo v okviru dogajanja Pomlad na II. srečanja z uspešnimi drugogimnazijci. Na šolo tako povabimo bivše dijake naše šole, ki dijakom predstavijo svoj poklic in svojo pot do poklica, ki ga opravljajo. Tako nekatere od poklicev dijakom še bolj približamo. Vsako šolsko leto izberemo različne poklice.

Dijakom svetujemo, da povprašajo svoje sorodnike, kakšne poklice opravljajo, kje so pozitivne in negativne stvari njihovega poklica, kaj prinaša ta poklic, kako priti do tega poklica itd.

Ker na šolo vsako leto dobimo veliko različnih publikacij iz posameznih fakultet, smo v knjižnici za dijake pripravili poklicni kotiček. Brošure in publikacije smo razvrstili najprej po posameznih univerzah, nato pa znotraj univerz še po fakultetah. Tako imajo dijaki na enem mestu sistematično zbrano in organizirano gradivo, ki jim lahko zelo pomaga pri izbiri želenega študija ali pa v prvi vrsti pri ožanju možnosti izbire med različnimi fakultetami. Ker se vsako leto več dijakov odloči študij nadaljevati v tujini, lahko v poklicnem kotičku dobijo informacije tudi o tej možnosti nadaljevanja šolanja.

Seveda pa imajo dijaki možnost individualnega svetovanja v pisarni šolske svetovalne službe, kjer gre predvsem za ozaveščanje in verbalizacijo želja, hotenj, osvetlitev

dijakovih močnih področij ter povezovanje le-tega z značilnostmi in dosegljivostjo želenih študijskih izbir.

SKLEP

Znanje je temelj družbenega razvoja. Posameznik z veliko znanja ima določeno vrednost. Danes se ceni posameznikova enkratnost, drugačnost, ustvarjalnost, iščejo se njegova močna področja in specifične izkušnje. Ena od praktičnih posledic tega je, da mora posameznik slediti svojim interesom, dobro poznati možnosti v družbi, izbrati med množico različnih podatkov, informacij, znanj, šolskih predmetov, možnosti za študij doma in v tujini, se učiti na svoj način in znati svoje posebnosti čim bolje unovčiti.

Da bi posamezniki spoznali sebe, svoje interese in hotenja ter tako izbrali študij, ki bi jim nudil dodatno znanje, ki bi ga znali nadgraditi in uporabiti pozneje pri svojem delu, se na šolah izvaja poklicna orientacija.

Na II. gimnaziji poklicno orientacijo izvajamo od 2. letnika dalje. Poleg ur, ki jih izvedemo v razredu, smo za dijake pripravili še poklicni kotiček, kjer imajo na enem mestu zbrane najrazličnejše publikacije in zloženke različnih fakultet. Novembra organiziramo dan fakultet, na katerem se različne fakultete predstavijo s svojimi programi in dijakom, še pred informativnimi dnevi, ponudijo določene informacije, ki jih zanimajo. Dijakom nudimo tudi individualne svetovalne pogovore v svetovalni službi in jim pomagamo, da se znajo pravilno odločiti.

Menimo, da aktivnosti, ki jih izvajamo v okviru poklicne orientacije, dobro vplivajo na dijakovo spoznavanje samega sebe. Dijaki dobijo dobre informacije o poklicnih možnostih in različnih programih, ki jih izvajajo fakultete, tako da znajo sprejeti pravilno poklicno odločitev. Izvajanje poklicne orientacije na srednjih šolah je torej smiselno in zaželeno.

VIRI IN LITERATURA

Ažman, T., Beltram, M. et al. (2005). Načrtovanje in vodenje kariere: priročnik za poklicno orientacijo v srednjih šolah. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kozoderc, D. (2006). Nekateri izzivi poklicnega usmerjanja v slovenskih srednjih šolah. Vzgoja in izobraževanje, 37 (6), str. 27–31.

Programske smernice za delo svetovalne službe (2008). Pridobljeno 21. 10. 2011 iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_SS.pdf

Programske smernice za delo svetovalne službe (2008). Pridobljeno 21. 10. 2011 iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_OS.pdf

Repanšek, Z. (2009). Analiza dejavnikov, ki vplivajo na izbiro srednje šole, in analiza ocene kakovosti šolske svetovalne službe. Sodobna pedagogika, 60 (3), str. 134–154.

Rostohar, G. (2003). Samospoznavanje v procesu poklicne orientacije. Šolsko svetovalno delo, 8 (2), str. 14–21.

Rupar, B. (2003). Predstavitev razvojnega projekta Poklicna orientacija v srednji šoli. Šolsko svetovalno delo, 8 (2), str. 6–8.

Zagoričnik, M. in Pečjak, S. (2007). Težave slovenskih srednješolcev pri odločanju o nadaljnjem izobraževanju. Psihološka obzorja, 16 (4), str. 7–26.

POVZETEK

Poklicna odločitev je ena najpomembnejših odločitev, ki jih posameznik sprejme v svojem življenju. Od pravilne poklicne odločitve sta močno odvisna poznejše zadovoljstvo s poklicem in razvoj kariere, saj bo le tisti posameznik, ki se je odločil za ustrezen poklic, v svojem delu užival in se poklicno razvijal. Na II. gimnaziji se poklicne orientacije lotevamo sistematično in načrtno od 2. letnika dalje. Ob koncu šolskega leta naredimo analizo uspešnosti vpisa na fakultete naših dijakov s prvo željo. Ta analiza se nam zdi dober kazalnik, ali smo pri poklicnem usmerjanju naših dijakov bili uspešni ali ne. Ugotavljamo, da so naši dijaki pri vpisu na fakultete v povprečju zelo uspešni, kar pomeni da jih velika večina sprejme pravilno poklicno odločitev. To nakazuje tudi na kakovostno delo svetovalne službe pri izvajanju poklicne orientacije, saj je cilj le-te, da dijaki skozi srednješolsko izobraževanje spoznajo sebe, svoje vrednote, interese in sposobnosti, da se znajo pravilno odločiti za nadaljnji študij in da so pri vpisu na fakultete uspešni. Poklicna orientacija je tako tudi v srednjih šolah pomembna in zaželena.

Ključne besede: poklic, poklicna orientacija, študij, fakulteta

ABSTRACT

One of the most important decisions in the life of each individual is the decision about one's career. The right career decision can significantly influence one's professional satisfaction and career development because a person can only enjoy his/her work and develop professionally if he/she has selected the appropriate profession. Career orientation at II. Gimnasya Maribor is a systematic and planned process since students' 2nd grade on. At the end of every academic year the analysis of effectiveness of enrolment to faculties according to students' first wish is done. It seems to be a good criterion about the effectiveness of our career guidance. We have found that our students are very effective in enrolment which means that most of them take appropriate career decision. It also indicates that school counsellors do their job professionally in the area of career orientation. Our goal is to enable students to learn about themselves, their values, interests and abilities during schooling at our gymnasias. Therefore they can take right decisions about their further education and they are so effective in the process of enrolment to faculties. From this point of view, career orientation is important and desired also in secondary schools.

Key words: profession, career orientation, study, faculty

Andrej Gregorač, Vzgojni zavod Kranj

ANTROPOLOGIJA IN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCESI

UVOD

Evropsko politično sceno sta v drugi polovici preteklega leta med drugimi zaznamovala dva dogodka, ki sta botrovala nastanku pričujočega prispevka. Prvi je bil nagovor nemške kanclerke Angele Merkel svojemu strankarskemu podmladku v Nemčiji, ko je pozvala priseljence v Nemčiji k vključitvi v nemško družbo (Horvat, 2010). Množični prihodi delavcev, predvsem Turkov in Arabcev, ki jih je Nemčija potrebovala in jih še potrebuje kot poceni delovno silo, sprejemala pa jih je od šestdesetih let dalje, so bili s strani Nemcev očitno dobrodošli samo v toliko, kolikor nižje kvalificiranega dela so opravili namesto nemške delovne sile, ki je tovrstno delo zavračala. V pričakovanju, da bodo ti delavci svojo »kulturo« pustili doma, se v Nemčiji preobrazili v Nemce in tam tiho in spoštljivo opravljali dela, ki so se jih Nemci otepali, je nemška nacionalna politika verjetno slovela kot zgleden primer možnosti vključevanja pripadnikov različnih kultur v enoten sistem. Ker pa delavci svoje »kulture« niso želeli pustiti doma, je začel projekt multikulture družbe pokati po šivih. Merklova je v nagovoru tudi povzela, da je projekt »multikulti« popolnoma spodletel (prav tam).

Drugi dogodek, ki se je kronološko sicer zgodil pred nagovorom nemške kanclerke, je bil izid knjige nemškega avtorja, člana upravnega odbora nemške centralne banke Thila Sarrazina z naslovom Nemčija odpravlja samo sebe (Deutschland shaft sich ab), v kateri odkrito polemično obravnava problem integracije muslimanov in oziroma vseh priseljencev v Nemčiji (Der Spiegel, 2010). Kljub temu da je avtor (bil)¹ deklariran član levsredinskih socialdemokratov (SPD), v knjigi v prid svojim tezam posega po biološkem determinizmu, »posebnih genih« določenih skupin ljudi in drugih »argumentih«, značilnih za rasne teorije, na katerih se napajajo različni nacionalizmi. Kar preseneča, je to, da se je Nemčija pri samoopredeljevanju do obeh dogodkov razdelila: valu ogorčenja in zgražanja nad delom je sledil najprej tihi, nato vse glasnejši val odobravanja odkritega obračunavanja in iskanja krivde in krivcev za trenutni nemški položaj v priseljenicah in njihovih kulturah (prav tam).

Sam pojav tako zelo dvoumnega, a hkrati politično pomembnega govora nemške kanclerke kot tudi izid knjige

nista tako močno zarezala v moje očitno skrajno naivne upe in pričakovanja o možnostih vzpostavitve večkulturne ali večetnične družbe. Bolj kot to me je (kot že mnogokrat) presenetila nekritičnost prebivalcev Nemčije² ter popolna ignoranca, nesamokritičnost in nezmožnost samorefleksije tistih posameznikov, ki že leta iščejo svoje korenine v raznih nacionalizmih. Ti preprosto ne zmorejo preseči praga preprostega uvida, da stebri družbe, v kateri živijo, že zdavnaj ne bi zmogli zdržati vsega bremena delovanja družbenega aparata brez vseh članov taiste družbe, in to ne glede na barvo kože, veroizpoved, etnično pripadnost ali drugo kategorično klasifikacijo. Oba pojava sta mnogo bolj kompleksna, kot sta jih prikazala avtorja, v času recesije pa sta idealna primera premeščanja pozornosti z dejanskih problemov na imaginarne, ki so zaradi močnega čustvenega naboja mnogo bolj popularni. Oba pojava sta tudi močno in neločljivo povezana z dvema akademskima področjema, in sicer z antropologijo in pedagogiko,³ in to ne samo z raziskovalnega vidika, ampak predvsem z vidika aplikacije antropoloških spoznanj v pedagoških praksah.

Antropologija se že nekaj desetletij ukvarja s problemom nacionalizmov in rasizmov, poleg tega seveda, da je njeno osnovno področje preučevanje različnih kultur na vseh nivojih delovanja teh kultur. Pedagogika na drugi strani išče vedno nove odgovore na vprašanja o smotnosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnih procesov, tako formalnih kot neformalnih, in v skladu s tem tudi išče in ugotavlja, kateri vzgojno-pedagoški cilji so rezultat določenega vzgojno-izobraževalnega procesa. In če se vrnem k omenjenima pojavoma, se lahko kot pedagog vprašam, kakšno je sporočilo in kakšne bodo posledice izrečenih besed in napisane knjige z vidika vzgojno-izobraževalnega procesa, kot antropolog pa, kaj bi o tem lahko rekli antropologi in zakaj (še) niso. Antropologija in pedagogika imata namreč za moje pojme ogromen sodelovalni potencial, ki pa je absolutno premalo izkoriščen, kar odražata tudi dva dogodka, ki sem ju opisal (poleg seveda drugih, podobnih dogodkov). Seveda pa je vse odvisno od ciljev, ki si jih neka družba postavi kot svoje ideale, kot svojo ideologijo. Iz omenjenih dveh dogodkov bi lahko sklepali, da si je Nemčija že postavila svoje ideale, ki znajo imeti zelo vprašljive posledice. Osebnostno pa menim, da je ravno iskanje idealov tista ključna točka, ki je lahko skozi prispevke antropologije v

¹ Nemška socialdemokratska stranka (SPD) je v času po izidu knjige že uvedla postopke za izključitev Sarrazina iz njihovih vrst (Der Spiegel, 2010).

² Kar v prispevku ugotavlja tudi uredništvo nemške revije Der Spiegel (2010).

³ Če s pedagogiko kot strokovno disciplino lahko zajamemo vsa področja, ki jih v angleško govorečih območjih zajema pojem »educational studies«, slovenski jezik pa znotraj tega deli sam pojem na vzgojo in izobraževanje, se pravi dva pojava, ki sta sicer neločljivo povezana, pa ju vseeno velikokrat obravnavamo ločeno.

vzgojno-izobraževalnih procesih neprestano predmet artikulacije. Multikulturalnost ali večkulturalnost namreč ni končen cilj, ampak je dinamičen proces, ki zahteva tako prepoznavanje in upoštevanje različnosti kot upoštevanje enakopravnosti med člani neke skupnosti.

ZGODOVINA 'PEDAGOŠKE ANTROPOLOGIJE'

Kar se tiče iskanja povezav in poskusov vključevanja antropoloških spoznanj v pedagoške procese, na splošno lahko za antropologijo rečemo, da obstaja ogromno polje antropoloških raziskav, ki se tako ali drugače ukvarjajo s področjem pedagogike, to je s področjem vzgojno-izobraževalnih procesov. Kljub ogromnemu polju antropoloških raziskav pa bomo le stežka našli formalno obliko študija z imenom pedagoška antropologija ali kaj podobnega.

Zgodovinski pregled pomembnejših dogodkov z vidika povezovanja obeh disciplin nas najprej popelje v leto 1954, ko je bila v ZDA organizirana prva konferenca o pedagoški antropologiji. Eden izmed organizatorjev konference, George Spindler, ki je tudi zbral in uredil zbornik prispevkov na konferenci (glej Spindler, 1955), je svoje življenje in delo praktično posvetil promociji pedagoške antropologije kot enega izmed področij antropologije. Že v samem začetku poskusov oblikovanja 'nove' discipline pa se je zavedal problemov antropologov, s katerimi se bodo morali soočiti pri povezovanju antropoloških spoznanj in pedagoških procesov: »Antropologom je bila naložena težka naloga: da se sprašujejo o problemih v kontekstih, v katerih niso povsem domači, ter da pri tem uporabljajo vsakršne pripomočke in materiale, ki se jim zdijo ustrezni. V tem poskusu se lahko izgubi antropološka identiteta ali pa se lahko izgubijo razumevanja in spoznanja, do katerih so nameravali priti, zaradi prednosti ohranjanju antropološke identitete.« (Spindler, 1955a: 21)

Tej konferenci je sledila ustanovitev Sveta za antropologijo in pedagogiko (Council of Anthropology and Education; v nadaljevanju CAE) pri Ameriškem združenju antropologov (American Anthropologist Association; v nadaljevanju AAA) leta 1968. Kot si lahko preberemo na spletni strani CAE pri AAA (<http://www.aaanet.org/sections/cae/cae-home.html>), je »naloga Sveta za antropologijo in pedagogiko da zagovarja protizatiralske, socialno enakopravne in rasno⁴ pravično zastavljene rešitve pedagoških problemov s pomočjo raziskav, ki uporabljajo antropološke perspektive, teorije, metode in ugotovitve. Svet zagovarja:

- raziskave, ki so odzivne do zatiranih skupin;
- raziskave, ki promovirajo prakse, ki združujejo antropologe in strokovnjake z drugih disciplinarnih področij in pedagoge z namenom promocije

racionalne in socialne pravičnosti v vseh okoljih, kjer se odvijajo učni procesi (prav tam).

Če je bil glavni namen konference samo v iskanju povezav med obema disciplinama in predstavitvi že preiskanih praks, je ustanovitev Sveta za antropologijo in pedagogiko mnogo bolj specifično naravnana h klicu po enakopravnosti in socialni pravičnosti, k čemur bi lahko pripomogla ravno antropološka spoznanja, artikulirana skozi vzgojno-izobraževalne procese. V ZDA se je tradicija povezovanja obeh disciplin po obeh dogodkih uspešno nadaljevala (glej npr. Pelissier, 1991; Street, 2004), kar pa bi težko rekli za raziskovalne in aplikativne tradicije drugod po svetu. Street (2004) tako zelo kritično izpostavi problem dolgoletnega sistematičnega zanikanja in ignorance pedagoških tematik s strani britanskih antropologov (ravno v primerjavi z ameriški), ki so šele v zadnjem času začeli iskati povezave med obema disciplina samo zaradi težav z upadanjem vpisa v antropološke predmete. Vsekakor ni samo naloga antropologov, da zagovarjajo vpeljavno antropoloških spoznanj v pedagoške procese, je pa verjetno mnogo odvisno od promocije antropoloških spoznanj s strani antropologov v javnem prostoru.

V Sloveniji lahko težnje po povezovanju antropologije in pedagoških procesov zasledimo nekako od zgodnjih devetdesetih let dalje, ko so se začeli pojavljati tudi prispevki na to temo, posamezne tendence pa so se nadaljevale do danes.⁵ Na Škerljevih dnevih leta 1998 je bila organizirana okrogla miza z naslovom *Antropologija v šoli*, namenjena analizi vsebnosti antropologije pri pouku pri določenih predmetih v programih osnovnih in srednjih šol (Novak, 2001). Leta 2007 je Slovensko etnološko in antropološko združenje Kula pripravilo javno tribuno s podobnim namenom z naslovom *Ljudstva sveta v slovenskem šolskem sistemu in sodobnem strokovnem besedišču* (glej www.kula.si). Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo si že vrsto let prizadeva za vključevanje antropologije v šolske programe, bodisi kot vsebine pri določenih predmetih na osnovnošolski ravni bodisi kot samostojen predmet na srednješolski ravni. Kljub temu menim, da nam vsaj odzivi na tri medijsko bolj izstopajoče tematike v slovenski novejši zgodovini,⁶ to je problem »izbrisanih«, Romi v Sloveniji ter v zadnjem času polemike okrog predloga in sprejemanja novega družinskega zakonika (pa še bi lahko naštevati), zelo jasno naznanjajo, da slovenski javni prostor še vedno potrebuje dodatne poglede na vso pestrost, ki nam jo življenje ponuja in ki jo ljudje skozi življenje neprestano sami ustvarjamo. Če se seveda želimo izogniti miselnemu in kulturnemu enoumju in mnenjski prevladi samo nekaterih interesnih skupin ter hkrati s tem udeležati pojme, ki jih 'sodobna' družba rada poimenuje postmodernistične vrednote, to so enakopravnost, tolerantnost, strpnost itd.

⁴ Ker je pridevnik 'rasni' precej sporen, bi ga bilo tu smiselno nadomestiti s pojmom etnični.

⁵ Na primer v reviji *Antropološki zvezki*, pozneje preimenovani v *Anthropological notebooks*, ki ga izdaja Društvo antropologov Slovenije, lahko v letnikih 1994, 1997, 2000, 2002, 2004, 2006, 2007, 2008 zasledimo kar precej prispevkov na to temo.

⁶ Od slovenske osamosvojitve leta 1991 dalje.

S tem smo že prispeli na polje klasičnih sodobnih razprav v vzgoji in izobraževanju, ki »temelji na uskladitvi zahtev 'med dvema na videz tekmujočima ciljema vzgoje in izobraževanja: zagotavljanju skupnih vrednot ter spoštovanju kulturnih razlik'« (cit. po Sardoč, 2009: 2). S tem pa prispemo spet nazaj na polje klasičnih, ne samo antropoloških, ampak na splošno družboslovnih diskurzov o nezdržljivosti, zagovarjanju in opredeljevanju do univerzalnosti človekovih pravic na eni strani in do kulturnega relativizma na drugi strani (glej npr. Salecl, 1995). V pomoč omenjenim diskurzom namreč služi več disciplin znotraj družboslovnih in humanističnih znanosti, npr. že v samem začetku filozofija, potem sociologija in sociologija kulture, psihologija, zgodovina, skratka res ogromen spekter disciplin in poddisciplin znotraj družboslovnih in humanističnih znanosti. Sam se bom vrnil k antropologiji in skušal kritično razmisliti o antropoloških prispevkih k vzgojno-izobraževalnim procesom, ki bi še vedno po mojem mnenju zaslužili več predvsem diskurzivnega prostora znotraj obravnave posameznih tematik v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Mislim, da bi (pedagoška) antropologija lahko nastopala veliko bolj 'ambiciozno' v nalogah v vzgojno-izobraževalnih procesih in vsebinah, kot pa jih njej pripisuje Novak, ko pravi, da je naloga pedagoške antropologije le (op. a.), »da ugotavlja, ali so antropološka spoznanja dovolj vključena v učne vsebine ali niso« (cit. po Novak, 2001: 12). Kljub že omenjeni zahtevnosti povezovanja obeh disciplin, kot je na prvi konferenci o pedagoški antropologiji izpostavljala Spindler (Spindler, 1955a: 21), vseeno lahko ugotovimo, da antropološka spoznanja lahko pomagajo, da skozi spoznavanje praks in vednosti, ki so drugačne od praks in vednosti v naši kulturi in družbi, spodbujamo iskanje odgovorov na vsa vprašanja, kjer prihaja do neizogibnih trkov med univerzalizmom in kulturnim relativizmom. Prispevki antropologije bi lahko popestrili vsebine v vzgojno-izobraževalnih procesih, hkrati pa bi lahko antropološka spoznanja v marsičem pripomogla k oblikovanju in načrtovanju vzgojno-izobraževalnih procesov in praks. Mejno področje med vsebino in obliko v neki družbi pa postavlja institucionalizacija določenih procesov socializacije v razvoju posameznika.

ANTROPOLOGIJA IN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCESI

Z besedami Pelissierjeve (1991: 75) bi rad še enkrat poudaril, da sta »učenje in poučevanje, implicitno ali eksplicitno, temeljna procesa človeške adaptacije, socializacije, kulturnih sprememb in v najširšem pomenu produkcije in reprodukcije kulture in družbe«. Pomembno zaradi tega, ker se v besedni zvezi pedagoška antropologija pre pogosto osredotočamo samo na formalne oblike učenja

in poučevanja in pri tem pozabljamo, da sta učenje in poučevanja ključna procesa socializacije človeka. Človek je edino bitje, ki ne samo živi v odnosih, ampak jih tudi producira z namenom, da bi v njih živel, s tem pa producira tudi kulturo in ustvarja zgodovino (Carrithers, 1992: 30). Vzgojno-izobraževalni procesi, v katerih se večina človeških odnosov ne le reproducira, ampak tudi producira, v večini primerov potekajo zunaj formalnih oblik izobraževanja, saj so imanentno navzoči in se tudi perpetuirajo tako rekoč skozi vse prakse, ki jih proizvajamo ljudje, tako v institucionalni kot intimni sferi, ne glede na to, ali se dogajajo v polju zavednega ali nezavednega. Ker je antropologija že davno segla onkraj nekdanjega začetnega polja raziskav 'oddaljenih svetov', 'primitivnih ljudstev', nepoznanih družb in kultur ter svoje raziskovalno polje razširila na domala vsa področja človekovega delovanja, ne glede na časovno in geografsko perspektivo, s svojim repertoarjem vednosti predstavlja ogromne potencialne prispevke k vzgojno-izobraževalnim procesom.

Antropološka spoznanja znotraj družboslovnih znanosti še vedno v ospredje postavljajo preučevanje sicer zelo problematiziranega pojma 'kultura'⁷ in vsega, kar temu pojmu pritiče, s čimer lahko postanejo izjemno relevantna pri iskanju konsenzov med univerzalnimi vrednotami in kulturnimi razlikami v sodobnih teorijah o vzgoji in izobraževanju. S tem seveda ne mislim postavljati antropologijo in antropološka spoznanja na piedestal družboslovnih znanosti in jih oklicati za bazične raziskave pri iskanju ključnih izhodišč v sodobnih razpravah o vzgojno-izobraževalnih procesih. Moj poudarek je na opaznejih, da sta tako pedagogika kot antropologija disciplini, ki iščeta razlage pojavov v življenju, vsaka na svojem raziskovalnem in praktičnem polju, imata pa mnogo več skupnih – ne samo področij, ampak tudi interesov, kjer bi lahko intenzivneje sodelovali. V pomoč pri analizi te teze bom malce podrobneje razčlenil področje vzgojno-izobraževalnih procesov.

Slovenski jezik razdeli področje učenja in poučevanja na dva, navidezno dihotomna, sicer pa neločljivo povezana in med seboj prepletena procesa, to je na vzgojo in izobraževanje. Kosovel vzgojo opredeli kot privzgajanje načinov ravnanja, za formo (v dihotomiji vzgoja in izobraževanje) ali nadalje za aplikacijo matrice vrednot (Kosovel, 1990: 27). Izobraževanje nadalje opredeli kot vsebino (zopet v dihotomiji vzgoja in izobraževanje), kot način privzajanja vsebin, pri čimer je z didaktičnega vidika pomembno samo pospeševanje ali skrajševanje časa tega privzajanja (prav tam).

Dosedanja prizadevanja vnosa antropologije v slovenski šolski prostor zadevajo predvsem drugi – izobraževalni – pol v sistemu vzgoje in izobraževanja⁸. Skupaj s prispevki drugih disciplin znotraj družboslovnih znanosti

⁷ Glej npr. Keesing (1981, 67–75).

⁸ To ugotavlja tudi Novak v svojem prispevku (2001).

resda prispevajo k oblikovanju vsebin in tematik pri predmetih, kjer vsebina predmetov dejansko sega na različna področja družboslovnih znanosti. Veliko težja naloga pa je pred nami, če bi želeli opredeliti in poiskati prispevke antropologije v slovenskem šolskem prostoru, ki bi vsaj poskušali slediti ključnim elementom smernic *Sveta za antropologijo in pedagogiko* pri AAA,⁹ to je zagovarjanje socialno enakopravnih in etnično pravično zastavljenih rešitev pedagoških problemov predvsem v odnosih do zatiranih skupin. Že prej omenjene tematike, ki so bile predmet že mnogih antropoloških raziskav, pa tudi iniciativ s strani antropologov in so hkrati že predmet malodane dnevnih novic v slovenskem prostoru, to so problematika 'izbrisanih',¹⁰ Romov v Sloveniji, družinskega zakonika (in še bi lahko naštevali), bi tako težko našle pot v šolske debate, čeprav ravno te tematike predstavljajo ogromen pedagoški potencial za vzpostavljanje pedagoških diskurzov in iskanje vzgojnih smotrov in ciljev znotraj trenj med vrednotnim univerzalizmom in kulturnim relativizmom.

Tu že prehajamo na prvi – vzgojni – pol sistema vzgoje in izobraževanja. Izogibanje perečim področjem z visoko pedagoško vrednostjo postane mogoče bolj razumljivo, če celotno družbeno dogajanje skušamo razložiti z Althusserjevimi ideološkimi aparati, pri čemer le-ti vedno ostajajo v službi države, njih naloga pa perpetuacija družbene ideologije (Althusser, 2000). Institucionalnemu šolskemu sistemu, pa tudi družinam kot družbenim institucijam tako ostane bore malo manevrskega prostora za uvajanje drugačnih matric vrednot v svoje vzgojno-izobraževalne procese, saj bi s tem producirale tudi drugačno ideologijo, to pa je v navzkrižju z interesi države. Vzgojno-izobraževalnih procesov namreč ne gre ločevati od procesa socializacije, katerega neizpodbiten del sta, in če skušamo poiskati antropološke raziskave, ki se ukvarjajo s področjem procesa socializacije (ali inkulturacije in še kak drug izraz bi lahko poiskali in uporabili za procese, ki na tak ali drugačen način opisujejo perpetuacijo družbe, kulture, njihovih vzorcev vedenj, mišljenj, čustvovanj itd.¹¹), bi se zopet znašli pred zajetno zbirko del in raziskav. Že zelo na začetku razvoja antropološke discipline je na primer leta 1928 ena od priznanih pionirk antropologije, Margaret Mead, objavila delo *Coming of age in Samoa* (glej npr. izdajo iz leta 1953).¹² Benedictova je takoj po drugi svetovni vojni leta 1946 izdala delo *The chrysanthemum and the sword* (glej npr. izdajo iz leta 2005).¹³ V tem raziskovalnem sklopu sta nato sledila že prej omenjena dva pomembnejša dogodka, najprej prva konferenca na temo antropologije in

pedagogike, nato pa ustanovitev Sveta za antropologijo in pedagogiko pri AAA. Antropološke raziskave, ki se neposredno ali posredno ukvarjajo s procesi socializacije, so se potem seveda z leti namnožile, za seznanitev s problematiko pa nas popolnoma zadovolji prispevek Pelissierjeve (1991). Po drugi strani so se nekatere raziskave začele usmerjati samo na etnografski vidik dogajanja na področju šolstva, v katerem vidijo možnosti za opazovanje nekih samosvojih oblik vedenja, čustvovanja, obredov in drugih socio-kulturnih pojavov (npr. Simpson, 2003). Te raziskave nam dajejo neko novo, dodatno sliko o vzgojno-izobraževalnih procesih, saj nam prikazujejo neki vzporedni svet, ki se spremlja institucionalizirane procese, na katerega velikokrat nismo pozorni, nam pa lahko pove mnogo več o delovanju in učinkih institucionaliziranih vzgojno-izobraževalnih procesov. Dejstvo je, da nam antropologija nudi ogromno raziskav, tudi družbeno kritičnih, ki preučujejo različne matrice vrednot, različne načine učenja in prisvajanja teh vrednot ter tudi različne načine spreminjanja teh vrednot znotraj iste družbe/kulture.

SKLEP

Antropološka spoznanja in teorije v sebi ne nosijo le vsebinskega dela, ampak tudi formo, to je prikaz različnih načinov ravnanja, različne matrice vrednot, značilne za določene družbene skupine. Antropologija lahko s svojim empiričnim in neposrednim pristopom zbiranja gradiv s pomočjo znanstvenih metod in pripomočkov nudi unikatno drugačne poglede na določene prakse ljudi, ki jih skozi uveljavljene vzorce in pripomočke za transfer znanja uveljavlja formalno institucionalizirano izobraževanje. Hkrati s tem se moramo nujno zavedati, da spoznanja znotraj družboslovnih znanosti niso in nikoli ne bodo nekaj fiksne in nespremenljivega. Ravno nasprotno: neprenehoma bodo predmet mnogih preverjanj ter temu posledično sprememb in teoretskih pretresov, podobno kot so spremembe imanent in edini stabilen del objekta/subjekta njihovih raziskav – to je človeka ter človeške družbe in kulture.

Antropološke raziskave imajo ogromen pedagoški potencial, ki pa je nujno diskurziven, zaradi česar je zelo pomembno vključevanje antropoloških spoznanj v šolske vzgojno-izobraževalne vsebine. Še bolj pomembno pa, da se vsebine antropoloških spoznanj (pa seveda tudi spoznanj z drugih področij družboslovnih znanosti) ne predstavljajo kot »dogmatične resnice«, ampak samo kot na znanstven način pridobljene koščke vednosti o človekovem obstoju

⁹ Ne da bi bila sedaj to ključna in končna referenca pri izhodiščih za iskanje povezav med antropologijo in pedagogiko, je pa še vedno zelo relevantna.

¹⁰ Nekatere antropološke raziskave o problematiki 'izbrisanih' si lahko pogledamo npr. v Lipovec Čebren in Zorn (2011) ter Kogovšek Šalomon in sod. (2010).

¹¹ Sama terminologija okrog procesov asimilacije posameznika v okolje bi lahko zaradi svoje kompleksnosti predstavljala samostojen prispevek, zaradi česar se tega na tem mestu ne bom lotil. Uporabljal bom izraz socializacija, in to samo zaradi njegove uveljavljenosti in splošnega poznavanja izraza pri opisovanju tovrstnih procesov.

¹² V njem opisuje izsledke svojih raziskav o procesih odraščanja, predvsem pri deklicah, na enem izmed otokov v Samoi. Delo je sprožilo ogromno kritik in nadaljnjih raziskav, je pa eno izmed prvih, ki bolj ali manj v celoti govori o procesih socializacije.

¹³ Kar precejšen del te raziskave tvorijo opisi in razlage različnih socializacijskih procesov in pojavov v japonski družbi v času druge svetovne vojne.

in delovanju. To je nujno vsak trenutek lahko podvrženo kritiki in s tem tudi iskanju novih vednosti, ki bodo bolj natančno opisovale in razlagale človekov obstoj in delovanje.

Res je, da je problem antropologije v razdrobljenosti njene vednosti, na kar v predgovoru h knjigi *Education and anthropology* opozori Frank, ko pravi, da ima »kulturna antropologija ogromno zbirko materialov o velikih raznolikostih mnogih kultur. Ena izmed temeljnih nalog antropologije je, da formulira neke vrste okvir referenc, v katerem bodo bolj relevantna in pomembna spoznanja antropologov na voljo pedagoških skupinam, hkrati pa naj bi pedagogi izpostavili tista vprašanja, za katera menijo, da na njih lahko odgovorijo antropologi (Frank, 1955: ix). Tako debata o 'multikulturalnosti', ki je bila izhodišče za pričujočo razpravo, vsekakor zasluži več kot le monokulturno razlago, še posebno ker je le-ta več kot očitno temeljila le na vprašanju koristi (ali izkoriščanja).

Kljub dokaj močni promociji postmodernističnih vrednot enakopravnosti, strpnosti ipd. skozi sodobne razprave o vzgoji in izobraževanju ter poskusu vnosa teh vrednot v izobraževalne sisteme pa se lahko ob množičnih pojavih nestrpnosti, zaničevanja in nasilja do določenih »drugačnih« marginalnih skupin samo vprašamo, kaj je šlo pri tej promociji narobe. Ena od temeljnih značilnosti opisanih pojavov je nepoznavanje vsebine, ki jo »drugačnost« predstavlja. Spet se lahko vrnemo na problematiko pri postavljanju in sprejemanju družinskega zakonika, katerega osnovni problemi se vrtijo okrog definicije »družine«. In spet smo pri antropologiji in antropoloških spoznanjih. Samo bežen pregled poglavij o družini oziroma sorodstvenih odnosih v katerem koli splošnem učbeniku antropologije (npr. Keesing, 1981) nakazuje, da na našem malem ljubem planetu ne obstaja samo ena vrsta »naravne

družine« (kot jo radi pojmujejo slovenski zagovorniki t. i. »tradicionalne družine«), ki naj bi jo sestavljali mama, oče in otrok (otroci), ampak da je oblik partnerskih skupnosti mnogo več, kakovost odnosov znotraj teh skupnosti pa ni toliko povezana z spolom članov skupnosti, kot je s samim načinom vzpostavljanja odnosov med njimi. Družina kot ena izmed temeljnih agensov družbe je v največji meri posledica ekonomskega razvoja in potreb neke družbe, posledično pa tudi religioznih orientacij v tej družbi.¹⁴

To je samo eno izmed danes aktualnih področij, kjer pa so na žalost argumenti in empirična spoznanja velikokrat prezrti in potisnjeni v ozadja stereotipnih razlag o življenjskih pojavih. V ozadju slednjih je tako rekoč v vseh primerih navzoč strah pred destrukcijo lastne identitete, kar je rezultat izjemno naporenega intrapsihičnega boja, ki ga od človeka v sodobnem času terja ideološka mnogoterost v družbi (družbah), enostavna prehodnost med posameznimi identitetami in navidezno svobodna možnost izbire tako rekoč vsega. Antropologija sama po sebi absolutno ne prinaša rešitev opisanih situacij, zagotovo pa omogoča poglede in vpogled na določeno stanje ali prakse družbenih skupin. Ravno v tem je ključno bogastvo antropologije, saj nam omogoča to, da neki družbeni pojav artikuliramo skozi prizmo »drugega«, »drugačnega«, skozi prizmo druge kulture. Odziv Merkllove in delo Sarrazina ne predstavljata nobenega presenečenja, saj sta samo reprezentaciji mnenja večine. Problem je v tem, ker ne eden ne drugi nista predstavila pogledov z drugih strani. Če pa se zavemo, da sta oba predstavnika določenih večjih skupin, potem problem postane še toliko večji in globlji, kljub temu da dokončna odločitev in sam izbor individualnih življenjskih praks ostajajo še vedno na plečih posameznega človeka.

LITERATURA

- Althusser, Louis (2000). Izbrani spisi. Ljubljana: Založba/*cf.
- Benedict, Ruth (2005). *The chrysanthemum and the sword*. New York: First Mariner Books.
- Burguiere, Andre, Christiane Klapisch-Zuber in Francoise Zonabend (ur.) (1996). *A History of the Family* (Vol. 1 in Vol. 2). Cambridge: Polity Press.
- Carrithers, Michael (1992). *Why humans have cultures: explaining anthropology and social diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Der Spiegel (2010). Volksheld Sarrazin. Warum so viele Deutsche einem Provokateur verfallen. V: *Der Spiegel*, 06. 09. 2010, št. 36: 1-4.
- Frank, Lawrence K. (1955). Preface. V: George Spindler (ur.), *Education and Anthropology*, v-xi. Stanford: Stanford University Press.
- Horvat, Marjan (2010). Krivda priseljencev? Kaj nam sporoča Angela Merkel? V: *Mladina*, 29. 10. 2010, št. 42.

¹⁴ O tem si velja prebrati npr. zbornika *A history of the family* (1996), ki so ju uredili Andrej Burguiere in sodelavci.

- Keesing, Roger M. (1981). *Cultural Anthropology: A Contemporary Perspective*. Sydney: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kogovšek Šalamon, Neža, Jelka Zorn, Sara Pistotnik, Uršula Lipovec Čebren, Veronika Bajt, Brankica Petković in Lana Zdravkovič (2010). *Brazgotine izbrisa: prispevek h kritičnemu razumevanju izbrisa iz registra stalnega prebivalstva Republike Slovenije*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Lipovec Čebren, Uršula in Jelka Zorn (ur.) (2011). *Zgodbe izbrisanih prebivalcev*. Ljubljana: Sanje.
- Mead, Margaret (1953). *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York : Random House.
- Novak, Bogomir (2001). *Antropologija in slovenska šola. Od vloge učečega se bitja do vloge bitja, ki poučuje*. V: *Delo*, 28. 05. 2001: 12.
- Pelissier, Catherine (1991). *The anthropology of teaching and learning*. V: *Annual Review of Anthropology*, 20: 75–95.
- Salecl, Renata (1995). *Univerzalizem in kulturne razlike*. V: *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 33, št. 3: 69–78
- Sardoč, Mitja (2009). *Enakost in različnost v vzgoji in izobraževanju: problemi, dileme in izzivi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Simpson, Anthony (2003). *'Half-London' in Zambia: Contested identities in a catholic mission school*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Spindler, George (ur.) (1955). *Education and anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Spindler, George (1955a). *Anthropology and Education: An Overwiev*. V: *George Spindler (ur.), Education and Anthropology*, 5–23. Stanford: Stanford University Press.

POVZETEK

V slovenskem javnem prostoru v zadnjem času lahko opazujemo velike premike v izražanju javnega mnenja, kar pa je bilo v primerih, ko je bil govor o določenih manjših skupinah, polno nestrpnosti in žaljivk, predvsem pa rezultat nepoznavanja značilnosti življenja teh skupin. Antropologija kot študij o načinih življenja človeka na splošno nudi izjemno bogato zbirko študij in spoznanj o načinih življenja različnih skupinah širom po svetu, absolutno pa je premalo vsebinsko vključena v razprave, ki v mnogočem zaznamujejo življenja manjših skupin v Sloveniji. Prav tako bi lahko bila spoznanja s področja antropologije vsebovana v šolskih kurikulumih, lahko kot samostojen predmet ali kot del vsebin drugih predmetov, saj s svojim res širokim spektrom pokriva tako rekoč vsa področja človeškega obstoja in delovanja.

ABSTRACT

Slovenian public space has lately undergone huge alterations in conveying public opinion. The conveyed opinion was often offensive and full of impatience in the cases of specific minor groups. Above all, it has been the result of lack of knowledge about ways of living of these groups. Anthropology as a study of different human living worlds offers huge and rich collections of studies about the living worlds of various human societies all over the world and it is definitely missing in Slovenian public discourse that denotes lives of minor groups in Slovenia. Findings from the filed of anthropology should also be in school curricula, either as a subject or as a part of the contents within other subjects because it covers practically all areas of human existence and practice due to its rich specter of knowledge and findings.

Mag. Zvonka Pangerc Pahernik, Andragoški center Republike Slovenije

ANDRAGOŠKI CENTER SLOVENIJE: 20 LET PRIZADEVANJ ZA RAZVOJ SISTEMA IN STROKE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

UVOD

Okoliščine, v katerih Andragoški center Slovenije (ACS) vstopa v leto 2012 in zaokrožuje dvajsetletnico delovanja, prinašajo mnogotere izzive, saj je področje izobraževanja odraslih (IO) spet na prelomnici. Temeljni vidiki poslanstva ACS seveda ostajajo enaki vse od njegove ustanovitve,¹ med njimi ta dva:

- zagovarjati enakovredni odnos politike in stroke do izobraževanja otrok, mladine in odraslih ter prispevati k uveljavljanju strategije ‚vseživljenjskosti učenja‘,² po kateri je vsak od teh podsistemov komplementarni, nepogrešljivi del celote in se z drugimi sinergijsko povezuje in prepleta;
- znotraj področja izobraževanja odraslih spodbujati in dejavno prispevati k uravnoteženemu razvoju poklicno usmerjenega in splošnega izobraževanja odraslih, kar je povezano s holističnim pristopom k posamezniku in njegovemu učenju skozi vse življenje in v vseh okoljih, v katerih biva in deluje.

Precej drugačno kot do zdaj pa se zdi širše okolje IO, tj. svetovne, državne pa tudi lokalne razmere, ne nazadnje tudi usoda posameznika. Vse namreč kaže, da ni več prav veliko priložnosti za razmišljanja, eksperimente, visokoteče besede ipd., temveč le še za hitro in učinkovito ukrepanje, ki temelji na enakovrednem povezovanju in prinaša zmagovite izide za vse deležnike, obenem pa prispeva tudi k ohranjanju in kreptitvi našega naravnega okolja.

ZAKLJUČUJEMO 20 LET SOUSTVARJANJA STROKE IN POLITIKE IO

Začetki ACS so sovpadali z osamosvojitvijo naše države, ta pa se je na srečo zavedala, da so prvi pogoj za družbeno-ekonomski razmah izobraženi in usposobljeni ljudje. V okviru temeljite izobraževalne reforme, ki jo obeležujejo številne ekspertize,³ prva Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995) ter posledična zakonodaja (1996),⁴ je izobraževanje odraslih prvič v zgodovini pridobilo status

samostojnega področja, ACS pa je postal gonilna sila njegovega razvoja. Vodilno vlogo na področjih raziskovanja in razvoja, kakovosti in izobraževanja, svetovanja in vrednotenja ter informiranja in promocije v izobraževanju odraslih ima še danes, pri čemer so se naštetih sklopi v dveh desetletjih razvijali z različnim tempom, v skladu z vizijo ustanove ter aktualnimi potrebami politike in stroke.

V nadaljevanju bomo na kratko predstavili nekaj mejnikov na mednarodni in državni ravni, ki so pomembno vplivali na uresničevanje te vloge, saj so se v zadnjem obdobju povrnili v novi preobledi in tvorijo okoliščine, ki jih omenjamo na začetku prispevka.

Na svetovni ravni je k razvoju področja in neposredno na prizadevanja ACS pomembno prispevala peta Unescova mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih (Confinte V⁵), organizirana 1997 v Hamburgu. Dogodek s 1500 udeleženci z vsega sveta je opozoril na dejstvo, da sta izobraževanje odraslih in še zlasti neformalno učenje pomembna sestavna dela vseživljenjskega učenja in ključna za soočanje z globalnimi izzivi 21. stoletja. Hamburška deklaracija in Akcijski načrt o izobraževanju odraslih sta postavila priporočila in cilje za razvoj IO s poudarkom na zagotavljanju demokracije in miru, človekovih pravic, spoštovanju različnosti, trajnostnem družbeno-ekonomskem razvoju in usposobljeni delovni sili. Na usmeritve Confinte V se je opiralo tudi delo ACS, potrditev so dobila zlasti prizadevanja za razmah neformalnega izobraževanja in učenja odraslih: študijski krožki (začetek delovanja že 1992), borze znanja (od 1992), središča za samostojno učenje (od 1995) in promocija učenja s Tednom vseživljenjskega učenja (TVU; od 1996).

Na evropski ravni je izobraževanje odraslih pridobilo zagon z opredelitvijo leta 1996 za Evropsko leto vseživljenjskega učenja ter s sporočili Unescove publikacije Učenje, skriti zaklad.⁶ Štirje stebri izobraževanja odraslih (‚učenje za pridobivanje znanja, za potrebe delovnega mesta, za osebni razvoj ter za miroljubno sožitje v skupnosti‘) so v politiki in stroki postali priznani način utemeljevanja razsežnosti IO in jih je treba upoštevati pri zagotavljanju

¹ Odlok o ustanovitvi Andragoškega centra Slovenije (UL 18/1991, 27. september 1991).

² Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007.

³ Za izobraževanje odraslih npr.: Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Izobraževanje odraslih: strokovne podlage, Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije, Sistemsko konceptualne podlage za zakonsko urejanje izobraževanja odraslih (vse študije so iz leta 1991).

⁴ Za izobraževanje odraslih: Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o izobraževanju odraslih in drugi področni zakoni, ki urejajo tudi nekatere vidike izobraževanja odraslih.

⁵ Več o konferenci: <http://www.unesco.org/education/uie/confinte/>.

⁶ Učenje, skriti zaklad. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za Unesco (Jacques Délors et al., 1996).

uravnovešenega razvoja posameznika in družbe. Tudi leto 2000 je bilo prelomno: Evropski svet je v Lizboni sprejel cilje in ukrepe, ki naj bi povečali konkurenčno sposobnost Unije v primerjavi z najrazvitejšimi državami sveta. Na področju izobraževanja je sledil delovni program Izobraževanje in usposabljanje 2010 (2001) z dolgoročnimi in operativnimi cilji do izteka desetletja. Ti so narekovali večjo kakovost, boljši dostop ter odprtost sistema izobraževanja in usposabljanja v širše okolje. S tem je bil prvič vzpostavljen trden okvir za evropsko sodelovanje, predvsem pa so bile oblikovane spodbude za uravnovešen razvoj nacionalnih sistemov in zagotovljeni instrumenti zanj – odprta metoda koordinacije ob hkratnem spoštovanju načela subsidiarnosti (vzajemno učenje, izmenjava dobre prakse, kazalniki uspešnosti). Uresničevanje ciljev je Evropska komisija merila s sistemom kazalnikov in povprečnih evropskih referenčnih ravni („benchmarks“) in o napredku letno poročala.⁷ Tudi ta proces je vplival na izobraževanje odraslih v Sloveniji. ACS si je prizadeval, da bi evropski kazalniki v čim večji meri zadevali tudi IO, obenem pa opozarjal na pomanjkljivo interpretacijo enega ključnih kazalnikov, pri katerem je Slovenija redno dosegala odlične rezultate: udeležba odraslih, starih od 25 do 64 let, v vseživljenjskem učenju. Podatki o visoki udeležbi (14,6 % v 2009 oziroma 16,2 % v 2010 ob povprečnem evropskem cilju do 2010 12,5 %) bi namreč lahko privedli do zmotnega sklepa, da v pospeševanje IO ni več potrebno vlagati, dejstvo pa je, da so med vključenimi predvsem tisti z višjo stopnjo izobrazbe, zaposleni in mlajši odrasli (25–34 let), medtem ko so druge ciljne skupine prikrajšane in odrinjene na rob.

Velik pomen je imel tudi dokument EU, Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000), ki je s svojimi šestimi sporočili opozarjal na potrebo po novih temeljnih spretnostih, večjih vlaganjih v človeške vire, inovacijah v poučevanju in učenju, vrednotenju učinkov učenja, večjem usmerjanju in svetovanju ter približanju učenja bliže domu. Pomembno je usmerjal razvoj IO v državah članicah, vendar najbrž ni pretirana ugotovitev, da smo ga najresneje upoštevali prav v izobraževanju odraslih. Slednje je nekaj let pozneje pridobilo dva zelo pomembna dokumenta: Sporočilo Evropske komisije Izobraževanje odraslih: Za učenje ni nikoli prepozno (2006) ter Akcijski načrt za izobraževanje odraslih: Za učenje je vedno pravi čas (2007). ACS je s svojimi dejavnostmi na področjih kakovosti in izobraževanja, svetovanja, neformalnega učenja, izobraževanja starejših odraslih ter promocije in informiranja sledil tem usmeritvam in o tem poročal na obeh regionalnih posvetih, pa tudi na zaključni konferenci za akcijski načrt EU v Budimpešti (2010). S pridom je uporabljal tudi možnosti mednarodnih izmenjav dobrih praks, financiranih v okviru Programa vseživljenjsko učenje oziroma Grundtvig. Akcijski načrt se je z letom 2010 iztekel, pregled dosežkov in rezultatov za

obdobje 2008–2010 za EU pa je pokazal, da ostaja odprtih še veliko izzivov, med njimi implementacija strategije vseživljenjskega učenja, enakovredno vključevanje neformalnega učenja ter priznavanje njegovih učinkov, skrb za kakovost izobraževalnih procesov in stalni strokovni razvoj kadrov, sistematično zagotavljanje informacijskih in svetovalnih storitev, skrb za ranljive ciljne skupine (manj izobraženi, starejši, priseljenci), kvantitativno in kvalitativno spremljanje napredka in še marsikaj. Ti izzivi v določeni meri veljajo tudi za Slovenijo, po drugi strani pa se lahko že zdaj ponašamo z odličnimi rezultati deset-, pa tudi večletnih prizadevanj prav na področjih kakovosti (model POKI; od 2001) ter informiranja in svetovanja (model ISIO, od 2001), z dodatnimi oblikami neformalnega učenja, ki povečujejo vključenost učno prikrajšanih, pojavom centrov vseživljenjskega učenja (od 2005), sistematičnim usposabljanjem strokovnih delavcev v IO in drugimi dejavnostmi, ki jih je vpeljal in vodil ACS.

Oglejmo si še ključne dejavnike za razvoj IO na ravni Slovenije. Omenili smo že Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju in zakonodajo, njima pa je sledilo skoraj desetletno strokovno delo ACS in številnih partnerjev za pripravo strokovnih podlag za novo, usklajeno politiko in prakso IO. Leta 2004 so se ti naporu zaključili s sprejetjem Resolucije o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) do leta 2010. Ta razvojni dokument, oprt na številne analize razmer, primere iz tujine, pa tudi lastne razmisleke, je Sloveniji prinesel daljnovidno strategijo, ki nam jo zavidajo po Evropi in v svetu, saj je jasno opredelila javni interes na področju izobraževanja odraslih, tri prednostna področja:

- splošno, neformalno izobraževanje in učenje odraslih,
- izobraževanje za dvig izobrazbene ravni,
- izobraževanje in usposabljanje za trg delovne sile
- in dejavnosti, potrebne za izvajanje IO (sem sodi tudi celotna dejavnost ACS), pa tudi okvirni obseg javnih sredstev. Resolucija je tako dopolnila zakonodajo in začrtala nacionalno izobraževalno politiko, obenem pa postala podlaga za konkretno načrtovanje na ravni države, in sicer v obliki letnih programov izobraževanja odraslih (LPIO). Pri tem sta interese in denar združila dva resorja: Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ) ter Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (MDDSZ). Ob koncu celotnega obdobja je Analiza uresničevanja ReNPIO 2005–2010⁸ pokazala, da smo znatno izboljšali materialne pogoje za razvoj IO. Rast vlaganj v drugo in tretje prednostno področje je prispevala tudi k večji vključenosti v različne programe, zlasti v programe usposabljanja za potrebe dela ter višje strokovne šole. Kot uspešne so se izkazale tudi mreže svetovalnih središč, središč za samostojno

⁷ Poročilo za leti 2010/2011 je na voljo na http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2881_en.htm.

⁸ Analizo je po naročilu Ministrstva za šolstvo in šport izdelal ACS v letu 2011.

učenje in študijskih krožkov, pomembno vlogo pri promociji učenja pa sta odigrala TVU in kampanja Zgledi vlečejo. Slabši rezultati od predvidenih pa so bili doseženi v programu osnovne šole za odrasle in programih za splošno neformalno učenje ranljivih skupin (npr. manj izobraženi, starejši).

V navezi z Ministrstvom za šolstvo in šport je področje IO pridobilo tudi možnost koriščenja sredstev Evropskega socialnega sklada (ESS). V dozdajšnjih treh obdobjih črpanja (2004–2005, 2006–2007 in 2009–2011) so ta sredstva dala pomemben impulz razvojnemu delu ACS kot tudi mreži izvajalcev IO. Naštejmo nekaj dejavnosti in dosežkov od 2004 do 2007:

- trinajst Centrov za vseživljenjsko učenje (CVŽU), ki so postali krovna organizacijska oblika za številne dejavnosti, ki približujejo znanje in spretnosti javnosti predvsem po neformalnih poteh;
- dodatno strokovno spopolnjevanje strokovnih delavcev v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih, središčih za samostojno učenje in borzah znanja;
- koordinacija aktivnosti za razvoj pismenosti ter strokovna in administrativna podpora Komisiji za razvoj pismenosti v Sloveniji;
- uveljavitev samoevalvacije kot enega izmed učinkovitih orodij za razvijanje in presojanje kakovosti izobraževanja ter pilotni preizkus delovanja omrežja svetovalcev za kakovost;
- izboljšanje andragoške usposobljenosti strokovnih delavcev za izobraževalno delo z različnimi ciljnim skupinami odraslih (več kot 500 udeležencev – strokovnih delavcev, svetovalcev in mentorjev v IO) ter razvoj novih programov.

Dejavnosti tretje faze so se nedavno zaključile z dvema posvetoma, ki ju je organiziral ACS:

- v okviru projekta, Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2009 do 2011⁹ je bil posvet z naslovom ‚Andragoško spopolnjevanje v prepletu različnih vlog izobraževalcev odraslih‘, namenjen širjenju novega znanja in razvijanju novih kompetenc izobraževalcev odraslih; več o dogodku: <http://pro.acs.si/izo2011>;
- posvet v okviru projekta ‚Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega znanja‘ je nosil naslov ‚Za odrasle ustvarjamo nove priložnosti‘ in omogočil razpravo o ključnih izzivih v obeh delovnih sklopih; več o dogodku: <http://pro.acs.si/razvoj2011>).

PRED NAMI SO STALNI IN NOVI IZZIVI

Zdajšnje stanje na področju izobraževanja odraslih, ki opredeljuje okoliščine delovanja ACS in celotne mreže

IO, daje slutiti, da je bilo leto 2011 prehodno, namenjeno zaključevanju, razmisleku na temelju analiz in dosežkov ter pripravam na obdobje, ki je pred nami.

Do neke mere lahko na evropski in nacionalni ravni govorimo celo o zamudah. Če pa ponovno najprej zavzamemo pogled od ‚zgoraj navzdol‘, lahko ugotovimo, da so se predstavniki politike, civilne družbe, socialnih partnerjev in stroke IO na svetovni ravni zedinili prej. Decembra 2009 so se sestali na Šesti Unescovi mednarodni konferenci o izobraževanju odraslih (Confintea VI¹⁰) in obravnavali Globalno poročilo o izobraževanju in učenju odraslih (GRALE, 2008). To je temeljilo na 154 nacionalnih poročilih držav članic Unesca, za Slovenijo ga je pripravil ACS. Poročilo je pokazalo, da so bile usmeritve iz leta 1997 preproste, premalo obvezujoče in da je izkupiček po dvanajstih letih premajhen. Sprejeli so Belemski akcijski načrt, ki je pozval k hitri akciji na področju pismenosti in drugih ključnih spretnosti odraslih, v politiki in upravljanju IO (strukturni in finančni vidiki), na področjih vključevanja in zagotavljanja enakih možnosti za vse, kakovosti IO in spremljanja. Belemski načrt predvideva triletno poročanje o napredku, zato bo za globalno vmesno poročilo, katerega osrednja tema je pismenost, ACS v prvih mesecih 2012 pripravil nacionalno poročilo. Na tem področju ima ACS in posledično IO v Sloveniji veliko za pokazati (o tem govori tudi nedavno izdana monografija *Obrazi pismenosti*²), po drugi pa nam primanjkuje podatkov, saj smo zadnje, zaskrbljujoče slabe, rezultate o zmožnostih odraslih dobili v okviru mednarodne raziskave IALS (1997). Iz trenutno aktualne raziskave o zmožnostih odraslih – PIAAC, v katero so vključene skoraj vse članice EU in mnoge druge države, pa je Slovenija leta 2010 žal izstopila.

Sodobna družbeno-ekonomska dogajanja na evropski ravni temeljijo na leta 2010 sprejeti Strategiji za pametno, trajnostno in vključujočo rast – Evropa 2020. V njenem duhu je bil že leta 2009 pripravljen novi strateški okvir za evropsko sodelovanje na področju izobraževanja in usposabljanja, znan kot *Izobraževanje in usposabljanje 2020*. Za celoten sistem postavlja štiri kompleksne cilje:

- uresničevanje vseživljenjskosti učenja in mobilnosti v praksi,
- izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja,
- promocija enakosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva ter
- pospeševanje ustvarjalnosti in inovativnosti ter podjetništva na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja.

Ti cilji poleg šolskega, začetnega izobraževanja, visokošolskega izobraževanja (Bolonjski proces) ter poklicnega izobraževanja in usposabljanja (Kopenhagenski proces) zadevajo tudi izobraževanje odraslih, zato je bil za to področje pripravljen ustrezen dokument. Ta nima

⁹ Več na <http://www.unesco.org/en/confintea/vi/> in http://www.acs.si/CONFINTEA_VI.

¹⁰ *Obrazi pismenosti*. Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Uredila Petra Javrh, ACS 2011.

več statusa akcijskega načrta, temveč gre za Resolucijo Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih (EDUC 268 SOC 981, 28. 11. 2011). Za obdobje 2012–2014 opredeljuje ista prednostna področja kot krovna strategija:

- izvajanje vseživljenjskega učenja in mobilnosti: povprečni evropski cilj je zdaj 15-odstotna udeležba odraslih v vseživljenjskem učenju, za to pa je potrebno okrepiti sisteme informiranja, motiviranje udeležencev, delo z mladimi, ki zgodaj opustijo šolanje, in drugimi učno prikrajšanimi, sodelovanje z delodajalci pri učenju na delovnem mestu in še kaj;
- izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja: v ta namen je treba zagotavljati sisteme kakovosti, sistematično usposabljanje strokovnega osebja, ustrezen sistem financiranja, učinkovita partnerstva med javnimi organi, izvajalci IO, socialnimi partnerji in drugimi akterji ter uskladiti ponudbo IO s potrebami na trgu dela;
- spodbujanje pravičnosti, socialne kohezije, in aktivnega državljanstva s pomočjo IO: dejavnosti na tem področju med drugim zadevajo spodbujanje pismenosti (poleg jezikovne in matematične še digitalne, ekonomske, finančne, državljanske, kulturne, politične, okoljske, potrošniške, medijske), spodbujanje posameznikov za socialno vključevanje in izboljšanje učnih možnosti za starejše ter osebe s posebnimi potrebami;
- spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti odraslih in njihovih učnih okolij: pridobivanje prečnih kompetenc (npr. učenje učenja), krepitev vloge kulturnih organizacij in drugih inovativnih okolij za neformalno in priložnostno učenje odraslih, boljša uporaba IKT kot sredstva za zagotovitev širšega dostopa in druge oblike.

Resolucija dodaja še potrebo po izboljšanju spremljanja področja izobraževanja odraslih: sodelovanje pri pomembnih mednarodnih raziskavah (Anketa o izobraževanju odraslih, Anketa o nadaljnjem poklicnem izobraževanju in usposabljanju ter že omenjena Raziskava o zmožnostih odraslih), zbiranje nacionalnih statističnih podatkov ter njihova razširitev na ciljno skupino odraslih, starih 65 let in več, ter številni drugi načini pridobivanja podatkovne podpore za informirano odločanje na vseh ravneh.

Dokument bo nedvomno vplival na strokovno delo in politiko IO na državni ravni, kjer zamujamo s sprejetjem nove Resolucije o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih do leta 2015 (s pogledom do 2020). Tokrat je bil njen osnutek pripravljen brez dolgotrajnih poglobljenih strokovnih podlag, so pa za dobro izhodišče služile analize uresničevanja letnih programov in analiza celotnega obdobja 2005–2010. V luči siceršnjih družbeno-ekonomskih dogajanj lahko le upamo, da bodo letni programi izobraževanja odraslih ostajali v približno enakih temeljih kot zadnja leta in bodo zagotavljali nacionalna sredstva

za nadaljnji razvoj sistema IO. Povsem dorečene pa so za ACS v tem trenutku vsebine in viri za dva projekta ESS, ki v obdobju 2011–2014 še naprej zadevata izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v IO in razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja.

ACS se zaveda državnih in mednarodnih prioritet, zato v letu 2012 med drugim načrtuje:

- na področju raziskovanja, razvoj in podpora IO evalvacijo osnovnošolskega in srednješolskega IO, preučitev motivacij in ovir pri usposabljanju za trg dela ter strokovno podporo MŠŠ pri oblikovanju ReNPIO in drugih sistemskih zadevah;
- na področju neformalnega učenja in izobraževanja odraslih prizadevanja za nadaljnji razvoj pismenosti, izobraževanje priseljencev, izobraževanje za trajnostni razvoj, podporo e-izobraževanju ter nadaljnji razvoj študijskih krožkov;
- na področju svetovanje in vrednotenje spremljanje in podporo delovanju mreže svetovalnih središč ter neposredno svetovanje posameznikom in ustanovam; po drugi strani pa razvoj metod za ugotavljanje in vrednotenje kompetenc, strokovno podporo v sistemu nacionalnih poklicnih kvalifikacij ter evalvacijo programov usposabljanja in izobraževanja zaposlenih, izpeljanih v obdobju od 2008 do 2011;
- na področju kakovost in izobraževanje prenovo kazalnikov kakovosti v IO, pilotno vpeljavo ekspertne zunanje evalvacije v izobraževalne organizacije, izpeljavo obstoječih in razvoj novih programov andragoškega spopolnjevanja ter analizo udeležencev;
- na področju promocija in informiranje izpeljavo TVU 2012, uglasenega na Evropsko leto aktivnega državljanstva in medgeneracijske solidarnosti, izvedbo usposabljanj za uporabnike produktov kampanje Zgledi vlečejo ter vzpostavitev multimedijskega spletnega portala, novo izdajo spletnega pregleda ponudbe IO ter obveščanje o področju IO doma in v tujini prek različnih medijev (spletna stran ACS, Info-mozaik, e-Novičke, Letopis IO).

Pri tem bomo še naprej sodelovali s številnimi partnerji:

- na mednarodni ravni: prek projektov EU, regionalnega in čezmejnega sodelovanja, članstev v mednarodnih organizacijah (Evropsko in Svetovno združenje IO) in mrežah (npr. Evropska mreža za razvoj temeljnih zmožnosti odraslih), delovnih skupinah na ravni Evropske komisije ter srednje- in južноеvropske regije, študijskih obiskov tujih delegacij na ACS, mednarodnih dogodkov, ki jih organiziramo za tujce ali pa se jih udeležujemo z namenom, da promovirano lastno delo in dosežke celotne mreže IO v Sloveniji;
- na državni politični in strokovni ravni: nadaljuje so strokovna vpetost ACS na obeh pristojnih ministrstvih, ki zagotavlja strokovne podlage

za analizo in pripravo političnih ukrepov (npr. analiza letnih programov), sodelovanje pri pripravi razpisov in drugih akcij, sodelovanje v različnih nacionalnih komisijah (v 2012 npr. v novoustanovljeni Koordinaciji Izobraževanje in usposabljanje 2020 pri MŠŠ ter v Koordinaciji javnih zavodov za uveljavljanje sistema nacionalnih poklicnih kvalifikacij pri MDDSZ). Poseben primer je sodelovanje z vsakokratnim nosilcem (nacionalnim koordinatorjem) Evropskega leta v Sloveniji (v 2012 bo to sodelovanje z MDDSZ za Evropsko leto aktivnega staranja in medgeneracijske solidarnosti), nadaljevali pa bomo tudi povezovanje z drugimi ministrstvi, Statističnim uradom RS in drugimi;

- na regionalni in lokalni ravni: ACS bo še naprej povezovalno (so)deloval pri razvoju, implementaciji in spremljanju izvajanja številnih projektov/mrež (npr. svetovalna središča, študijski krožki, središča za samostojno učenje ipd.); sodeloval bo tudi pri vzpostavljanju partnerstev na lokalni ravni (na primer na področju svetovanja, v okviru centrov vseživljenjskega učenja, pri promociji vseživljenjskega

učenja – organizacija odprtja TVU na lokalni ravni ter sodelovanje z območnimi koordinatorji in občinami);

- neposrednimi udeleženci izobraževanja in učenja odraslih prek instituta ,dobitniki priznanj za promocijo učenja in znanja, promocijske kampanje Zgledi vlečejo, študijski obiskov, ki zajemajo tudi učeče se (projekt Širimo semena učenja) in omogočajo izmenjavo med učečimi se na mednarodni ravni, v prihodnje pa načrtujemo tudi usposabljanje za zagovorništvo v smislu forumov in mrež učečih se, ki že delujejo po svetu;
- neposrednimi udeleženci – izobraževalci odraslih (o tem bo tekla beseda v drugem delu članka).

Dejavnosti, ki nas čakajo v 2012 (in v novem desetletju), je torej veliko in podrobnejši opis vseh bi presegel namen tega prispevka. V nadaljevanju se zato osredotočamo le na eno področje, ki je v zgoraj omenjenih strategijah – preteklih in prihodnjih – omenjeno kot prednostno, saj pomembno določa kakovost izobraževanja odraslih. Gre za stalni strokovni razvoj izobraževalcev odraslih, ki ga ACS zagotavlja z andragoškim spopolnjevanjem.

Mag. Zdenka Birman Florjančič, Andragoški center Republike Slovenije

S PRAVIM ZNANJEM DO BOLJŠE PRIHODNOSTI: VLOGA ACS PRI IZOBRAŽEVANJU IZOBRAŽEVALCEV ODRASLIH V SLOVENIJI

UVOD

Učenje je vseživljenjski proces, najbolj naravna pot človekovega samorazvoja. V življenju se veliko stvari naučimo spontano, za nekatere pa preprosto »dozorimo« in je za sam uspeh potrebna le malo učenja. Drugih, bolj sestavljenih procesov pa se učimo vse življenje, jih dograjujemo, razvijamo in vedno znova spoznavamo, da se jih moramo nenehno učiti in jih dopolnjevati.

Zato je ravno na področju stalnega strokovnega spopolnjevanja andragoških delavcev ACS v zadnjih 20 letih naredil velik premik. Ves čas smo namreč sledili cilju lika današnjega andragoškega delavca – k dinamični, z duhom vseživljenjskega učenja prežeti osebnosti, ki pozna skrivnosti učenja odraslih, upošteva bogate življenjske in delovne izkušnje udeležencev učnega procesa, upošteva individualne posebnosti učečih se odraslih in je seznanjen z različnimi strategijami, metodami in slogi.

Trudimo se biti v vlogi pospeševalca uspeha ciljnih organizacij in podjetij – seveda s pomočjo novih programov usposabljanj, z razvijanjem novih didaktičnih pripomočkov in metodike poučevanja odraslih, pa tudi s prirejanjem izobraževalnih srečanj, strokovnih kolokvijev, delavnic in predstavitev znanstvenih dosežkov. Vse od ustanovitve pripravljamo in oblikujemo izobraževalne programe za različne ciljne skupine, mnoge tudi skupaj s predstavniki organizacij in podjetij, prilagojene njihovim potrebam, saj smo prepričani, da smo le tako lahko uspešni pri utiranju novih poti v izobraževanju odraslih.

Naša izobraževalna dejavnost je tako namenjena usposabljanju in spopolnjevanju, pa tudi povezovanju andragogov in andragoških delavcev iz vse Slovenije. Zato so naši izobraževalni programi »dobrodošli« vsem izobraževalcem, ki učijo odrasle, jim svetujejo ali zanje organizirajo različna izobraževanja.

Najbolj pogosto so to:

- andragogi ali drugi strokovnjaki, ki razvijajo nove programe za izobraževanje odraslih,
- organizatorji izobraževanja odraslih, ki delujejo v različnih vrstah izobraževalnih ustanov za odrasle,
- učitelji, ki učijo odrasle v programih za pridobitev formalne izobrazbe na različnih ravneh (od poklicnega izobraževanja, strokovnega in splošnega srednješolskega izobraževanja do višjega strokovnega izobraževanja),
- učitelji v programih za osnovnošolsko izobraževanje odraslih oz. v programih za funkcionalno pismenost,

- učitelji mentorji v različnih neformalnih programih izobraževanja odraslih (npr. notranji trenerji v podjetjih, učitelji v programih za osebnostni razvoj, za računalniško opismenjevanje, učenje tujih jezikov, izobraževanje za prosti čas),
- svetovalci za izobraževanje v različnih izobraževalnih ali specializiranih organizacijah za svetovanje in izobraževanje (šole, lokalna informativno svetovalna središča, zavodi za zaposlovanje, središča za samostojno učenje).

Programe izobraževanja oblikujemo in nadgrajujemo postopno. Pri tem ima pomembno vlogo raziskovalna in evalvacijska dejavnost centra, ves čas pa si uspešno pomagamo tudi z učenjem iz tujih primerov dobre prakse.

V programih, ki jih razvijamo, lahko udeleženci dograjujejo svoje pedagoško in andragoško znanje, izmenjujejo izkušnje, se seznanjajo z novostmi v izobraževalnem delu z odraslimi ali pa si zaradi potreb svojega primarnega poklicnega dela in osebnega razvoja šele pridobivajo temeljno znanje in spretnosti za izobraževalno delo z odraslimi.

RAZNOLIKOST IZOBRAŽEVALNE PONUDBE

Z namenom, da bi dosegli čim več izobraževalcev odraslih, je naša izobraževalna dejavnost zelo raznolika in obsega programe:

- v podporo razvojnim projektom ACS (za mentorje študijskih krožkov, učitelje v programih UŽU, mentorje v programu PUM, delavce v središčih za samostojno učenje itd.),
- za tiste, ki nimajo andragoškega znanja (npr. ABC andragogike, Sodobni pristopi k učenju in poučevanju, Učne metode in tehnike v IO, Osebna in strokovna odličnost predavatelja itd.),
- za spopolnjevanje andragoškega znanja (za omrežje izobraževalcev odraslih v javnoveljavnih programih, ob uvajanju novosti, za delo s posebnimi ciljnim skupinami – brezposelni, manj izobraženi, Romi, imigranti itd.).

Temeljni cilji, ki so skupni vsem našim programom, pa so:

- Nenehno nadgrajevati in posodabljati temeljno andragoško znanje.
- Razvijati poklicno identiteto izobraževalcev odraslih.
- Posredovati nova spoznanja o teorijah učenja.
- Razvijati zavest o pomenu vseživljenjskega učenja in izobraževanja tudi za izobraževalce odraslih.

Pripravljati učitelje /izobraževalce odraslih na različne vloge in naloge, in sicer za:

- svetovanje odraslim pred vključitvijo v izobraževanje in med izobraževanjem,
- moderiranje izobraževanja in ne samo poučevanje,
- ugotavljanje potreb po izobraževanju,
- načrtovanje ciljev in vsebin izobraževanja ter prilagajanje programov različnim ciljnim skupinam,
- prizadevanje za kakovost v izobraževanju.

Izobraževalna ponudba obsega blizu 40 različnih izobraževalnih programov, v trajanju od 16 do 200 ur organiziranega izobraževanja, v njih vsako leto usposobimo več kot 900 izobraževalcev iz vse Slovenije. Nekateri programi so zasnovani modularno, tako da je udeležencem omogočeno individualno sestavljanje posameznih vsebin. Programe izvajamo v obliki učnih delavnic, v katerih kombiniramo različne učne metode, zlasti take, kjer lahko udeleženci izražajo svojo ustvarjalnost in izkušnje. Ker se zavedamo, da se odrasli udeleženci zaradi različnih dejavnikov želijo bolj ali manj učiti sami, učitelj pa nastopa predvsem v vlogi mentorja in svetovalca, smo razvili tudi različne programe e-izobraževanja.

Več informacij o ciljih in vsebinah naših programov najdete v brošurah, ki sta dostopni tudi na spletnem naslovu: <http://izobrazevanje.acs.si/programi/index.php?nid=210&id=30>.



Programi andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja omogočajo pridobitev ali poglobljanje andragoškega znanja in spretnosti za načrtovanje in vodenje učnih procesov v skupinah odraslih udeležencev. Naj jih naštejemo samo nekaj: Sodobni pristopi k učenju in poučevanju, Učne metode in tehnike v izobraževanju odraslih, Osebna in strokovna odličnost predavatelja, Sodelovalno učenje, Projektno delo v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju, Spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti pri odraslih udeležencih, Učinkovita komunikacija v skupinah odraslih udeležencev, Vpliv komunikacijskih kompetenc na kakovost učenja in poučevanja, Motivacija odraslih za učenje, Spretnosti prepričljivega nastopanja in

učinkovitega učenja, Reševanje konfliktnih situacij v učnih in svetovalnih situacijah odraslih udeležencev, Osebni izobraževalni načrt za različne ciljne skupine, Izvedbeni načrt za učno skupino v izrednem v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju itd.

Skrb namenjamo tudi usposabljanju in spopolnjevanju strokovnjakov, ki sodelujejo pri izpeljavi in uveljavljanju razvojnih projektov ACS in njihovih dosežkov v izobraževalni praksi. Največkrat gre za daljše programe, ki so namenjeni zaključenim skupinam izobraževalcev odraslih, predvsem tistim, ki so se odločili, da bodo vpeljali enega ali več razvojnih projektov, ki jih je razvil ACS, v prakso. Tem sodelavcem omogočamo stalno strokovno spopolnjevanje tudi potem, ko projekti že zaživijo; ponujamo jim znanje, ki jih usposablja za še zahtevnejše in kompleksnejše delovanje, pa tudi za reševanje problemov, na katere naletijo v praksi. Gre za razvojne projekte: Študijski krožki, Projektno učenje za mlajše odrasle, Središča za samostojno učenje, Informativno-svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih, Ponudimo odraslim kakovostno izobraževanje, Usposabljanje za življenjsko uspešnost in Vrednotenje učenja.

Predavatelji in mentorji v naših programih usposabljanja in spopolnjevanja so strokovnjaki z bogatim teoretičnim znanjem in praktičnimi izkušnjami. Pogosto pa k sodelovanju povabimo tudi koga izmed udeležencev, ki je pripravljen svoje izkušnje deliti z drugimi.

V letu 2011 smo vpeljali možnosti za priznavanje predhodno pridobljenega znanja, ki je udeležencem na voljo pred vključitvijo v daljše programe usposabljanja in spopolnjevanja. Da pa bi se naših usposabljanj in spopolnjevanj lahko udeležilo čim več izobraževalcev odraslih, če je le mogoče, zagotavljamo brezplačno udeležbo na usposabljanjih in spopolnjevanjih, zato pridobivamo sredstva iz različnih ministrstev, Evropskega socialnega sklada in mednarodnih projektov.

Od leta 1992 organiziramo tudi petkova strokovna srečanja, ki so namenjena tako sodelavcem ACS kot tudi mreži izobraževalnih organizacij za odrasle ter drugim izvajalcem in udeležencem iz različnih izobraževalnih ustanov in okolij, ki jih zanima področje izobraževanja odraslih. Tovrstna srečanja pomenijo mesto za izmenjavo mnenj in izkušenj, predstavitev strokovnih tem ali krajših usposabljanj, povezanih s projekti in dejavnostmi ACS, ali problemov in dosežkov izobraževalne prakse.

Ponudba programov in novosti s področja izobraževanja odraslih, ki jih razvijamo in izpeljujemo, je dostopna na naši izobraževalni spletni strani: (<http://izobrazevanje.acs.si>), kjer se nahajajo tudi informacije o aktualnih izobraževalnih dogodkih in tudi tistih, ki smo jih že izpeljali, različne študije in poročila, ki se navezujejo na področje dela ACS, gradiva in priročniki v e-obliki, ki so dostopni širši javnosti, mnenja in ocene udeležencev o naših izobraževalnih programih, seznam organizacij, s katerimi sodelujemo, informacije o spopolnjevanjih andragoških delavcev s podporo Evropskega socialnega sklada itd.

Tako kot za večino izobraževalnih organizacij pa so tudi za nas izjemno pomembni podatki o zadovoljstvu udeležencev z našimi usposabljanji in spopolnjevanji, zato v naslednjem prispevku s sodelavko Nedo Đorđević podrobneje predstavljava povzetke analize o zadovoljstvu le-teh v letu 2010.

Zavedamo se, da

*največja nagrada za vloženi napor ni tisto,
kar za opravljeno delo dobimo,
pač pa tisto, kar ob njem postanemo.*
(J. Ruskin)

REPUBLICA SLOVENIJA MINISTRSTVO ZA KULTURO MINISTRSTVO ZA SOLSTVO IN ŠPORT MINISTRSTVO ZA OKOLJE IN PROSTOR

Zemljepisna koordinata: 46° 15' N, 14° 30' E

KULTURNI BAZAR

2 0 1 2
KULTURA SE PREDSTAVI

13. 3. © cankarjev dom
www.kulturnibazar.si

Neda Đorđević in mag. Zdenka Birman Forjanič, Andragoški center Republike Slovenije

USPOSABLJANJE ZA ANDRAGOŠKO DELO: POVZETKI ANALIZE ZADOVOLJSTVA UDELEŽENCEV Z USPOSABLJANJEM IN SPOPOLNJEVANJEM NA ANDRAGOŠKEM CENTRU SLOVENIJE V LETU 2010

UVOD

Pojav novih tehnologij in potreb po novem znanju, nove učne metode in nova učna okolja postavljajo izobraževalce odraslih pred nove izzive. Njihova vloga se spreminja, od prenašalca znanja k svetovalcu, mentorju, tutorju. Učenje se vedno bolj prepleta z delovnim mestom in prostim časom, izobraževalne potrebe pa se hitro spreminjajo in vplivajo na potrebe po novem znanju in usposobljenosti izobraževalcev odraslih za kakovostno opravljanje različnih vlog in nalog.

Na Andragoškem centru Slovenije (v nadaljevanju ACS) se zavedamo, da potrebuje Slovenija za nadaljnji razvoj na področju izobraževanja odraslih nove prijeme, metode in oblike. Poleg raziskovalnega in razvojnega dela, ki lahko omogoči nastanek novih razvojnih projektov, je odločilnega pomena, ali bodo izvajalci le-teh dobro usposobljeni za njihovo izpeljavo – to pa je mogoče doseči le z njihovim sistematičnim in kakovostnim spopolnjevanjem. Podobno velja za izobraževalce odraslih sploh – kakovostne programe za odrasle lahko razvijajo in izpeljujejo le, če je njihovo znanje zelo dobro. Pripravljeni morajo biti na lastno vseživljenjsko učenje in izobraževanje, da bi pri svojem delu lahko uspešno dosegali cilje vseživljenjskega učenja.

V okviru izobraževalne dejavnosti posvečamo veliko pozornost usposabljanju in povezovanju andragogov in andragoških delavcev iz vse Slovenije. Na razvoj naših programov vplivajo različni dejavniki, med najpomembnejšimi je prav gotovo usmerjenost ACS v razvojno in raziskovalno dejavnost. Omogoča nam razvoj novih modelov in oblik učenja, s katerimi lahko prispevamo k prenosu znanja v vrste strokovnjakov in izobraževalnih organizacij ter k povečevanju vpliva prakse na razvoj in raziskovanje izobraževanja odraslih.

Z razvojnimi projekti na eni strani uveljavljamo nove vzorce vseživljenjskega učenja, na drugi pa prispevamo k večji udeležbi odraslih in izboljšujemo dostop do kakovostnih izobraževalnih priložnosti v različnih središčih in okoljih. Ker izkušnje in znanja prenašamo tudi v mednarodni prostor, imamo zaposleni na ACS veliko priložnosti in izzivov za svoj znanstveni, strokovni in osebni razvoj.

RAZVOJ PROGRAMSKE PONUDBE ANDRAGOŠKEGA CENTRA SLOVENIJE

Leta 2008 smo opravili obširno analizo izobraževalne dejavnosti za obdobje od 1992 do 2007,¹ ki je pokazala, da je ACS pomembna ustanova na področju andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja. Eno izmed pomembnejših vprašanj za nadaljnji razvoj naše izobraževalne dejavnosti je, za katere ciljne skupine izobraževalcev odraslih bomo v prihodnje razvijali usposabljanje in spopolnjevanje. Izsledki študije kažejo, da so programi usposabljanja in spopolnjevanja, ki smo jih že do zdaj namenjali različnim ciljnim skupinam, zanje ustrezni, zato jih je treba izvajati še naprej in jih razvijati glede na aktualne potrebe. Skrbno moramo spremljati in raziskovati nove ciljne skupine izobraževalcev odraslih in njihove potrebe po usposabljanju in spopolnjevanju ter se nanje odzvati z njim prilagojeno ponudbo izobraževanja in spopolnjevanja.

Kot smo že omenili v uvodu, so med najpomembnejšimi dejavniki, ki so vplivali na razvoj naše izobraževalne ponudbe, usmerjenost ACS v razvojno in raziskovalno dejavnost, vključenost v mednarodne projekte in nenehna skrb za prenos znanja različnim ciljnim skupinam. V dvajsetih letih smo tako razvili več kot 100 programov temeljnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja. Največ novih programov je nastalo v času kurikularne prenove, ki je bila usmerjena predvsem v to, da je treba izvajalcem zagotoviti znanje v skladu s prenovljenimi programi. Število novih programov se je ponovno povečalo leta 2004, ko smo se odzvali na potrebe okolja in pripravili nove programe za zaključene skupine v podjetjih, organizacijah in šolah.

V sklopu razvojnih projektov so ves čas nastajali različni programi usposabljanja in spopolnjevanja, ki so postali stalnica v naši izobraževalni ponudbi. Gre za krajše in daljše programe andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja, ki dajejo udeležencem posebno znanje za implementacijo in vodenje razvojnih projektov v praksi.

Programska ponudba se je z leti tudi spreminjala. Na usihanje nekaterih programov so vplivali različni dejavniki, med najpogostejšimi sta bila upad zanimanja

¹ Več o študiji si lahko preberete na spletni strani http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno_delo/PRIKAZ_DOSEZKOV_IN_RAZVOJNIH_IZZIVOV_IZOBRAZEVALNE_DEJAVNOSTI_ACS.pdf.

udeležencev (značilno za programe, ki so bili večkrat izpeljani) in financiranje programov. Čeprav je bila večina programov za udeležence brezplačna ali delno sofinancirana, to ni bil vedno dovolj velik motivator, da bi se jih udeležili. Študija je tudi pokazala, da usposabljanja in spopolnjevanja v podporo razvojnim projektom ne bi mogli izvesti, če ne bi bilo zagotovljeno financiranje s strani različnih ministrstev.

K spreminjanju programske ponudbe so pripomogle tudi tehnološke spremembe, ki so vplivale na način učenja (npr. opuščanje prosojnic, množičen pojav e-učenja). Nedvomno pa so na našo programsko ponudbo pomembno vplivale tudi kadrovske možnosti, ki smo jih imeli, npr. koliko strokovnjakov je bilo na voljo za razvoj programov in koliko strokovnjakov smo imeli ali smo se z njimi lahko dogovarjali za izpeljavo programov. Poglavitni nosilci razvoja programov andragoškega usposabljanja pa so še vedno sodelavci ACS, zunanji sodelavci sodelujejo le v manjšem obsegu.

Študija, ki je bila opravljena v letu 2008, predstavlja izhodišče za spremljanje kakovostnega izvajanja programov andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja. Omogoča nam razvoj programske ponudbe za posamezne ciljne skupine ali področja andragoškega dela, v pomoč pa nam je tudi pri preučevanju izobraževalnih potreb, ki nastajajo zaradi različnih družbenih okoliščin, spremljanju ponudbe drugih in razvoju programske ponudbe, ki je druge izobraževalne organizacije ne ponujajo.

ANALIZA ZADOVOLJSTVA UDELEŽENCEV V LETU 2010

I. Metodologija spremljanja programov andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja

Na ACS smo razvili sistem spremljanja usposabljanja in spopolnjevanja, s pomočjo katerega želimo ugotoviti primernost programov andragoškega spopolnjevanja. Tako udeleženci ob koncu usposabljanja in spopolnjevanja izpolnijo evalvacijski vprašalnik, s katerim ugotovljamo njihovo zadovoljstvo. Pri pripravi analize uporabljamo metodo sprotnega spremljanja usposabljanja z zbiranjem mnenj udeležencev o zadovoljstvu s programom, s posameznimi vsebinami v programu, z delom predavateljev, učnim gradivom in samo organizacijo in izvedbo izobraževalnega procesa.

Analiza o zadovoljstvu udeležencev z izpeljavo izobraževalnih programov je ključnega pomena za vsako izobraževalno organizacijo in jo vsako leto opravljamo tudi na ACS. Podrobneje jo predstavljamo v nadaljevanju, sestavljena pa je iz treh glavnih sklopov, in sicer

1. V prvem sklopu iz različnih vidikov analiziramo udeležence usposabljanj in spopolnjevanj (število, spol, starost, izobrazba, delovne izkušnje ipd.).
2. V drugem sklopu nas zanima vloga, ki jo opravljajo udeleženci v izobraževalni organizaciji, ki jih je napotila na izobraževanje, zanimajo pa nas tudi

njihove delovne izkušnje, ki jih imajo na področju izobraževanja odraslih.

3. Tretji sklop vključuje podatke o zadovoljstvu udeležencev z izpeljavo usposabljanj in spopolnjevanj (glede vsebine, metod in oblik dela, učnih gradiv ipd.)

II. O udeležencih naših spopolnjevanj

Ob koncu vsakega spopolnjevanja udeleženci izpolnijo enotni evalvacijski vprašalnik, s katerim poskušamo pridobiti splošne in demografske podatke o njih ter izvedeti, kako so bili zadovoljni z vsebino in organizacijo spopolnjevanja.

Na podlagi seznama udeležencev v posameznih programih se je spopolnjevanj leta 2010 udeležilo 172 udeležencev, od tega jih je evalvacijski vprašalnik izpolnilo 111, kar predstavlja nekaj manj kot 65 odstotkov.

Med udeleženci usposabljanj in spopolnjevanj pričakovano prevladujejo predstavnice ženskega spola, in sicer s 67,6 odstotka, moških je nekaj manj kot tretjina.

Največ udeležencev je bilo v starostni skupini med 31 in 50 let, skoraj 75 odstotkov, kar je 5 odstotkov več kot leta 2009. Z dobrimi 17 odstotki sledijo tisti, starejši od 50 let, starostna skupina do 30 let pa je z dobrimi 8 odstotki še vedno v manjšini.

Med anketiranimi s 74,5 odstotka prevladujejo udeleženci z visoko in univerzitetno izobrazbo, skoraj 12 odstotkov ima zaključen magistrski ali doktorski študij. Najmanj udeležencev v naših usposabljanjih in spopolnjevanjih je bilo z višjo in srednjo izobrazbo (skupaj 13,6 odstotka).

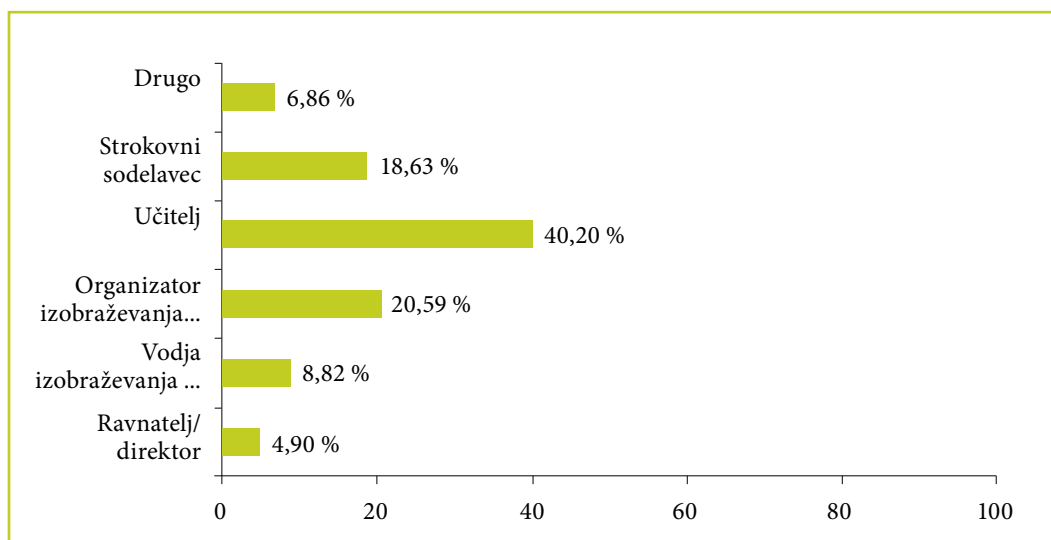
Dobra polovica udeležencev (55,9 odstotka) je imela na področju izobraževanja odraslih več kot desetletne delovne izkušnje. Skoraj tretjina je bila takih, ki so imeli od 6 do 10 in od 2 do 5 let delovnih izkušenj (skupaj 27,9 odstotka), slab odstotek udeležencev pa s področja izobraževanja odraslih še ni imel delovnih izkušenj.

Podatki kažejo, da se usposabljanj in spopolnjevanj udeležujejo predvsem strokovnjaki, ki imajo na področju izobraževanja odraslih različne delovne izkušnje, zamejarij pa je delež tistih, ki delovnih izkušenj na področju izobraževanja odraslih nimajo.

Glede splošnih podatkov o udeležencih leta 2010 lahko na kratko povzamemo, da se usposabljanj in spopolnjevanj udeležuje večina žensk z visoko izobrazbo in več kot 10 let delovnih izkušenj na področju izobraževanja odraslih.

Zanimala nas je tudi vloga, ki jo opravljajo udeleženci v organizaciji, ki jih je napotila na usposabljanje. Kot lahko vidimo iz zgornje slike, je bil leta 2010 največji odstotek učiteljev, in sicer je to vlogo opravljalo 40,2 odstotka udeležencev. S približno enakim odstotkom (okrog 20 odstotkov) sledita vlogi organizatorja izobraževanja in strokovnega sodelavca, vodij izobraževanja je bilo slabih 9 odstotkov, najmanj pa je bilo ravnateljev in direktorjev – le 4,9 odstotka.

Skoraj 7 odstotkov udeležencev opravlja drugo vlogo (trenerka, svetovalka, sodelavka na projektu, svetovalka NPK, tajnica poklicne mature).



N = 102

Slika 1: Vloga v izobraževalni organizaciji, ki vas je napotila na to usposabljanje.

Podatki analize leta 2010 se glede vloge, ki jo opravljajo udeleženci v organizaciji, v primerjavi z letom 2009 močno razlikujejo. Takrat je bila s 45,5 odstotka prevladujoča vloga organizatorja izobraževanja, v 2010 pa lahko vidimo, da se je število udeležencev, ki v organizaciji opravljajo vlogo organizatorja izobraževanja, zmanjšalo kar za polovico. Vlogo učitelja je leta 2009 opravljalo le 2,9 odstotka udeležencev, v letu 2010 pa je postala z dobrimi 40 odstotki prevladujoča.

Glavni razlog za to spremembo je verjetno v tem, da smo v 2010 izpeljali kar 3 programe za zaključene skupine, in sicer za učitelje šolskih centrov iz Kamnika in Novega mesta ter za fakulteto iz Celja, kar je prispevalo k povečanju deleža učiteljev.

III. Zadovoljstvo udeležencev z izpeljanimi spopolnjenji

Iz slike 2 lahko razberemo, da je bilo več kot 70 odstotkov vprašanih na splošno zelo zadovoljnih z izpeljanimi usposabljanji in spopolnjenji, preostali pa so bili zadovoljni. Manj kot odstotek ni bil zadovoljen niti nezadovoljen, nihče od vprašanih pa ni bil z našimi spopolnjenji nezadovoljen ali celo zelo nezadovoljen.

Glede vsebine usposabljanj in spopolnjenj je analiza pokazala, da je bila velika večina vprašanih zelo zadovoljnih ali zadovoljnih (skupaj 99,1 odstotka), manj kot odstotek udeležencev ni bilo niti zadovoljnih niti nezadovoljnih, nezadovoljen ali zelo nezadovoljen z vsebino pa ni bil nihče. Ker se pri svojem delu pogosto nahajajo v različnih vlogah (učitelj, svetovalec, informator, motivator ipd.), jim je pomembno, da pridobijo uporabna znanja, ki so podprta z učinkovitimi metodami in načini dela s strani predavateljev ter vključujejo čim več praktičnih primerov.

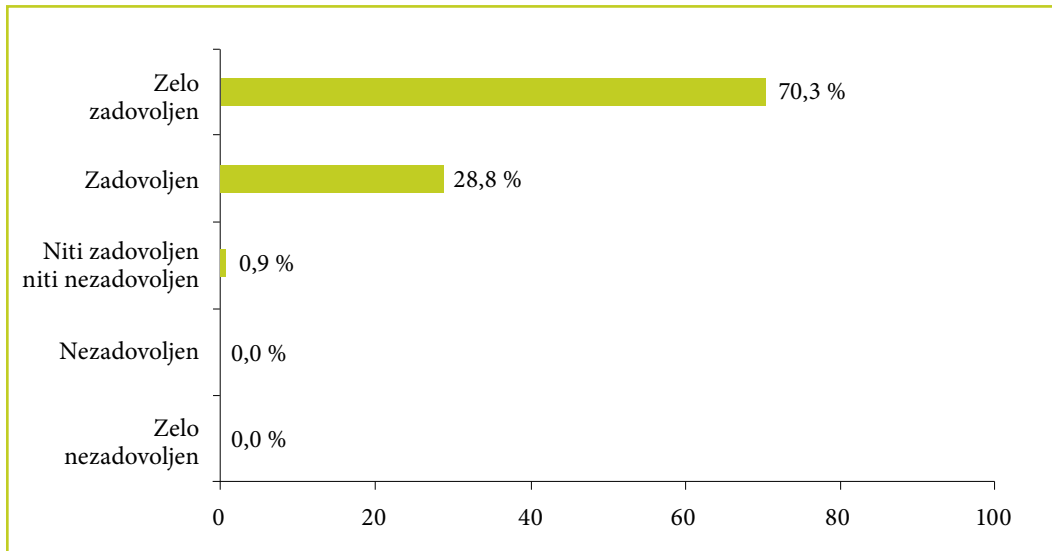
Udeleženci so odgovarjali tudi na vprašanje, katere vsebine so pogrešali oz. bi jih nujno potrebovali pri

opravljanju svojega dela. Poleg navedenih konkretnih vsebin v okviru posameznega programa spopolnjenja bi si želeli predvsem (še) več praktičnega dela.

Ugotavljali smo tudi, kako so bili udeleženci na splošno zadovoljni z metodami dela. Skoraj 65 odstotkov udeležencev je bilo zelo zadovoljnih, 33 odstotkov pa je bilo z metodami dela, ki so jih uporabili predavatelji v programih usposabljanja in spopolnjenja, zadovoljnih. Zelo malo jih z metodami dela ni bilo niti zadovoljnih, niti nezadovoljnih (2,1 odstotka). Udeleženci so metode dela ocenili kot zelo zanimive, učinkovite in uporabne. Všeč jim je bila raznolikost dela in sproščeno vzdušje, ustrezala jim je kombinacija uporabe različnih metod in oblik, ki so jih spodbudile k temu, da jih bodo začeli tudi sami v večji meri uporabljati pri svojem delu.

Ko smo konec leta 2009 posodobili spletne strani izobraževalne dejavnosti ACS (<http://izobrazevanje.acs.si>), smo odprli učni kotiček – spletni pripomoček, kjer udeleženci na enem mestu dostopajo do učnih gradiv, ki jih v elektronski obliki objavimo pred začetkom usposabljanja (<http://izobrazevanje.acs.si/koticcek/>). Izkazalo se je, da je tak način posredovanja gradiv med udeleženci dobro sprejet. Kar 93,5 odstotka vprašanih je bilo z njimi zadovoljnih ali zelo zadovoljnih. 6,5 odstotka vprašanih je bilo mnenja, da bi morala biti gradiva na voljo v učnem kotičku že prej.

Z organizacijo spopolnjenja je bilo zelo zadovoljnih 72 odstotkov udeležencev, 27 odstotkov pa zadovoljnih. Najbolje so ocenili upoštevanje želja in potreb udeležencev (povprečna ocena 4,83), k temu je verjetno prispeval podatek, da smo večino delavnic izpeljali za zaključene skupine, pri katerih lahko izvedbo prilagodimo željam in potrebam organizacije in njihovim zaposlenim. Visoko so ocenili tudi obveščanje udeležencev pred izvedbo spopolnjenja (povprečna ocena 4,73) ter prostore in pogoje za delo (povprečna ocena 4,66). S povprečno oceno 4,49



N = 111

Povprečna ocena = 4,69

Slika 2: Splošno zadovoljstvo z izpeljanim spopolnjevanjem

so ocenili trajanje spopolnjevanja – zaradi zelo zanimivih vsebin pa bi si nekateri želeli še kak dan izobraževanja več.

SODELUJEMO Z RAZLIČNIMI ORGANIZACIJAMI IN PODJETJI

V okviru spremljanja zadovoljstva udeležencev s programi andragoškega spopolnjevanja vodimo tudi evidenco organizacij,² od koder prihajajo naši udeleženci. Opažamo, da se vedno znova v programe spopolnjevanj vključujejo številni strokovni sodelavci, ki delajo na različnih področjih izobraževanja odraslih. Leta 2010 so se v programih temeljnega andragoškega spopolnjevanja usposabljali strokovni sodelavci iz 176 različnih organizacij in podjetij, kar v primerjavi z lanskim letom pomeni kar 40 organizacij in podjetij več.

Preglednica 1: Vrste in število organizacij, s katerimi smo sodelovali v letih 2009 in 2010.

Organizacija ³	Leto 2009	%	Leto 2010	%
društvo	3	2,21	6	3,41
fakulteta	0	0,00	7	3,98
javni zavod	16	11,76	7	3,98
ljudska univerza ⁴	40	29,41	33	18,75
ministrstvo	0	0,00	5	2,84
občina	0	0,00	3	1,70

Organizacija ³	Leto 2009	%	Leto 2010	%
osnovna šola	0	0,00	4	2,27
podjetje	14	10,29	49	27,84
regionalna razvojna agencija, regionalni sklad dela	2	1,47	6	3,41
sindikat	1	0,74	2	1,14
srednja šola	41	30,15	28	15,91
višješolski zavod	3	2,21	0	0,00
(javni)vzgojno-izobraževalni zavod	3	2,21	6	3,41
zasebni izobraževalni zavod	12	8,82	7	3,98
drugi zavodi	0	0,00	9	5,11
zbornice	1	0,74	4	2,27
Skupaj	136	100,00	176	100,00

Iz zgornje preglednice lahko vidimo, da smo leta 2010 največ sodelovali z različnimi podjetji,⁵ v primerjavi z letom 2009 skoraj dvakrat več. V 2009 je bilo največ srednjih šol, nekaj več kot 30 odstotkov, v 2010 pa je bilo srednjih šol skoraj za polovico manj. Sledijo udeleženci, zaposleni na ljudskih univerzah, ki v obeh letih »zasedajo« drugo mesto – v 2009 jih je bilo skoraj 30 odstotkov, v 2010 pa skoraj 19 odstotkov. Najmanj udeležencev je prihajalo iz različnih zbornic, regionalnih razvojnih agencij, regionalnih skladov dela, sindikatov in občin.

² Več na spletnem naslovu <http://izobrazevanje.acs.si/reference/>.

³ Podroben seznam organizacij je predstavljen v januarški številki e-Novičk, na strani 6 (<http://arhiv.acs.si/e-novicke/2011/januar.pdf>).

⁴ Ker smo v seštevek vključili tudi različne enote znotraj organizacije (npr. UPI-LU Žalec in UPI-LU Žalec – Svetovalno središče), je število ljudskih univerz nekoliko višje (v Sloveniji je vseh ljudskih univerz 39).

SKLEP

Analiza zadovoljstva udeležencev s spopolnjevanji ACS v letu 2010 je v primerjavi z letom prej pokazala razlike predvsem v ocenah vsebine in organizacije spopolnjevanja – ocene zadovoljstva so pri obeh narasle, kar je prispevalo tudi k zvišanju povprečne ocene.

Podatki te analize se glede vloge, ki jo opravljajo udeleženci v organizaciji, v primerjavi z letom 2009 močno razlikujejo. Takrat je bila s 45,5 odstotka prevladujoča vloga organizatorja izobraževanja, v letu 2010 pa lahko vidimo, da se je število udeležencev, ki v organizaciji opravljajo vlogo organizatorja izobraževanja, zmanjšalo kar za polovico. Vlogo učitelja je v letu 2009 opravljalo le 2,9 odstotka udeležencev, v letu 2010 pa je postala z dobrimi 40 odstotki prevladujoča. Glavni razlog za to je verjetno v tem, da smo v letu 2010 večino spopolnjevanz izpeljali za

zaključene skupine učiteljev, kar je prispevalo k povečanju deleža te ciljne skupine.

Leta 2010 so se programov temeljnega andragoškega usposabljanja in spopolnjevanja udeležili tudi zaposleni na ministrstvih, občinah, osnovnih šolah, višješolskih zavodih, fakultetah in v drugih zavodih. Ker z večino omenjenih organizacij v preteklosti nismo veliko sodelovali, smo zadovoljni, da smo z posameznimi vsebinami programov dosegli tudi njih.

Spopolnjevanje in usposabljanje izobraževalcev odraslih je področje, za katerega na Andragoškem centru Slovenije načrtno in nenehno skrbimo že od ustanovitve naprej. Prepričani smo, da lahko glede na vire, s katerimi razpolagamo, in dolgoletne izkušnje pri skrbi za načrten in kontinuiran razvoj izobraževalcev odraslih odigramo pomembno vlogo tudi v prihodnosti.

LITERATURA

Dorđević, N.: Povzetki analize zadovoljstva udeležencev z usposabljanji v letu 2010, e-Novičke. ISSN 1855-5942. 6 (junij 2011), stran 2–3. Elektronski vir: <http://arhiv.acs.si/e-novicke/2010/junij.pdf>

Dorđević, N., Birman Forjanič, Z. (2011). Usposabljanje za andragoško delo – Analiza zadovoljstva udeležencev z usposabljanjem v letu 2010. Ljubljana : Andragoški center Slovenije. Elektronski vir: http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/Kako%20nas%20ocenjujejo%20drugi/Analiza%20zadovoljstva%20udelezencev%20z%20usposabljanjem%202010_koncna.pdf

Dorđević, N.: Letos smo usposabljali, e-Novičke. ISSN 1855-5942. 1 (januar 2011), stran 6–7. Elektronski vir: <http://arhiv.acs.si/e-novicke/2011/januar.pdf>

Birman Forjanič, Z., Dorđević, N.: Rastemo skupaj: Vloga Andragoškega centra Slovenije pri spopolnjevanju izobraževalcev odraslih, Šolski razgledi. ISSN 1318-1483. 61: 13 (3. september 2010), stran 6. Elektronski vir: http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/PRISPEVKI/Solski%20razgledi_3.9.2010.pdf

Dorđević, N. (2010). Analiza zadovoljstva udeležencev z usposabljanjem v 2009. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Elektronski vir: <http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/Kako%20nas%20ocenjujejo%20drugi/Analiza%20zadovoljstva%20udelezencev%20z%20usposabljanjem%20v%202009.pdf>

Birman Forjanič, Z. (et al.) (2008). PRIKAZ DOSEŽKOV IN RAZVOJNIH IZZIVOV IZOBRAŽEVALNE DEJAVNOSTI ANDRAGOŠKEGA CENTRA SLOVENIJE: Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja. Ljubljana : Andragoški center Slovenije. Elektronski vir: http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno_delo/PRIKAZ_DOSEZKOV_IN_RAZVOJNIH_IZZIVOV_IZOBRAZEVALNE_DEJAVNOSTI_ACS.pdf

⁵ Med podjetja štejemo d. o. o., s. p. in d. d., med katerimi so tudi svetovalna in izobraževalna podjetja.

POVZETEK

Na Andragoškem centru Slovenije v okviru izobraževalne dejavnosti veliko pozornost namenimo usposabljanju in povezovanju andragogov, andragoških delavcev in ne nazadnje tudi izobraževalcem odraslih iz vse Slovenije. Na razvoj naših programov vpliva več dejavnikov, med najpomembnejšimi pa je prav gotovo usmerjenost ACS v razvojno in raziskovalno dejavnost, saj nam omogoča razvoj novih modelov in oblik učenja, s katerimi prispevamo k prenosu znanja v vrste strokovnjakov in izobraževalnih organizacij ter k povečevanju vpliva prakse na razvoj in raziskovanje izobraževanja odraslih.

V nadaljevanju predstavljamo povzetek analize zadovoljstva udeležencev z usposabljanjem in spopolnjevanjem v letu 2010.

Ključne besede: izobraževanje odraslih, andragoško usposabljanje izobraževalcev odraslih, andragoško spopolnjevanje, analiza

ABSTRACT

Professionals at Slovenian Institute for Adult Education within the educational activities dedicate much attention to training and networking of adult education workers and ultimately adult educators from all over Slovenia. The development of our programmes is influenced by several factors, most important is certainly the direction of ACS in the development and research, as it allows us to develop new models and forms of learning which contribute to knowledge transfer in the types of professionals and training organizations and to increase the impact of practice on development and research in the field of adult education.

Further, we present a summary analysis of participants' satisfaction with training in 2010.

Keywords: adult education and training, additional training of adult educators, in-service adult education and training, analysis

Damjan Štrus, Iztok Černe, Gimnazija Litija

SAMOEVALVACIJA DELA PRI POUKU BIOLOGIJE IN FIZIKE Z NAMENOM KREPITI TRAJNOST ZNANJA DIJAKOV IN PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA

V šolskem letu 2010/11 sva profesorja za biologijo in fiziko na Gimnaziji Litija izpeljala medpredmetno povezavo na temo zgradba človeškega očesa, očne napake in odprava le-teh s pomočjo zbiralnih in razpršilnih leč.

Zakaj sva se odločila medpredmetno povezati?

Novi učni načrti, ki so začeli veljati v šolskem letu 2008/09, predvidevajo medpredmetno povezovanje. Oba imava dobrih 10 let izkušenj na področju poučevanja dijakov in meniva, da bi morala biti želja vsakega profesorja, da je seznanjen z odgovorom na vprašanje: »Kako uspešen sem pri svojem delu?« Čedalje bolj tudi spoznavava, da je evalvacija lastnega dela nujno potrebna za prilagajanje svojega dela različnim potrebam in tipom dijakov ter vpeljevanje osebnih profesionalnih izboljšav.

Zakaj se plača medpredmetno povezovati?

Zaradi:

- izmenjave idej (diskusije), opazovanja načina dela kolega (kolegialna hospitacija), skupnih učnih dejavnosti,
- prenosljivosti ciljev in rezultatov medpredmetne povezave v naslednje generacije dijakov,
- doseganja ciljev, ki jih predmet/učitelj v okviru svojega predmeta ne more doseči sam,
- doseganja ciljev, ki jih učitelj sam ne more doseči tako dobro (celovito, poglobljeno ipd.) (Pavlič Škerjanc, 2009).

Zakaj je nujna samoevalvacija?

Samoevalvacijo, ki se razvija v pomemben del delovanja v šolstvu, je najbolje načrtovati kot učni proces (kdor ne uspe načrtovati, načrtuje neuspeh). S samoevalvacijo opredeljujemo prednostna področja izboljšav in povečujemo učinkovitost dela. Evalvacija služi kot osnova za izboljševanje ustaljenega načina poučevanja in prenos v nadaljnjo prakso.

Kdo največ pridobi s samoevalvacijo?

Z dobro samoevalvacijo v šoli pridobijo ključni nosilci procesa: profesorji, dijaki in njihovi starši. Obstajajo kazalniki, s katerimi je moč delno izmeriti kakovost pouka in rezultate svojega dela (npr. rezultati, ki jih dosežejo dijaki na maturi, na državnih tekmovanjih, pri raziskovalnih nalogah, pri analizi mednarodnih raziskav, kjer so zajeti dosežki za posamezno šolo ipd.). Vendar so v teh merjenjih ponekod zajeti le najboljši dijaki, ki so bodisi zelo nadarjeni bodisi zelo motivirani ali oboje skupaj. Hkrati so to vse »napovedani« dogodki, na katere se dijaki (dlje

časa) pripravljajo. Medpredmetno povezovanje in evalvacija spodbujata sodelovanje zaposlenih, dialog med učitelji in krepita odnose med zaposlenimi.

Kaj je samoevalvacija?

Samoevalvacija je proces, v katerem ugotavljamo, do kolikšne mere in kako smo dosegli zastavljene cilje. Izvajamo jo, da bi ovrednotili in določili vrednost, kakovost, uporabnost, učinkovitost ali pomembnost tistemu, kar evalviramo, in opredelili potrebne izboljšave. Samoevalvacija lahko služi kot samoanaliza, usmerjena v odkrivanje močnih in šibkih točk delovanja. S samoevalvacijo ugotavljamo in ovrednotimo, v kolikšni meri so bili cilji doseženi. Pomaga nam torej razumeti, zakaj so doseženi določeni rezultati oz. dosežki in kako smo jih dosegli z različnimi aktivnostmi.

Kakšna je dobra samoevalvacija?

Dobra samoevalvacija:

- se osredotoči na ugotavljanje trenutnega stanja, predhodnih dosežkov in prihodnjih priložnosti,
- izpostavi konkretne, izvedljive cilje, ne pa visokoletečih neoprijemljivih načrtov,
- ponuja akcijski načrt za poudarjanje, ohranjanje in krepitev močnih in izboljševanje šibkih področij ter za odpravljanje napak,
- nima svojega začetka niti konca, ampak postane neprekinjen postopek, ki prispeva k dvigovanju kakovosti in uspešnosti (Musek Lešnik, 2007).

Zakaj samoevalvacija učiteljevega dela?

Učitelj potrebuje stvaren pogled v svoje delo in kritičen odnos do njega, ker je postavljen v samo središče kakovosti izobraževanja, oblikuje primerno učno okolje, ga izboljšuje in sistematično spremlja napredek udeležencev izobraževanja ter jim nudi podporo, ko se pojavijo težave (Mali, 2007). Objektivno presojanje samega sebe je zahtevno opravilo, vendar ga učitelj mora izpeljati. Vsak učitelj bi se moral večkrat vprašati, kako lahko izboljša svoje delo, in na temelju samoevalvacije razmisliti o svojem poučevanju, odnosu do udeležencev izobraževanja in drugem. Pri samoevalvaciji učitelj razmisli o vprašanih: »Kaj lahko spremenim pri svojem delu, v svojem razredu, v strokovnem aktivu, v šoli, pri ravnatelju?« Poleg vrednotenja lastnega dela je nujno, da učitelj dobi povratno informacijo od dijakov; vrednoti ocene dijakov in se o rezultatih pogovori z njimi. Pomembno je, da se učitelj čuti odgovornega za rezultate izobraževanja. Prav tako je odgovoren za izvedbo ustreznih ukrepov, ki izboljšujejo kakovost izobraževanja.

Prepričanje učitelja, da dela odlično in da svojega dela ne more še izboljšati, povzroča težave pri zagotavljanju kakovosti izobraževanja.

Treba se je zavedati, da je samoevalvacija dolgotrajen proces, ki ne prinese rezultatov takoj in pomeni začetek dolgoročne strategije razvoja. Pomembno je izbrati prednostna področja samoevalvacije za posamezno obdobje (npr. šolsko leto). In kot najpomembnejše poudarjava, da je samoevalvacija učenje iz lastnih izkušenj, ki povečuje odgovornost za lasten razvoj in uspeh.

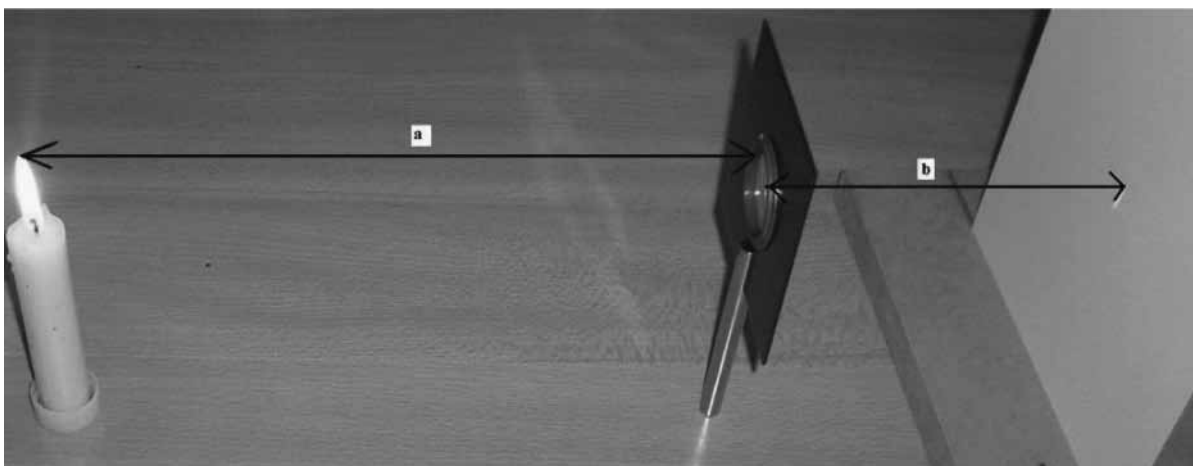
Kako sva izvedla medpredmetno povezavo?

Izbrala sva si dva oddelka 3. letnika, za katera sva ocenila, da imata podobno predznanje in sta se pri dotedanjih ocenjevanjih znanja izkazala s podobnimi učnimi

rezultati. V 3. B (razred sva poimenovala **kontrolna skupina**) je bila učna snov podana tradicionalno: frontalna razlaga fizikalne (konveksna leča, dioptrija) in biološke teme (zgradba očesa, očesne napake in odprava očesnih napak z uporabo pravilne leče). Vsak profesor je snov podal pri uri svojega predmeta.

V 3. A (razred sva poimenovala **poskusna skupina**) sva se medpredmetno povezala. Povezovalni element je bila učna tema in uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Povezavo sva izvedla v blok uri tako, da sva razred razdelila na polovico. Poudarek je bil na samostojnem delu dijakov:

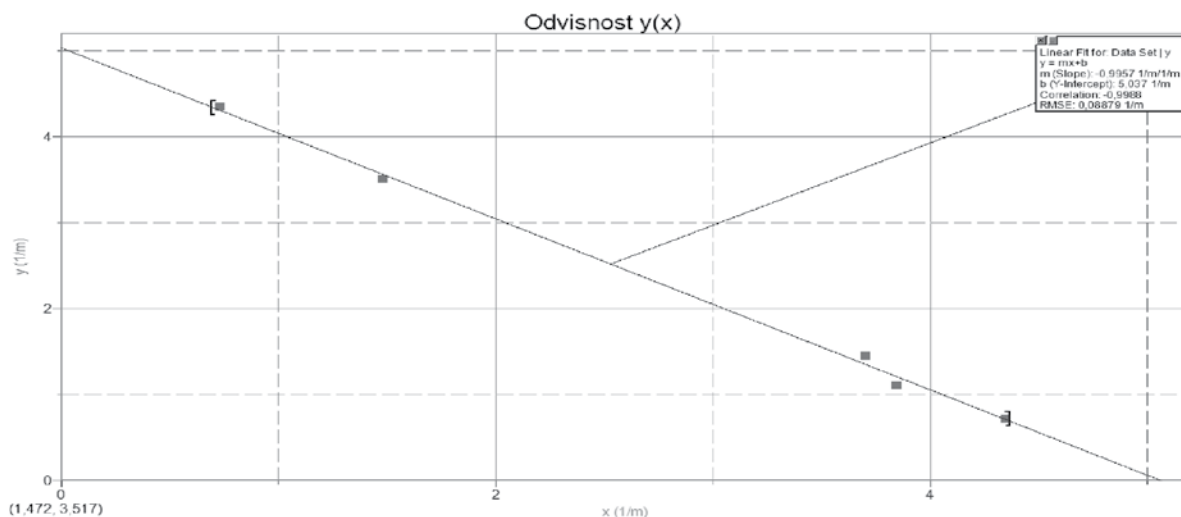
- pri fiziki eksperimentalno določanje goriščne razdalje konveksne leče in grafično določanje dioptrije leče,



Slika 1: Laboratorijsko delo (merjenje goriščne razdalje zbiralne leče)



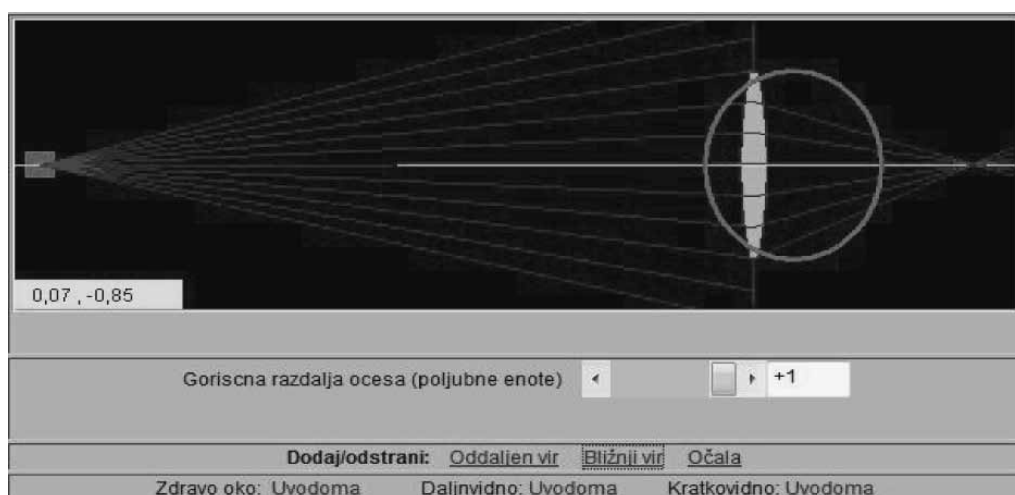
Slika 2: Realna, povečana in obrnjena slika predmeta



Slika 3: Graf, iz katerega odčitamo dioptrijo leče.

- pri biologiji pa uporaba IKT (uporaba spletnih povezav z animacijami o zgradbi in delovanju

človeškega očesa, o očesnih napakah in odpravi le-teh s pomočjo leč).



Slika 4: Primer daljnovidnega očesa (slika nastane za mrežnico)



Slika 5: Odprava daljnovidnosti z uporabo zbiralne leče

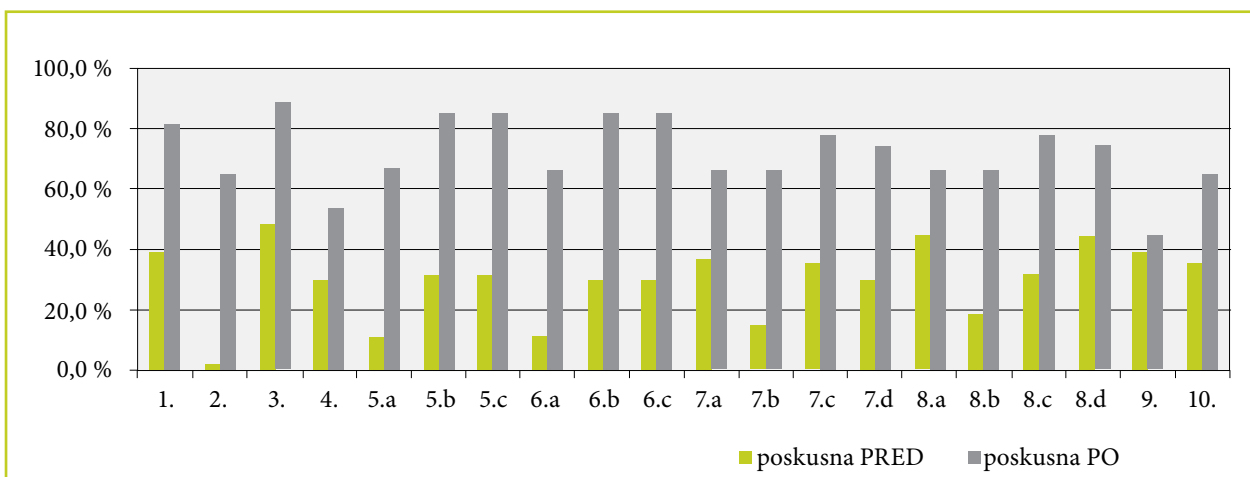
Kako sva svoje delo evalvirala?

Izdelala sva list z nalogami za preverjanje znanja, ki je vseboval 20 vprašanj – iz vsakega predmetnega področja 10. Vsako vprašanje je bilo ovrednoteno z 1 točko. Del vprašanj iz biologije je preverjal tematiko, ki so jo dijaki poslušali že v osnovni šoli, del vprašanj iz fizike pa je zajemal tematiko, o kateri smo govorili v preteklih urah pouka 3. letnika. Druga vprašanja so preverjala znanje še nepredelane učne snovi. Nenapovedano so dijaki obeh skupin (kontrolne in poskusne) izpolnjevali list z nalogami v ponedeljek, 11.

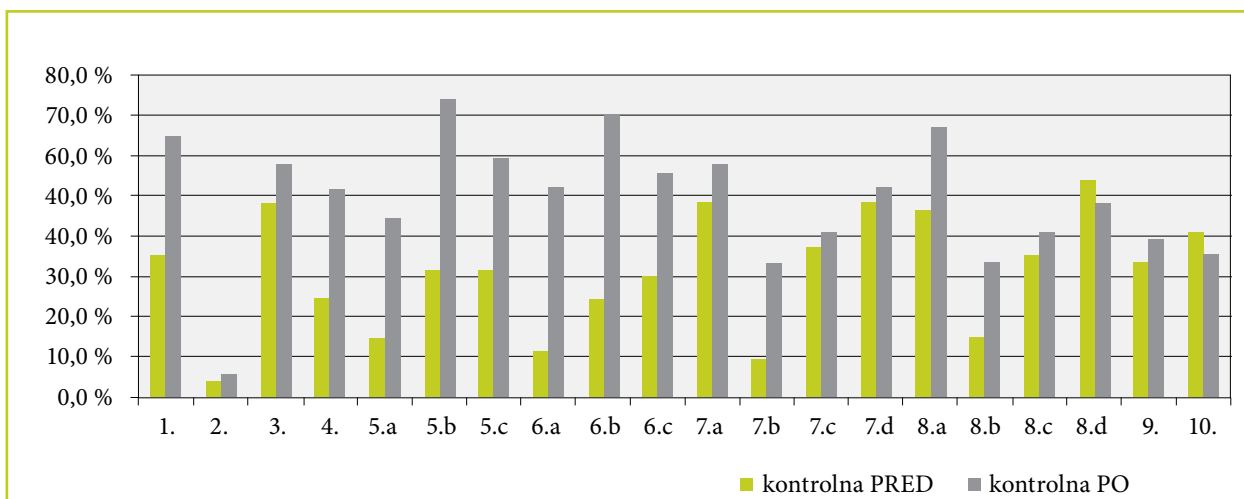
oktobra 2010. V 3. B je naloge reševalo 29 (od 30) dijakov, v 3. A pa 27 (od 32). Sledila je medpredmetna povezava, ki sva jo izpeljala 18. oktobra 2010. V ponedeljek, 8. novembra 2010, so dijaki (tudi tokrat nenapovedano) reševali iste naloge. V 3. B jih je tokrat reševalo 25 (od 30) dijakov, v 3. A pa spet 27 (od 32). Tiste dijake, ki v prvem preverjanju niso sodelovali, sva iz drugega preverjanja izločila. Vsako vprašanje posebej sva analizirala tako, da sva zanj izračunala odstotek pravih odgovorov pred izvedbo medpredmetne povezave in po njej.

Tabela 1: Natančna analiza odgovorov dijakov kontrolne in poskusne skupine

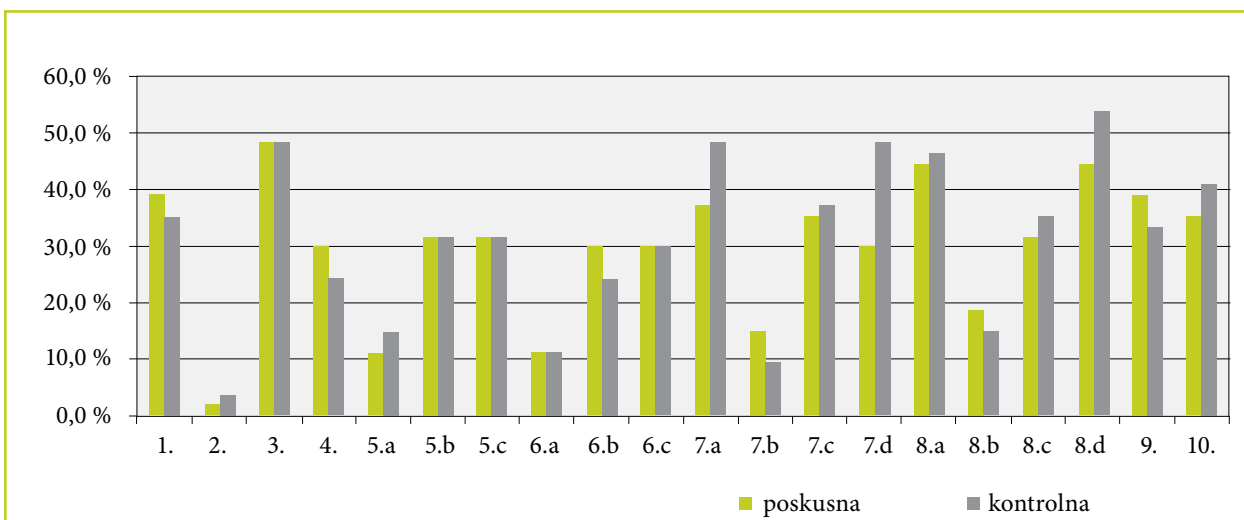
zap. št. vprašanja	11.10.2010				8.11.2010			
	3.A (poskusna)		3.B (kontrolna)		3.A (poskusna)		3.B (kontrolna)	
1.	10,5	38,9%	9,5	35,2%	22,0	81,5%	17,5	64,8%
2.	0,5	1,9%	1,0	3,7%	17,5	64,8%	1,5	5,6%
3.	13,0	48,1%	13,0	48,1%	24,0	88,9%	15,5	57,4%
4.	8,0	29,6%	6,5	24,1%	14,5	53,7%	14,0	51,9%
5.a	3,0	11,1%	4,0	14,8%	18,0	66,7%	12,0	44,4%
5.b	8,5	31,5%	8,5	31,5%	23,0	85,2%	20,0	74,1%
5.c	8,5	31,5%	8,5	31,5%	23,0	85,2%	16,0	59,3%
6.a	3,0	11,1%	3,0	11,1%	18,0	66,7%	14,0	51,9%
6.b	8,0	29,6%	6,5	24,1%	23,0	85,2%	19,0	70,4%
6.c	8,0	29,6%	8,0	29,6%	23,0	85,2%	15,0	55,6%
7.a	10,0	37,0%	13,0	48,1%	18,0	66,7%	15,5	57,4%
7.b	4,0	14,8%	2,5	9,3%	18,0	66,7%	9,0	33,3%
7.c	9,5	35,2%	10,0	37,0%	21,0	77,8%	11,0	40,7%
7.d	8,0	29,6%	13,0	48,1%	20,0	74,1%	14,0	51,9%
8.a	12,0	44,4%	12,5	46,3%	18,0	66,7%	18,0	66,7%
8.b	5,0	18,5%	4,0	14,8%	18,0	66,7%	9,0	33,3%
8.c	8,5	31,5%	9,5	35,2%	21,0	77,8%	11,0	40,7%
8.d	12,0	44,4%	14,5	53,7%	20,0	74,1%	13,0	48,1%
9.	10,5	38,9%	9,0	33,3%	12,0	44,4%	10,5	38,9%
10.	9,5	35,2%	11,0	40,7%	17,5	64,8%	9,5	35,2%
<i>povprečje</i>	8,0	29,6%	8,4	31,0%	19,5	72,1%	13,3	49,1%



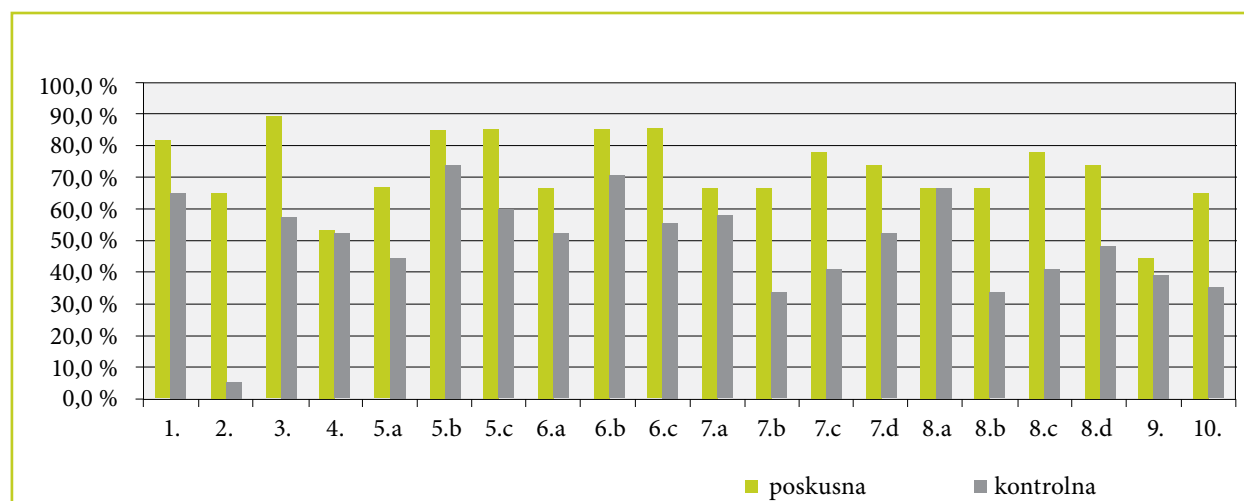
Graf 1: Primerjava odstotka pravih odgovorov poskusne skupine pred izvedbo medpredmetne povezave in po njej



Graf 2: Primerjava odstotka pravih odgovorov kontrolne skupine pred izvedbo medpredmetne povezave in po njej



Graf 3: Primerjava odstotka pravih odgovorov poskusne in kontrolne skupine pred izvedbo medpredmetne povezave



Graf 4: Primerjava odstotka pravih odgovorov poskusne in kontrolne skupine po izvedbi medpredmetne povezave

Kaj sva ugotovila po evalvaciji?

Dijaki obeh skupin so svoje znanje izboljšali. Še posebej vidno je bilo izboljšanje znanja pri poskusni skupini. Zaželeno je, da dijaki sami uporabljajo IKT pri pouku. Primerjava rezultatov med kontrolno in poskusno skupino je pokazala, da so znanja, pridobljena z uporabo tehnologije, ki je dijakom bližja (IKT), ter z njihovim aktivnim sodelovanjem v procesu učenja trajnejša. Medpredmetna povezava jim pomaga prenašati znanje med področji (disciplinami). Dijaki so pripravljeni sprejemati nove informacije, kljub temu da za to ne pričakujejo nagrade, če se jim predstavijo na zanimiv in dinamičen način ter sočasno z različnih vidikov. Rezultati

evalvacije naju zavezujejo in hkrati motivirajo, da naprej dopolnjujeva učni proces in iščeva učne teme, ki bi jih lahko na podoben način predstavila dijakom. Meniva, da je bistvo, da dijaki čim več učnih ciljev dosežejo v šoli, doma pa svoje znanje le utrjujejo.

Najini načrti za prihodnje

Poiskati želiva skupne učne teme in se v okviru njih medpredmetno povezati. Hkrati nameravamo stalno spremljati rezultate svojega dela (ne samo s pisnimi preizkusi znanja, ampak tudi s kontrolnimi in poskusnimi skupinami) ter tako krepiti trajnost znanja dijakov na eni strani in najino profesionalno rast na drugi.

LITERATURA IN VIRI

<http://www.ipsos.si/web-content/VIZ-portal/ogled/ravnatelj%20-%20SE%20-%20kaksna%20je%20dobra%20samoevalvacija.html> (15. 3. 2011); Musek Lešnik, dr. Kristijan in Inštitut za psihologijo osebnosti. 2007. Kakšna je dobra samoevalvacija?

http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/sola_za_izvajanje_samoevalvacije_slo.pdf (12. 3. 2011); Mali, Darko [et al.]. avgust 2007. Priporočila šolam za izvajanje samoevalvacije.

Pavlič Škerjanc, Katja (oktober 2009). Vpeljevanje kurikularnih povezav na raven šole kot celote. Projekt usposabljanje učiteljev za uvajanje posodobitev gimnazijskih programov, ZRSŠ.

Mitja Reichenberg

OD FILMA DO FILMA S FILMOM ...

Filmografija slovenskih celovečernih filmov: 1931–2010.

Avtorji besedil: *Silvan Furlan, Bojan Kavčič, Varja Močnik, Lilijana Nedič, Matic Večko, Zdenko Vrdlovec.*

Knjiga je nastala v sozaložništvu založbe UMco in Slovenske kinoteke, Ljubljana 2011, obseg 836 strani.

Pred nami je totalna integralna dvojezična (slovensko-angleška) knjiga o filmih, ki jih je v celovečerni dolžini ustvaril slovenski svet. Gre v prvi vrsti za kronološko predstavitev natančno 205 celovečernih filmov, v katerih podobah in naslovih je zajeto zgodovinsko obdobje med letoma 1931 in 2010. Brez skromnosti lahko zapišemo, da je ta knjiga obsežen preglednik, učbenik, zgodovino-pis in leksikon – k temu so dodani še portreti režiserjev ter obširna literarna študija *Zgodba o slovenskem filmu* (Zdenko Vrdlovec) in podatkovno urejen *Oris filmske produkcije na Slovenskem* (Lilijana Nedič). Seveda ne gre brez prepotrebnihih kazal, ki pomagajo preiskati to vseobsežno knjigo: abecedno kazalo filmskih naslovov, kazalo režiserjev, produkcijskih hiš in za konec še obširno imensko kazalo. Za nastalo veliko monografijo pa gredo vsekakor tudi čestitke celotni ekipi, ki je postavila takšen natisnjen zgodovinski spomin v današnji čas in prostor. Skratka – pred nami je knjiga za vse ljubitelje filma in za one, ki se s filmom poklicno ukvarjajo.

Ko se zazremo v samo filmografijo in v teh več kot dvesto filmov, lahko opazimo, da so med njimi dejansko sami »klasiki«, ki jih poznamo tako po njihovih literarnih predlogah kakor po »večnih« temah. To je zagotovo prvo izhodišče, ki ga velja poudariti – slovenski film je imel odlična izhodišča, s katerimi je v svojih najboljših časih pač najbolj prepričal. Kaj je na filmu *Na svoji zemlji* (1948)? Sicer je res, da je to prvi slovenski celovečerni ton film, toda prezreti vendar ne gre scenarija, ki ga je podpisal Ciril Kosmač, in prav tako ne glasbene partiture, ki je nastala pod peresom Marjana Kozine. Lahko bi rekli, da je bil tedaj film resnično v rokah tistih, ki so ga znali delati. Je to morda recept za dober film? V šoli je nujno spregovoriti o slovenski filmografiji kot o zgodbi naroda, ki je znal prisluhniti velikim in vzporednim svetovnim trendom, jih povzeti in poustvariti. Sicer večinoma z nekajletnim zamikom, a vendar. Naredil je sodobno različico »svojega« filma, ki spregovoril na načine in v jeziku tistih, ki ga gledajo in ljubijo. Razumljivo je, da je treba na film pogledati tudi prek njegove ideološko-politične (da ne rečemo kar *državotvorne*) narave, vendar tudi tedaj, ko odštejemo te elemente, še vedno ostane – dober film. Na primer: kaj je tisto večno na *Kekcu* (1951)? To je šolski primer mladinskega filma za odrasle, bi lahko zapisali. In vendar – *Kekca* in *Mojce* in *Rožleta* in *tete Pehte* in *Kosobrina* in *Bedanca* in še koga bi sploh ne bilo, če bi ne bilo *Josipa Vandota*, ki je pred filmom zapisal to pripovedko. Prav, režiser Jože Gale je naredil zadevo filmsko vidno, vendar je bil literarni junak prvi junak, ki je prevzel pobudo. Zato je ta knjiga

tudi pregled slovenske literarne zgodovine, kar bomo videli tudi v nadaljnjem razmišljanju. Če je bil *Kekec* še pravljичni junak, pa je že film *Jara gospoda* (1953) globoko zarezal med platnice literature. Janko Kersnik zagotovo ni niti sanjal o tem, da bodo njegovi liki živeli na filmskem platnu. Kako to razumeti »po šolsko«?

Literatura je vsekakor pomembna identifikacijska točka vsakega naroda, iz nje izhajajo tako jezik kakor tudi zgodovina in ideologija. Z njo, literaturo, se poistoveti marsikaj. Ko sprejmemo film kot enakovreden element v jeziku poučevanja, lahko odkrijemo njegovo neposredno naravo – nagovarja prek podob in besed in ima hipnotično moč pripovedovanja, verjetja. Brez dvoma pa lahko vsebuje tudi močan vzgojni naboj – samo spomnimo se filma *Vesna* (1953)! Ta romantična komedija, ki prinaša na platna dijaško življenje, je postavila nova pravila za snemanje slovenskih mladinskih filmov. Če je bil Bojan Adamič komponist teh pomembnih filmskih vsebin, pa vendar še danes odmevata napeva, kot sta *Kekčeva pesem* (Marjan Kozina na besedilo F. Milčinskega – Ježka: to je tista »... *dobra volja je najboljša* ...«) in drugi *Kekčev napev* (Marjan Vodopivec na besedilo Kajetana Koviča: »... *kdor vesele pesmi poje* ...«), da ne omenjamo večne popevke *Ne čakaj na maj* iz istoimenskega filma iz leta 1957. Komponist je bil Borut Lesjak, besedilo pa je ponovno prispeval Ježek. Če pa vzamemo še ideje za šolski pevski zbor, ki bi lahko predstavil filmske napeve, potem dobimo precej dolg spisak pesmi, ki so bile narejene za slovenske filme v njegovem najbolj cvetočem obdobju. Tako se sprehajamo med literarno zgodovino in zgodovino glasbe in oboje je nujno povzeti v smislu didaktičnih načel, načel, sistemov in vrednot. Ko govorimo na veliko o posodabljanju obstoječih praks, pa o pomenih novejših spoznanj v sami naravi učenja, potem zlahka priznamo, da je film eden od skoraj idealnih pripomočkov. Recimo nabor odličnih skladb/pesmi iz filmov – že omenjeni *Kekec* in *Kekčeve ukane*, pa *Ne čakaj na maj*, potem *Cvetje v jeseni*, pa *Sreča na vrhovi*, popularno *Poletje v školjki*, TV-film *Bratovščina Sinjega galeba*, *Čisto pravi gusar* in tako dalje, nam daje vpogled v zgodovino slovenske filmske glasbe. Zelo preprosto.

Knjiga *Filmografija slovenskih celovečernih filmov* nam ob samih predstavitev posameznih filmov (ki so razvrščeni po letih nastanka) ponudi tudi kratke vsebinske poglede, ki uvedejo filmsko poanto do te mere, da pustijo mnogo prostora za samo interpretacijo. Poučevanje s pomočjo slovenskega filma bi bilo smiselno tudi po načinu, da se izlušči določeno problematiko (tematiko) in se jo opazuje prek zgodovinskih razdalj. In se jo v razredu problematizira,

izpelje, skratka »obdela«. Recimo, film *Balada o trobenti in oblaku* (1961) daje možnosti pogledov v ekspresionistični režiserski slog (France Štiglic) ali v odlično literarno zamisel (Ciril Kosmač) ali filmsko partituro, ki je dejansko koncertno-simfonična slika (Alojz Srebotnjak). Istega leta je nastal tudi kulturni slovenski izdelek, ki je uvrščen na mnoge svetovne lestvice med 100 najboljših filmov – govorimo o črni melodrami v modernističnem slogu *Ples v dežju* (1961) –, katerega režijo je podpisal Boštjan Hladnik, sicer tudi avtor scenarija, nastalega po romanu z naslovom *Črni dnevi in beli dan* (Dominik Smole). Ko listamo po knjigi naprej, ne moremo mimo filmskih oživitvev del Prežihovega Voranca, eno takšnih pa je film *Samorastniki* (1963), s katerim lahko poučujemo razmerja, socialne odnose in poglede slovenske Koroške v oddaljenem 19. stoletju. Če ostajamo še nekoliko v zgodovini, potem srečamo film *Amandus* (1966), versko-vojno dramo, ki razkriva dejstvo resnice »z ognjem in mečem«. Morda je ta film odličen kašipot za razumevanje mnogih današnjih verskih in medverskih spopadov, ki pa imajo v današnjem času le drugačna imena, cilj pa vendarle ostaja enak. Cankarjevih junakov, ki se rodijo še v filmih, je precej. Spregledati ne smemo *Na klancu* (1971), ki po štiridesetih letih še zmeraj enako sveže govori o iskanju sreče. Posebnost filma je zagotovo partitura, ki jo je podpisal Jože Privšek, veliko ime slovenskega jazza.

Kako nastaviti filmsko idejo o težavah najstnikov, o njihovih strahovih, simpatijah, skrivnostih? Nič lažjega – pogledjmo film *Ko zorijo jagode* (1978). Odlično pripoved je naredila pisateljica Branka Jurca, režiser Rajko Ranfl pa je film popeljal v smeri sentimentalne pripovedi. Prav podobno, morda še bolj »šolsko« deluje tudi film *Učna leta izumitelja Polža* (1982), s katerim in prek katerega zlahka spregovorimo tako o drugačnostih kakor tudi o posebni strasti – izumiteljstvu. Slovenska kinematografija se dotakne tudi romske tematike, saj film *Halgato* (1994) zelo močno zareže v to družbeno občutljivo vprašanje. Režiser Andrej Mlakar se je pogumno lotil scenarija po literarni predlogi Ferija Lainščka z naslovom *Namesto koga roža cveti* in nastal je tako rekoč poetični zapis o ljubezni in maščevanju. Prezreti pa ne velja tako rekoč edinega celovečernega animiranega filma *Socializacija bika* (1998), ki sta ga ustvarila Zvonko Čoh in Mila Erič. Morda ne gre toliko za samo vsebinsko poanto, ki smo ji zaradi vprašanj, katera odpira, izjemno naklonjeni, temveč gre pri tem bolj za spoznanje raritete, kar je brez dvoma ročno izdelana animirana slika. Kar nam knjiga *Filmografija slovenskih celovečernih filmov* še dejansko ponuja, je na eni strani odličen pregled, na drugi strani pa vpogled v filmske tematike, vsebine in poudarke. Prelistati jo je treba skrbno in premišljeno, pa marsikatera ideja kar sama dozori.

Poglejmo, recimo, še zadnjih deset let. Opevanega Prešerna se odlično predstavi v filmu *Oda Prešernu* (2001), kjer z monty-pythonsko humorno noto Martin Srebotnjak (režija in scenarij) pričara možnost, kako bi lahko izpadlo praznovanje pesnikova 200. obletnice rojstva. Nostalgичno obarvan film, ki pa s svojo neposrednostjo in natančnostjo

oriše hrepenenje in sanje mladostnika, je odlična drama *Sladke sanje* (2001). Tandem Sašo Podgoršek/Miha Mazzini je ustvaril odlično filmsko reminiscenco, hkrati pa dal možnost za mnoge diskurzne nastope okoli vprašanja, kako vendar kupiti gramofon. Potem imam tukaj intimno dramo, lahko bi zapisali kar »vsakdanjo sliko« (žal) prihajajočih časov z naslovom *Šelestenje* (2002). Režiser Janez Lapajne namreč ponudi pogled v družinsko življenje sodobnega para – prav tako pa ne gre prezreti njegovega filma *Kratki stiki* (2006), v katerem se skrivnostno prepletejo tri zgodbe in občutek krivde. Iz podobnega sodobnega sveta prihaja tudi drama *Slepa pega* (2002), v kateri režiserka in scenaristka Hanna A. W. Slak pokaže na čas heroina, drog in smrti. Kot droben žarek iz tega časa zacveti film *Pozabljeni zaklad* (2002), nekakšen mladinski pustolovski kolaž pod režisersko taktirko Tuga Štiglica. Zaradi glasbe (Jože Potrebuješ) je film skoraj tretjerazredno delo, vendar ga rešuje izjemno lepa, estetska fotografija (Ubaldo Trnkoczy). Tudi v filmu *Pod njenim oknom* (2003) je fotografija (Žiga Koritnik) ponovno tista, ki pomaga filmskim podobam resnično živeti na platnu, k temu pa je izdatno pripomogel scenarist in režiser Metod Pevec. Film, ki prinaša drugačne, oddaljene poglede na glavno mesto, je *Ljubljana je ljubljena* (2005), saj z avtobiografsko noto (Matjaž Klopčič) odlično oriše čas med drugo svetovno vojno. Leta 2008 je nastal pretresljiv dokumentarni film *Dar Fur – vojna za vodo*, ki sta ga podpisala Tomo Križnar in Maja Weiss. Vprašanje dokumentarnosti v slovenskem celovečernem filmu je večkrat izvzeto, prav zaradi tega pa je toliko bolj pomembno. Zelo intimen in hkrati pomemben pogled na družbo sedanjega časa prinaša film *Slovenka* (2009), s katerim se odpira svet prostitucije – legalne ali ilegalne, bi se lahko vprašali. Film je odlično izhodišče za mnoge šolske debate in spoznanja. Tukaj pa je še razvpiti *Gremo mi po svoje* (2010), nekakšen humoristični podaljšek Kekčevih dogodivščin, v katerem je stand-up komik Jurij Zrnec pač vezni člen in netilo za uspeh. Mladinska komedija je nekje daleč med gorami dobra popotnica za gledalce, vse skupaj pa se konča z zabavo ob ognju, kakor bi gledali animirani film (ali brali strip) o neustrašnem Asterixu in Obelixu. Sicer pa se je saga o slovenskem filmu dejansko začela med gorami, saj sta *V kraljestvu Zlatoroga* (1931, Janko Ravnik) in *Triglavske strmine* (1932, Ferdo Delak) prvi celovečerni priči o deželi s skalnatimi pobočji.

Ker je film medij, s katerim se danes posega tako v privatno kakor tudi v družbeno in javno sfero, je treba kar se da natančno premisliti, kakšno je dejansko tveganje, ko začnemo z analitičnimi pristopi in potmi k razumevanju le-tega. Sámó tveganje delovanja na tem področju je še toliko večje, če razumemo moč in pluralnost interesov, ki poganjajo filmsko (vizualno) industrijo – tako v svetu kakor tudi v Sloveniji. Interes imajo posamezniki, interes imajo institucije in interes ima seveda tudi sam kapital. Ne moremo biti naivni in misliti, da je izobraževanje, torej vzgajanje za filmsko kulturo, nekaj družbeno in politično neopaženega ali celo okolju prijaznega. Knjiga *Filmografija*

slovenskih celovečernih filmov se pridružuje možnostim, da se izobraževanje kakovostno nadaljuje. Z razvojem filma je prišlo tudi do nujnega zlitja dveh oblik: vizualne in slušne. Obe vsebini sta razvili svoje polje umetniškega izraza, a se hkrati tudi dopolnjevali, izpopolnjevali in nadgrajevali – in slovenski film ni in ni bil nikakršna izjema. Njuno sodelovanje je treba razumeti kot zgodovinsko dejstvo, res pa je, da se je dialog med njima, torej podoba in zvokom, spreminjal. Spreminjala so se razmerja moči in spreminjali so se pogledi na končni izdelek – to pa je film, ki združuje različne umetnosti.

Danes bi bilo morda celo bolje govoriti o tem, da je navidezni svet pravi svet in da je ta, za katerega menimo, da je resničen, v bistvu simuliran, umetno ustvarjen in organiziran tako, da verjamemo v njegovo resničnost. Vzporedni svet nam torej ponuja tudi naš praktični čut, za katerega lahko trdimo, da je nekakšna naša kvazitelesna vpletenost v svet realnega. To je imanenca v svetu, s katero nam ta isti svet vsiljuje svojo imanenco, torej neločljivo povezanost stvari, s katerimi prepletamo naša izkustva. Lahko bi tudi rekli, da je to in samo to immanentno sprejemanje sveta, kot nasprotje transcendentnemu, tisto, ki je edino bivajoče in/ali podano v izkušnji sami. Toda obstoj realnega sveta se vendar umika in izmika tej izkušnji *per se* in se ponuja kot ena od možnosti samega izkustva, kot njegova percepcija, v kateri pa domuje le navidezno realni svet kot podoba zunaj človekove zavesti. Ali preprosteje: realnost (pač to, kar pod tem razumemo) je le vsebina naše zavesti, ta pa se nenehno zrcali v njej (realnosti) sami in ustvarja halo efekt *perpetuum mobile*.

A ena stvar je temeljna: srečevanje s filmom omogoča vedno popolno anticipacijo, notranji doživljaj in miselno konfiguracijo novega prostora, prepojenega s subjektivnim smislom – to lahko tudi imenujemo *illusio*, torej *posmehovanje*, čutno prevaro, iluzijo, izvirajočo iz nepravilnih zaznav in iz nepravilnega tolmačenja vtisov. Če še podaljšamo – to je prevara v pravem pomenu besede, slepilo, blodnja, zabloda, neuresničljiva sanjarija, življenje v praznih upih. Verjetje samo je potemtakem edino konstitutivno za pripadnost nekemu področju. S tem mislimo na verjetje v njegovi najbolj elementarni, najpopolnejši in s tem najnaivnejši obliki, kot gre za pripadnost verjetja delitve po rojstvu in spolu, izvoru in prepričanju. Prav to pa je diametralno nasprotno verjetju, o katerem je že davno tega govori veliki Kant v svoji *Kritiki čistega uma*. Vnaprej določeni parametri (filmski formati) očrtajo samo dogajanje, ki se mora (največkrat) nekje pričeti in nekje končati. Film je torej nekakšen miselni izlet, pri katerem se sicer ne premaknemo s svojim telesom, a se premaknemo v svojem duhu. Tam pa vladajo popolnoma drugačni zakoni. Ta sicer navidezna pragmatičnost, zavezanost neki resnici (tukaj in zdaj) postane od sile relativna, saj je film *iluzija* vedno znova odčaranega trenutka, v katerega smo ulovljeni tedaj, ko se ta svet pojavi pred nami. Pravzaprav ni mogoče resnično (do)živeti samega verjetja, če nismo povsem pripravljeni nanj.

Samo verjetje je v bistvu vprašanje stanja telesa. Gre za nekakšno neposredno stanje privrženosti, ki se v sami praksi kaže kot odnos med prej omenjeni habitusom in med področjem, s katerim je usklajeno. To je izvorna *dóksa*. V svetu filma se namreč pojavlja prav ta red, torej ta *dóksa* kot gesta reda, kot temeljni element zaznave, v kateri postane slika imanentna realnemu. Seveda gre za paradoks, *but who cares!* Dobro pa je, da se zavedamo, da ni možno zares živeti verjetja: možno ga je le producirati, izvajati in vedno znova in znova ustvarjati – v iluziji sami. Gre namreč za temeljne razlike v izhodiščih, ki nas delajo tako drugačne od naših prednikov. Tako kot so nekoč verjeli, da jih bo povozil vlak s filmskega platna (in se temu dejstvu danes prizanesljivo smejimo), verjamemo danes, da pralni prašek xy zares odstrani vse madeže, ker to vidimo (prav tako, kakor so nekoč videli vlak) na filmu. In pri tem ni pomembno, ali gre za digitalno ali analogno tehniko, ali pa za televizijo, internet ali kino. Vseeno. Še manj pa je mogoče drugim ponuditi sredstvo verjetja, nekakšen *resnični dokaz*, da bi v njih oživili to isto verjetje. Vedno gre namreč za obliko diskurza – in prav v tem je ves čar umetnosti.

Samoumevnost gledanja filmov je tista čudna stvar, s katero ne moremo predreti ali prevrniti uma, ki je vsaj delno očiščen partikularnih navlak vsakodnevnega komercialnega obstreljevanja. Volja, torej moč verjetja, vzpostavlja možnost resnice, možnost stalne, nenehne volje. Če se v tem smislu obrnemo še enkrat na film, ki ga reprezentira knjiga *Filmografija slovenskih celovečernih filmov*, potem zlahka razumemo, da po njegovih elementih (in delno vsebinah) tako radi posegajo prav mnogi – vendar ne za to, da bi si jih natančneje ogledali, temveč večinoma zato, da bi se razvedrili. Samo to.

Knjigo *Filmografija slovenskih celovečernih filmov* v drugi polovici zaokrožata že omenjena literarnoraziskovalna prispevka *Zgodba o slovenskem filmu* in *Oris filmske produkcije na Slovenskem*. Prvi, daljši in študijsko poglobljen zapis je delo Zdenka Vrdlovca, ki nas popelje prek zgodovine filma in mnogih misli, ki ob tem nastajajo. Kar nam Vrdlovec ponudi, je nekakšna introspekcija stanja, ki sicer ne daje določenih odgovorov, vendar opozarja na možne poglede za nazaj. To študijsko gradivo je brez dvoma prispevek k razumevanju preteklosti, ki se zrcali v filmskih podobah in idejah tedanjega, pa tudi sedanjega časa. Naštevavanja filmov niso samo dejstva, saj ta dejstva predstavlja prvi del knjige, gre za njihovo umeščanje v čas in prostor, za njihovo mišljenje v konceptu nastajanja in možnostih, ki jih je preteklost pač prinašala s seboj. In jih vsekakor tudi odnašala. Vrdlovec je hkrati popisovalec filmskih naslovov in hkrati nepristranski opazovalec filmske zgodovine, ki se mnogokrat prekriva z dejansko politično, ekonomsko in ideološko zgodovino Slovenije. V njegovem delu je opaziti kritičen odnos do tega, kar hočemo razumeti po filmom v današnjem času, s pogledom prek vseh teh desetletij pa nas opozarja ne možnosti, ki ob tem nastajajo. Če se imenuje film prvega obdobja »nacionalna reč«, potem je nujno, da se sedanjemu slovenskemu filmu

reče kar »globalna reč«. S tem zajamemo namreč vse svetle in temne plati kinematografije in Slovenija pri tem ni nikakršna izjema. Edina izjema je morda v tem, da nima urejene filmske vzgoje v šolah.

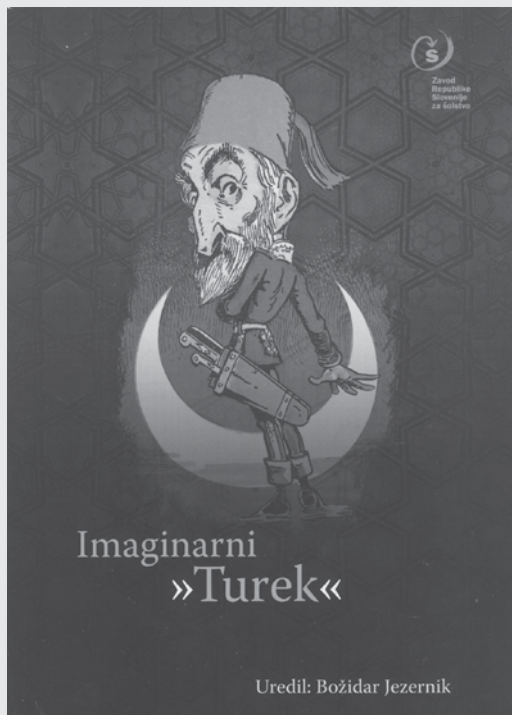
Drugi, krajši, prispevek je delo Lilijane Nedič, ki ponudi po letih urejen preglednik filmske produkcije na Slovenskem. Natančen popis filmske dejavnosti, protagonistov in številke gledalcev nam pokažejo nihanja in zanimanje za to sedmo umetnosti skozi čas. Skrbno zbrani

podatki pričajo o večjih slovenskih producerskih hišah (npr. Triglav film, Viba film, Filmservis) in manjših producentih, večinoma sodobnejšega datuma. Zapis ponudi tudi pregled slovenskega filma na mednarodnih festivalih in manifestacijah ter posebno pregledno obravnavo filma v času samostojne Slovenije. Obe besedili skupaj, torej Vrdlovčev in Nedičino, pa nazorno zaokrožata to, kar knjiga *Filmografija slovenskih celovečernih filmov* tudi je – poklon slovenskemu filmu.

Božidar Jezernik (ur.)

Imaginarni »Turek«

Knjiga *Imaginarni »Turek«* si prizadeva predstaviti, kako so literatura, umetnost, zgodovinske in šola izoblikovali v zahodni Evropi podobo »Turka« kot krvoločnega in surovega soseda in kako so to podobo na Slovenskem oblikovali literati in zgodovinske pisce, da so Slovenci mogli oblikovati predstavo o sebi kot pripadnikih in branilcih zahodnoevropske kulture.



Razbija stereotipna pojmovanja in širi pojmovna polja: »Turek« namreč obstaja vedno in povsod, le imenuje se vsakokrat drugače. Podobo »Turka« so uporabljali v različne namene, saj je bila usklajena s spreminjajočimi se evropskimi agendami; včasih je »Turek« predstavljal tistega, pred katerim je treba trepetati, drugič tistega, ki ga je treba spoštovati. Stoletja pa je igral vlogo Drugega, sovražnika, ki je bistven za oblikovanje verskih in narodnih identitet. Ne glede na to, ali je šlo za pozitivne ali negativne predstave, te nikoli niso nastajale povsem spontano, temveč so bile večinoma ideološko motivirane oziroma usklajene s trenutnimi političnimi potrebami. Zato so poteze na podobi »Turka« lahko nenadoma dobile bolj ali manj neprijazne ali prijazne poudarke. Ker je tak protislovni »Turek« za Evropo – za Slovence pa še prav posebno – ključna zgodovinska in skorajda že mitična podoba Drugega, mu je treba v tem kontekstu dati ustrezen poudarek.

Knjiga *Imaginarni »Turek«* se vsebinsko umešča v več osnovno in srednješolskih učnih načrtov – za zgodovino, slovenščino, državljansko vzgojo in etiko, glasbo, družbo, sociologijo, po njej bodo z zanimanjem posegali tudi študentje kulturne antropologije in vsi, ki jih zanima tematika »Turkov« in turškega.

2012, ISBN 978-961-03-0012-0, 256 str., 35,00 EUR

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



NOVOSTI V KNJIŽNICI

Artač, S.

Biologija: praktikum za terensko delo: vsebinski sklopi: gozd, reka, travnik, mestni gozd oz. park, kraške jame in živalski vrt: [za gimnazije in srednje strokovne šole]

Celovec: Mohorjeva založba, 2011

Beginning teachers: a challenge for educational systems

Lyon: CIDREE, 2011

Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi: zbornik konference

/ [Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi], Brdo, 25. in 26. oktober 2011; [avtorji prispevkov Fani Nolimal ... [et al.]; organizatorji Zavod RS za šolstvo ... [et al.]; uredila Fani Nolimal]

Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011

Carr, N. G., 1959-

Plitvine: kako internet spreminja naš način razmišljanja, branja in pomnjenja

(Zbirka Bralna znamenja / Cankarjeva založba)

Ljubljana: Cankarjeva založba, 2011

Čepon, R.

Adesso parliamo italiano I: italijanska vadnica, 1. del

Ljubljana: Modrijan, 2011

Čepon, R.

Adesso parliamo italiano II: italijanska vadnica, 2. del

Ljubljana: Modrijan, 2011

Darnton, R.

Zadeva: knjiga: preteklost, sedanjost in prihodnost

(Zbirka Bralna znamenja / Cankarjeva založba)

Ljubljana: Cankarjeva založba, 2011

Epstein, J.

Založniške zgodbe: založniška preteklost, sedanjost in prihodnost

(Zbirka Bralna znamenja / Cankarjeva založba)

Ljubljana: Cankarjeva založba, 2008

Esej na maturi 2012: kriza vrednot v evropski dramatiki

/ Irena Avsenik Nabergoj [... et al.]

(Zbirka Matura 2012)

Ljubljana: Intelego, 2011

Ginott, H. G.

Med staršem in otrokom: klasična uspešnica, ki je revolucionirala komunikacijo med starši in otroki

(Zbirka Preobrazba)

Ljubljana: UMco, 2011

Golc, L.

Odkrivajmo življenje besed 3: učbenik za slovenščino - književnost v 3. letniku srednjih strokovnih šol

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2011

IMAGINARNI «Turek»

/ uredil Božidar Jezernik

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

Jensen, E.

Dialog s starši

Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami, 2011

Kemija. Zbirka maturitetnih nalog z rešitvami 2005–2010

/ [avtorji Berta Košmrlj ... [et al.]; urednici Bernarda

Krafogel, Joži Trkov]

(Maturitetni izpiti)

Ljubljana: Državni izpitni center, 2011

Konečnik Kotnik, E.

Geografski kurikulum v gimnazijah

Ljubljana: i2, 2011

Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri

dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol

/ [uredniki Nataša Bucik, Nada Požar Matijašič, Vlado

Pirc]

Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod

Republike Slovenije za šolstvo, 2011

Kunič, R.

Hidroizolacije: navodila za projektiranje, vgradnjo in vzdrževanje

Laško: Fragmat tim, 2011

Lili in Bine. Priročnik za poučevanje in medpredmetno povezovanje v prvem triletju

/ avtorji Ljubica Marjanovič Umek ... [et al.]

Ljubljana: Rokus Klett, 2011

Mali vodni tokovi in njihovo poplavno ogrožanje

Ljubljane

/ urednik, [angleški povzetek] Karel Natek

(GeograFF; 10)

Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011

Nacionalni preizkusi znanja: letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2010/2011

/ Državna komisija za vodenje nacionalnih preizkusov znanja

Ljubljana: Državna komisija za vodenje nacionalnih preizkusov znanja, 2011

Perko, J., 1958-

Slovenščina na ustni maturi: priročnik

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2011

Peti element 9. Učbenik za kemijo v devetem razredu osnovne šole

/ Iztok Devetak ... [et al.]

Ljubljana: Rokus Klett, 2011

Počkar, M.

Sociologija. Učbenik za sociologijo v 4. letniku

gimnazijskega izobraževanja

Ljubljana: DZS, 2011

Prosen Zupančič, H.

My English 3: učbenik in delovni zvezek za angleščino za 9. razred osnovne šole: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011

Razvijanje in vrednotenje znanja: zbornik povzetkov strokovnega posveta, 2. in 3. december 2011, Maribor

/ [organizator Zavod RS za šolstvo; urednici Amalija Žakelj, Marjeta Borstner]

(Projekt Posodobitev kurikularnega procesa na osnovnih šolah in gimnazijah. Sklop Posodobitev pouka na osnovni šoli in gimnaziji)

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011

Rotovnik Aplinc, I.

Naloge iz logike za drugo triado osnovne šole

Ljubljana: Math, 2011

Rugelj, S.

Za vsako besedo cekin?: slovensko knjižno založništvo med državo in trgom

(Zbirka Bralna znamenja / Cankarjeva založba)

Ljubljana: Cankarjeva založba, 2010

Rupnik Vec, T.

Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011

Slovenščina. Šolski esej: eseji 2005–2010

/ [avtorji Darinka Ambrož ... [et al.]; urednici Bernarda Krafogel, Joži Trkov]

(Maturitetni izpiti)

Ljubljana: Državni izpitni center, 2011

Spoznavamo naravo 6: učbenik za naravoslovje v 6. razredu osnovne šole

/ Tinka Bačič ... [et al.]; [fotografije Simona Strgulc Krajšek ... [et al.]; ilustracije Simona Strgulc Krajšek ... et al.].

Preddvor: Narava, 2011

Stropnik, J., 1947-

Zbirka formul, veličin in preglednic iz mehanike

Ljubljana: Državni izpitni center, 2011

Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: Teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrte

/ uredili Mateja Brejc, Andrej Koren, Mihaela Zavašnik Arčnik

(Zbirka Vodenje v vzgoji in izobraževanju, ISSN 1855-6582)

Kranj: Šola za ravnatelje, 2011

Saša Premk

BIBLIOGRAFSKO KAZALO REVIFE VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE V LETU 2011

Dvainštirideseti letnik revije Vzgoja in izobraževanje je izšel v šestih številkah, od katerih sta prva in druga dvojna številka ter zadnja, šesta številka dvojna številka skupaj s prvo številko letnika 43, leto 2012. Bibliografija objavlja za leto 2011 obsega 76 bibliografskih enot, urejenih po abecednem vrstnem redu avtorjev prispevkov. Avtorsko kazalo obsega 87 enot. V njem so na enak način navedeni avtorji člankov z zaporednimi številkami bibliografskih enot.

Vzgoja in izobraževanje. - Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011, 42. letnik, 6 števil. ISSN 0350-5065.

Št. 1/2: 92 str.

Št. 3: 72 str.

Št. 4: 68 str.

Št. 5: 63 str.

Št. 6, 2011, št. 1, 2012: 83 str.

1. **B. A.:** Moje izkušnje s coachingom. – 42, 2011, št. 4, str. 48. [Kolumna]
2. **BABIČ,** Nataša: Pomoč učencem z učnimi težavami na OŠ Angela Besednjaka. – 42, 2011, št. 3, str. 48–56. [Izkušnje iz prakse]
3. **BAČNIK,** Andreja: Dogajanja v naravoslovnem izobraževanju. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 3. [Uvodnik]
4. **BARLE,** Andreja: Šola – čarobna paličica za reševanje družbene neenakosti?. – 42, 2011, št. 1–2, str. 4–10. [Razprave]
5. **BEHEK,** Metka: Da drugačnost ne bi bila več dejavnik neuspeha – kako smo v šoli dvignili učno-vzgojne rezultate romskih učencev. – 42, 2011, št. 1–2, str. 79–82. [Izkušnje iz prakse]
6. **CVAHTE,** Miroslav: Predstavitev priročnika Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, Fizika. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 76. [Ocene in informacije]
7. **ČELEŠNIK KOZAMERNIK,** Nina: Zgodnje učenje angleščine slepih in slabovidnih otrok prek iger in aktivnosti. – 42, 2011, št. 3, str. 57–66. [Izkušnje iz prakse]
8. **ČEPIČ,** Mojca: Kako prenesti naravo v učilnico?. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 30–33. [Prikazi]
9. **DEČMAN DOBRNJIČ,** Olga [in] Milan **PAGON** [in] Majda **PŠUNDER:** Nasilje nad dijaki imigranti v šolskem okolju. – 42, 2011, str. 38–50. [Analize in prikazi]
10. **DEPOLLI STEINER,** Katja: Izgorelost osnovnošolskih učiteljev. – 42, 2011, št. 4, str. 27–32. – [Analize in prikazi]
11. **DEVETAK,** Iztok [in] Saša A. **GLAŽAR:** Aktivna vloga učencev pri pouku kemije. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 25–29. [Prikazi]
12. **ERJAVEC,** Zdenka: Novosti v knjižnici. – 42, 2011, št. 1–2, str. 91–92. [Ocene in informacije]
13. **ERJAVEC,** Zdenka: Novosti iz knjižnice. – 42, 2011, št. 3, str. 71–72. [Ocene in informacije]
14. **ERJAVEC,** Zdenka: Novosti v knjižnici. – 42, 2011, št. 4, str. 67–68. [Ocene in informacije]
15. **FRIGELJ,** Jožica: Vrednost portfolia pri razvoju zmožnosti samovrednotenja. – 42, 2011, št. 3, str. 27–35. [Analize in prikazi]
16. **FURJAN,** Tatjana: Od razmišljanja prek besed do dejanj. – 42, 2011, št. 1–2, str. 83–85. [Izkušnje iz prakse]
17. **GELZE,** Lucija: Krivična neenakost/pravična enakost – časovna banka. – 42, 2011, št. 1–2, str. 60–62. [Analize in prikazi]
18. **GROSMAN,** Meta: Se bralna pismenost niža?. – 42, 2011, št. 1–2, str. 33–37. [Razprave]
19. **GROSMAN,** Meta: Poti do višje bralne pismenosti. – 42, 2011, št. 3, str. 67–68. [Ocene in informacije]
20. **GUČEK TOMŠIČ,** Petra: Sprostitev zaposlenih v vzgoji in izobraževanju – izkušnje iz prakse. – 42, 2011, št. 4, str. 56–57. [Izkušnje iz prakse]
21. **HARAPIN,** Nina: Izobraževanje – eden pomembnejših vidikov odločanja mladih za kasnejše družinsko življenje. – 42, 2011, št. 1–2, str. 69–72. [Analize in prikazi]
22. **HARGREAVES,** Andy [in] Dean **FINK:** Razporejeno vodenje: demokracija ali dostava?. – 42, 2011, št. 5, str. 42–49. [Razprave]
23. **HARRIS,** Alma: Razporejeno vodenje: glede na dokaze. – 42, 2011, št. 5, str. 10–20. [Razprave]
24. **IZGORELA** sem. – 42, 2011, št. 4, str. 61–64. [Izpovedi in razmišljanja]
25. **KEUC,** Zdenka: Kako do kakovostnega pouka kemije?. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 39–43. [Prikazi]
26. **KREGAR,** Saša: Predstavitev treh prevedenih del s področja biologije. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 79–80. [Ocene in informacije]
27. **KRNEL,** Dušan: Ali se svet res tako hitro vrti, da ga šola komaj dohaja?. – 42, 43, 2011–2012, št. 6, 1, str. 4–11. [Razprave]

28. **KYRIACOU, Chris:** Nekaj misli o stresu pri učiteljih. – 42, 2011, št. 4, str. 5–7. [Razprave]
29. **LESKOŠEK, Vesna:** Pomen izobraževanja za zmanjševanje revščine otrok. – 42, 2011, št. 1–2, str. 11–16. [Razprave]
30. **LESKOVEC, Tone:** Zakaj šola sme biti prijazna učencem. – 42, 2011, št. 3, str. 6–10. [Kolumna]
31. **MARENTIČ POŽARNIK, Barica:** Bela lisa na zemljevidu Bele knjige. – 42, 2011, št. 4, str. 65–66. [Aktualno]
32. **MLINAR, Anton:** Arhitektura v učnem procesu – »tretji« učitelj?. – 42, 2011, št. 3, str. 5–14. [Razprave]
33. **MOZER, Alenka:** Posodabljanje pristopov pri pouku naravoslovnih predmetov in informatike na Gimnaziji Vič. – 42, 2011, št. 3, str. 36–42. [Analize in prikazi]
34. **MURPHY, Joseph** [in] **Mark SMYLLIE** [in] **David MAYROWETZ** [in] **Karen SEASHORE LOUIS:** Vloga ravnatelja pri spodbujanju razvoja razporejenega vodenja. – 42, 2011, št. 5, str. 21–41. [Razprave]
35. **OGULIN, Anita:** Revščina src pa ostaja ... – 42, 2011, št. 1–2, str. 86–87. [Izpovedi in razmišljanja]
36. **OŠLAJ, Danica:** Z znanjem zoper revščino. – 42, 2011, št. 1–2, str. 6. [Kolumna]
37. **PAJČIĆ, Senka:** Nasilje v šoli – popolnoma normalna «norost». – 42, 2011, št. 3, str. 43–47. [Analize in prikazi]
38. **PEČARIČ, Elena:** Inkluzija in inkluzivnost. – 42, 2011, št. 3, str. 69–70. [Ocene in informacije]
39. **PLANINŠIČ, Gorazd:** Premiki pri poučevanju naravoslovnih predmetov. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 19–24. [Prikazi]
40. **POBERŽNIK, Anita:** Predstavitev priročnika Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, Kemija. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 77. [Ocene in informacije]
41. **POBERŽNIK, Anita:** Konferenca učiteljev naravoslovnih predmetov, Laško 2011. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 81. [Ocene in informacije]
42. **PODOBNIK, Andrej:** Konceptualni pristop k poučevanju biologije. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 72–73. [Polemično]
43. **PORAJ, Gražyna:** Psihološki poklicni stresorji in izgorevanje pri učiteljih. – 42, 2011, št. 4, str. 33–40. [Analize in prikazi]
44. **PREMK, Saša:** Novosti iz knjižnice. – 42, 2011, št. 5, str. 60–62. [Ocene in informacije]
45. **PREMK, Saša:** Novosti v knjižnici. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 82–83. [Ocene in informacije]
46. **RAPUŠ PAVEL, Jana:** Pomen pogovora pri soočanju z disciplinskimi problemi in agresivnim vedenjem učencev – izkušnje učiteljev. – 42, 2011, št. 1–2, str. 51–55. [Analiza in prikazi]
47. **RAZPOTNIK, Špela** [in] **Bojan DEKLEVA:** Kralji ulice: projekt sodelovanja z brezdomnimi, sledeč utopiji – zasidran v stvarnosti. – 42, 2011, št. 1–2, str. 56–59. [Analize in prikazi]
48. **REGOUC, Jolanda:** Vloga učitelja pri preprečevanju revščine in socialnega izključevanja otrok. – 42, 2011, št. 1–2, str. 88–90. [Izpovedi in razmišljanja]
49. **REPNIK, Robert** [in] **Ivan GERLIČ** [in] **Vladimir GRUBELNIK** [in] **Eva FERK:** Predstavitev projekta Razvoj naravoslovnih kompetenc. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 66–71. [Analize]
50. **ROBINSON, Viviane M.J.:** Kovanje povezav med razporejenim vodenjem in učnimi izidi. – 42, 2011, št. 5, str. 50–59. [Razprave]
51. **ROGAČ, Franci:** Izpoved. – 42, 2011, št. 1–2, str. 12–13. [Kolumna]
52. **RUTAR, Dušan:** Ekonomija znanja, kapital zavesti in nove oblike globalnega izključevanja. – 42, 2011, št. 1–2, str. 73–78. [Polemično]
53. **RUTAR, Dušan:** Sodobna nevroznanost za šolo 21. stoletja. – 42, 2011, št. 3, str. 15–22. [Razprave]
54. **RUTAR, Tibor:** Ali dobrodelnost odpravlja revščino ali jo le legitimira. – 42, 2011, št. 1–2, str. 26. [Kolumna]
55. **RUTAR, Tibor:** Pomen družbenih dejavnikov za zdravstveno stanje in dovzetnost za stres. – 42, 2011, št. 4, str. 58–60. [Polemično]
56. **RUTAR ILC, Zora:** Kje najti stično točko različnih prizadevanj za prenovo šolstva. – 42, 2011, št. 3, str. 3–4. [Uvodnik]
57. **RUTAR ILC, Zora:** Od obremenitve do stresa, od stresa do izgorelosti. – 42, 2011, št. 4, str. 3–4. [Uvodnik]
58. **RUTAR ILC, Zora:** Kje so še rezerve?. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 6–7. [Kolumna]
59. **SENTOČNIK, Sonja:** Izzivi vodenja šol 21. stoletja. – 42, 2011, št. 5, str. 2–9. [Uvodnik]
60. **SKRIBE-DIMEC, Darja:** S preverjanjem znanja do kakovostnega pouka naravoslovja. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 44–50. [Analize]
61. **SKRIBE-DIMEC, Darja:** Predstavitev priročnika Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, Okoljska vzgoja. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 74–75. [Ocene in informacije]
62. **SKVARČ, Mariza** [in] **Andreja BAČNIK:** Raziskovalno eksperimentalno učenje kot imperativ sodobnega pouka naravoslovnih predmetov. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 12–18. [Razprave]
63. **SLIVAR, Branko:** Poklicni stres pri učiteljih. – 42, 2011, št. 4, str. 8–18. [Razprave]
64. **SLIVAR, Branko:** Stres je tu, kaj pa dobro počutje?. – 42, 2011, št. 4, str. 20. [Kolumna]
65. **SUŠA, Rene:** Revščina in pravična trgovina. – 42, 2011, št. 1–2, str. 63–68. [Analize in prikazi]
66. **STRGULC KRAJŠEK, Simona:** Poučevanje bioloških vsebin na razredni stopnji osnovne šole: primer botaničnega naravoslovnega dne za 4. razred. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 34–38. [Prikazi]
67. **ŠORGO, Andrej:** Ustvarjalnost in inovativnost: manjkajoči sestavini naravoslovnega izobraževanja. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 60–65. [Analize]

68. **TACER**, Blanka: Tim je več kot vsota učiteljev in ravnatelj: razvoj vodenja v šolskem okolju skozi prizmo teorije zavedanja odnosov. – 42, 2011, št. 3, str. 23–26. [Analize in prikazi]
69. **URH**, Špela: Izključenost romskih otrok iz izobraževanja. – 42, 2011, št. 1–2, str. 17–23. [Razprave]
70. **VIČAR**, Minka: Predstavitev priročnika Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, *Biologija*. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 78. [Ocene in informacije]
71. **VRTAČNIK**, Margareta: Kakovost pouka je odraz kakovosti učitelja. – 42, 43, 2011/2012, št. 6, 1, str. 51–59. [Analize]
72. **VUKOVIČ**, Snežana: Vzroki stresa učiteljev. – 42, 2011, št. 4, str. 41–45. [Analize in prikazi]
73. **WRONA-POLAŃSKA**, Helena: Vzroki stresa in zdravstveno stanje učiteljev. – 42, 2011, št. 4, str. 19–26. [Analize in prikazi]
74. **ZADNIKAR**, Darij: Avtonomija globalnih odporov in beda pedagogike. – 42, 2011, št. 1–2, str. 24–32. [Razprave]
75. **ZORMAN**, Mirko: Enaka možnost vstopa v življenje?. – 42, 2011, št. 1–2, str. 3. [Uvodnik]
76. **ŽARKOVIČ ADLEŠIČ**, Brigita: Pot k dobremu počutju – pristopi za obvladovanje stresa. – 42, 2011, št. 4, str. 46–55. [Analize in prikazi]

AVTORSKO KAZALO

Adlešič Žarkovič, Brigita glej Žarkovič Adlešič, Brigita
B.A.: 1.

BABIČ, Nataša: 2.

BAČNIK, Andreja: 3, 62.

BARLE, Andreja: 4.

BEHEK, Metka: 5.

CVAHTE, Miroslav: 6.

ČELEŠNIK KOZAMERNIK, Nina: 7.

ČEPIČ, Mojca: 8.

Dimec Skribe, Darja Glej Skribe-Dimec, Darja

DEČMAN DOBRNJIČ, Olga: 9.

DEKLEVA, Bojan: 47.

DEPOLLI STEINER, Katja: 10.

DEVETAK, Iztok: 11.

Dobrnjič Dečman, Olga glej Dečman Dobrnjič, Olga

ERJAVEC, Zdenka: 12, 13, 14.

FERK, Eva: 49.

FINK, Dean: 22.

FRIGELJ, Jožica: 15.

FURJAN, Tatjana: 16.

GELZE, Lucija: 17.

GERLIČ, Ivan: 49.

GLAŽAR, Saša A.: 11.

GROSMAN, Meta: 18, 19.

GRUBELNIK, Vladimir: 49.

GUČEK TOMŠIČ, Petra: 20.

HARAPIN, Nina: 21.

HARGREAVES, Andy: 22.

HARRIS, Alma: 23.

Ilc Rutar, Zora glej Rutar Ilc, Zora

KEUC, Zdenka: 25.

Kozamernik Čelešnik, Nina glej Čelešnik Kozamernik, Nina

Krajšek Strgulc, Simona glej Strgulc Krajšek, Simona
KREGAR, Saša: 26.

KRNEL, Dušan: 27.

KYRIACOU, Chris: 28.

Lakota Barle, Andreja glej Barle, Andreja

LESKOŠEK, Vesna: 29.

LESKOVEC, Tone: 30.

Louis, Karen Seashore glej Seashore Louis, Karen

MARENTIČ POŽARNIK, Barica: 31.

MLINAR, Anton: 32.

MOZER, Alenka: 33.

MURPHY, Joseph: 34.

MAYROWETZ, David: 34.

OGULIN, Anita: 35.

OŠLAJ, Danica: 36.

PAGON, Milan: 9.

PAJIČ, Senka: 37.

Pavel Rapuš, Jana glej Rapuš Pavel, Jana

PEČARIČ, Elena: 38.

PLANINŠIČ, Gorazd: 39.

POBERŽNIK, Anita: 40, 41.

PODOBNIK, Andrej: 42.

PORAJ, Gražyna: 43.

Požarnik Marentič, Barica glej Marentič Požarnik, Barica

PREMK, Saša: 44, 45.

PŠUNDER, Majda: 9.

RAPUŠ PAVEL, Jana: 46.

RAZPOTNIK, Špela: 47.

REGOUC, Jolanda: 48.

REPNIK, Robert: 49.

ROBINSON, Viviane M.J.: 50.

ROGAČ, Franci: 51.

RUTAR, Dušan: 52, 53.

RUTAR, Tibor: 54, 55.

RUTAR ILC, Zora: 56, 57, 58.

SEASHORE LOUIS, Karen: 34.
SENTOČNIK, Sonja: 59.
SKRIBE-DIMEC, Darja: 60, 61.
SKVARČ, Mariza: 62.
SMYLIE, Mark: 34.
SLIVAR, Branko: 63, 64.
Steiner Depolli, Katja glej Depolli Steiner, Katja
STRGULC KRAJŠEK, Simona: 66.
SUŠA, Rene: 65.
ŠORGO, Andrej: 67.

TACER, Blanka: 68.
Tomšič Guček, Petra glej Guček Tomšič, Petra
URH, Špela: 69.
VIČAR, Minka: 70.
VRTAČNIK, Margareta: 71.
VUKOVIĆ, Snežana: 72.
WRONA-POLAŃSKA, Helena: 73.
ZADNIKAR, Darij: 74.
ZORMAN, Mirko: 75.
ŽARKOVIČ ADLEŠIČ, Brigita: 76.



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

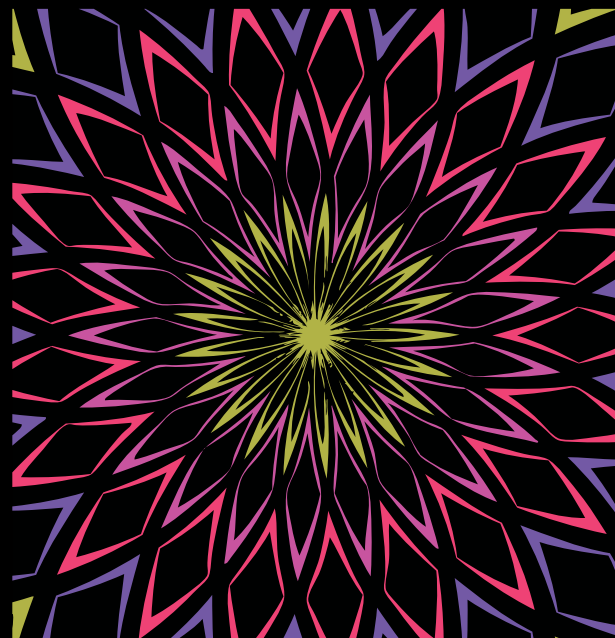
& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

XLIII

2012

2



- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, Pavao. 1993. Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, Helena. 1997. Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, Janez. 1996. Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

