

**UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA UPRAVO**

DIPLOMSKO DELO

**PRIDOBIVANJE KOMPETENC S POMOČJO NEFORMALNEGA  
UČENJA**

Kandidatka: Moira Kobše  
Vpisna številka: 04033250  
Študijski program: visokošolski strokovni program Javna uprava  
Mentor: doc. dr. Janez Stare

Ljubljana, junij 2011

## **IZJAVA O AVTORSTVU**

Podpisana Moira Kobše, študentka visokošolskega strokovnega programa Javna uprava, z vpisno številko 04033250, sem avtorica diplomskega dela »Pridobivanje kompetenc s pomočjo neformalnega učenja«.

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predloženo delo izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela,
- sem poskrbela, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. citirana v skladu s fakultetnimi navodili,
- sem poskrbela, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena na seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili,
- sem pridobila vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo in sem to tudi jasno zapisala v predloženem delu,
- se zavedam, da je plagiatorstvo – predstavljanje tujih del, bodisi v obliki citata bodisi v obliki skoraj dobesednega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerim so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorskih in sorodnih pravicah, Ur. List RS. Št. 21/95), kršitev pa se sankcionira tudi z ukrepi po pravilih Univerze v Ljubljani in Fakultete za upravo,
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagiatorstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za upravo,
- je elektronska oblika identična s tiskano obliko diplomskega / magistrskega dela ter soglašam z objavo v zbirki »Dela FU«.

Diplomsko delo je lektorirala: Metka Volmajer, profesorica slovenščine

Ljubljana, 1. 06. 2011

Podpis avtorice:

## **POVZETEK**

V sodobni evropski družbi so pred velik izziv postavljeni procesi izobraževanja. Le-ti morajo vse hitreje in čim bolj učinkovito odgovarjati na izzive sodobnosti. Vse bolj je prisotna težnja po učečem se posamezniku, ki bi učenje kot tako nenehno vnašal v vsa področja svojega življenja in delovanja. Pri tem v ospredje vedno bolj vstopa neformalno izobraževanje, ki naj bi omogočilo pridobitev nekaterih dodatnih kompetenc za uspešno poklicno in zasebno pot. Takšen proces sledi novemu pomenu učenja, ki lahko poteka v vseh okoljih in situacijah ne glede na stopnjo formaliziranosti izvajanja. Da bi tako pridobljeno znanje postalo vidno, so se razvila številna orodja za beleženje neformalno pridobljenih znanj, ki omogočajo vidnost, prepoznavnost in prenosljivost takih znanj. S tem se skuša zagotoviti ustrezna vrednost neformalno pridobljenemu znanju in čim bolj učinkovitemu načrtovanju posameznikove poklicne poti.

Ključne besede: vseživljenjsko učenje, neformalno izobraževanje, kompetence, beleženje, vrednotenje.

## **SUMMARY**

### **ACQUISITION OF COMPETENCES THROUGH NON FORMAL EDUCATION**

In market-oriented contemporary European society, people search for greater competitiveness and economic success, and that is something which can be a challenge for educational processes. The latter must respond faster and more effectively to all challenges. The tendency for a learning individual who would implement learning into all areas of his/her life and operation is increasingly present. Thus, informal education, set to allow acquisition of some additional competences for a successful career and private life, is increasingly brought up front. Such a process follows a new meaning of learning, which can take place in all environments and situations, regardless of the level of its formalisation. In order for such acquired knowledge to become evident, numerous tools for recording informally acquired knowledge, allowing visibility, recognition and transferability of such knowledge, have been developed. Consequently, these intend to provide adequate value of informally acquired knowledge and enable effective planning of an individual's career.

Key words: lifelong learning, informal education, competences, recording, evaluation.

# KAZALO

IZJAVA O AVTORSTVU.....	II
POVZETEK.....	III
SUMMARY.....	IV
KAZALO.....	V
KAZALO PONAZORITEV .....	VII
<b>1 UVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>2 IZOBRAŽEVANJE IN UČENJE .....</b>	<b>4</b>
2.1 OPREDELITEV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA .....	5
2.2 OBLIKE, METODE IN TEHNIKE NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA.....	8
2.3 NEFORMALNO UČENJE KOT DEL KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V EVROPSKI UNIJI.....	12
<b>3 KOMPETENCE V IZOBRAŽEVANJU .....</b>	<b>16</b>
3.1 OPREDELITEV KLJUČNIH KOMPETENC.....	16
3.2 NAČRTOVANJE LASTNE POKLICNE POTI IN KOMPETENCE PRIHODNOSTI.....	21
3.3 NEFORMALNO UČENJE KOT DEJAVNIK ISKANJA ZAPOSLOTITVE.....	24
<b>4 VREDNOTENJE IN PRIZNAVANJE ZNANJA PRIDOBLENEGA Z NEFORMALNIM UČENJEM.....</b>	<b>26</b>
4.1 EVROPSKA IN NACIONALNA ORODJA ZA BELEŽENJE ZNANJA PRIDOBLENEGA Z NEFORMALNIM UČENJEM.....	28
4.1.1 YOUTHPASS KOT DEL PROGRAMA »MLADI V AKCIJI«.....	29
4.1.2 EUROPASS .....	30
4.1.3 PROJEKT NEFIKS .....	31
4.2 UNIVERZA V LJUBLJANI IN PRIZNAVANJE NEFORMALNEGA UČENJA .....	32
<b>5 ZASNOVA IN IZVEDBA RAZISKAVE O VPLIVU NEFORMALNEGA UČENJA NA PRIDOBIVANJE KOMPETENC MED ŠTUDENTI FAKULTETE ZA UPRAVO.....</b>	<b>34</b>
5.1 OBLIKOVANJE VPRAŠALNIKA IN OPREDELITEV PREDPOSTAVK.....	35
5.2 UGOTOVITVE IN OBRAZLOŽITEV REZULTATOV RAZISKAVE.....	37
5.3 MOŽNOSTI IN PREDLOGI ZA IZBOLJŠANJE.....	53

<b>6 ZAKLJUČEK.....</b>	<b>58</b>
LITERATURA.....	60
VIRI.....	62
PRILOGA.....	65

## KAZALO PONAŽORITEV

### KAZALO GRAFIKONOV

Grafikon 1: Povprečne ocene pri trditvah 1 – 4 .....	38
Grafikon 2: NFI kot del celotnega izobraževanja .....	38
Grafikon 3: Prispevek NFI k razvoju .....	39
Grafikon 4: Pridobivanje znanj v NFI .....	39
Grafikon 5: NFI kot pogoj dodatnih znanj .....	40
Grafikon 6: Povprečne ocene vseh študentov pri trditvah 5 – 8.....	41
Grafikon 7: Pomembnost organiziranja OA.....	41
Grafikon 8: Rednost udeležbe v OA.....	42
Grafikon 9: Pogostost udeležbe v OA.....	42
Grafikon 10: Trud za pridobivanje dodatnih znanj.....	43
Grafikon 11: Povprečne ocene po vrsti študija.....	44
Grafikon 12: Povprečne ocene po spolu anketiranih.....	45
Grafikon 13: Povprečne ocene po letniku študija .....	46
Grafikon 14: Poznavanje obštudijskih aktivnosti .....	47
Grafikon 15: Pomembnost beleženja znanj .....	49
Grafikon 16: Poznavanje orodij za beleženje .....	49
Grafikon 17: Dejansko beleženje znanj .....	50
Grafikon 18: Pomen kompetenc VŽU.....	51

## **KAZALO PRILOG**

Anketa o neformalnem izobraževanju in pridobivanju kompetenc.....	65
---	----



## **SEZNAM UPORABLJENIH KRATIC IN OKRAJŠAV**

CEDEFOP - Evropski center za razvoj poklicnega usposabljanja

CPI - Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje

EOK - Evropsko ogrodje kvalifikacij

EU - Evropska unija

FI – Formalno izobraževanje

NFI - Neformalno izobraževanje

OA - Obštudijske aktivnosti

OP ESS - Operativni program razvoja človeških virov

SVLR - Služba vlade Republike Slovenije za lokalno samoupravo in regionalno politiko

VŽU - Vseživljenjsko učenje

# 1 UVOD

V sodobni evropski in svetovni družbi je vloga in odgovornost posameznika za uspešen osebnostni in poklicni razvoj vedno večja. Pri tem se največji pomen pripisuje znanju in vključevanju v izobraževalne procese (tako formalne kot neformalne). Koncept vseživljenjskega učenja narekuje spremenjen pogled na izobraževanje, ki ga spremlja:

- dvigovanje družbenega in socialnega pomena izobraževanja, ki vključuje vse člane družbe enakovredno;
- upoštevanje izobraževanja kot temeljnega gibalnega razvoja;
- odgovornost za usvojitev potrebnih znanj, ki so neposredno uporabna na trgu dela.

Prevzemanje odgovornosti za lastno izobraževanje je možno ob predpostavki, da se posamezniki zavedajo pomenov formalnega in neformalnega izobraževanja ter se vanje vključujejo in tako pridobljene znanja ustrezno beležijo. Rezultati takega delovanja oziroma kompetence, pridobljene (tudi) z neformalnim izobraževanjem, sooblikujejo poklicno pot in predstavljajo skupaj s formalno izobrazbo zaokroženo sliko usposobljenosti posameznika za nastop delovnega razmerja. Glede na dejstvo, da je prihodnost socialno in kulturno raznovrstne Evrope v povezovanju trgov dela in znanja, bi moral sleherni posameznik usvojiti vsaj tiste kompetence, ki so na ravni Evropske unije opredeljene kot ključne.

Posamezniki lahko šele ob zavedanju pomena neformalnega izobraževanja, svojih pričakovanj in želja, prevzemajo odgovornost za samostojno oblikovanje svojega poklicnega profila s pomočjo vključevanja v različne priložnosti oziroma obštudijske dejavnosti neformalnega značaja. Pri tem je nujno poznavanje aktualnih trendov na področju zaposlovanja, vrednotenja in priznavanja neformalno pridobljenih znanj ter splošne vloge neformalnega izobraževanja v procesu načrtovanja lastne poklicne poti.

Namen diplomskega dela je, na podlagi pregleda pomembnejših teoretičnih prispevkov s področja izobraževanja, vseživljenjskega učenja, neformalnega izobraževanja in učenja ter kompetenc prikazati:

- kompleksnost neformalnega izobraževanja (pomen, metode);
- razmerje odgovornosti za vključevanje v neformalne oblike izobraževanja;
- pomen neformalnega izobraževanja pri vstopanju na trg dela;
- smernice na področju beleženja in priznavanja neformalno pridobljenih znanj.

Osrednji cilji diplomskega dela so:

- opredelitev in umeščenost neformalnega izobraževanja v vseživljenjsko učenje;
- vpliv neformalnega izobraževanja na pridobivanje kompetenc vseživljenjskega učenja;
- predstavitev orodij za beleženje neformalno pridobljenih znanj in prepoznavnost le-teh med študenti;

- vključenost posameznikov v neformalno izobraževanje na fakulteti in izven nje.

Pri pisanju diplomskega dela so bile uporabljene naslednje metode:

- metoda deskripcije in zgodovinska metoda, ker je bilo potrebno opisati razvoj koncepta vseživljenjskega učenja in znotraj tega neformalnega učenja, ter z njim povezanih ključnih kompetenc, kot jih razumemo danes in v Evropski uniji;
- metoda analize, s pomočjo katere sem v strokovni literaturi iskala tista dejstva, ki govorijo o porazdelitvi odgovornosti za izobraževanje med različnimi nosilci (posamezniki in akterji odločanja) ter priznavanje vrednosti in prispevka neformalnega izobraževanju k celotnemu izobraževalnemu procesu;
- anketna metoda, s pomočjo katere sem skušala pridobiti podatke o vključenosti studentov Fakultete za upravo v neformalne oblike izobraževanja.

Diplomsko delo zajema pet poglavij. Uvod, drugo, tretje in četrto poglavje predstavlja teoretični del diplomske naloge. Peto poglavje zajema praktični primer oziroma raziskavo, ki preverja spoznanja iz prvih štirih poglavij.

Uvodu sledi drugo poglavje, ki obravnava osnovne pojme, kot so izobraževanje in učenje, neformalno izobraževanje in učenje (tudi v kontekstu vseživljenjskega učenja kot ga razumemo danes in v Evropi) ter metode in tehnike neformalnega učenja.

Tretje poglavje je namenjeno opredelitvi pojma kompetence v izobraževalni sferi in v luči neformalnega učenja, katerega pomen se išče skozi različne vidike načrtovanja poklicne poti, porazdelitve odgovornosti za izobraževanje in razvojnih trendov povečevanja zaposljivosti v prihodnosti (na ravni EU in Republike Slovenije).

Četrto poglavje se ukvarja s smernicami na področju beleženja in vrednotenja neformalnega učenja na evropski in nacionalni ravni. Izpostavljena so tri aktualna orodja za beleženje, ki vključujejo kompetence vseživljenjskega učenja. in trenutna situacija na področju vrednotenja neformalnega izobraževanja na ljubljanski univerzi.

Peto poglavje se ukvarja z ugotavljanjem vpliva neformalnega učenja na pridobivanje kompetenc. Na podlagi spoznanj teoretičnega dela je bil oblikovan anketni vprašalnik, s pomočjo katerega sem preverjala ali je mogoče dejstva in ugotovitve teoretičnega dela prenesti na študente Fakultete za upravo. V tem delu so predstavljeni rezultati raziskave in njihova obrazložitev s predstavitvijo možnosti in predlogov za izboljšanje obstoječega stanja. Preverjala sem naslednje predpostavke:

- Študentje pripisujejo neformalnemu izobraževanju velik pomen.
- Študentje se pogosteje vključujejo v oblike neformalnega učenja na fakulteti kot izven nje.
- Študentje dobro poznajo obštudijske aktivnosti, ki jih organizira Fakulteta za upravo.
- Študentje ocenjujejo proces beleženja neformalno pridobljenih znanj kot pomembnega.

- Študentje poznajo orodja za beleženje neformalno pridobljenih znanj in jih redno beležijo.
- Študentje kompetence vseživljenjskega učenja prepoznavajo kot pomembne pri načrtovanju poklicne poti.
- Študentje kompetence vseživljenjskega učenja pridobivajo predvsem z neformalnim izobraževanjem.

V petem poglavju so predstavljeni rezultati in njihova obrazložitev skupaj s predstavitvijo možnosti in predlogov za izboljšanje obstoječega stanja, ki je bilo ugotovljeno na podlagi opravljene raziskave.

Šesto poglavje predstavlja zaključek s sklepnimi ugotovitvami.

## 2 IZOBRAŽEVANJE IN UČENJE

Ob natančni opredelitvi pojma neformalnega izobraževanja se je nemogoče izogniti pomenu izobraževanja in vzgoje, ki ga le-ta zasedata v sodobni družbi in razvoju posameznika v njej. Proces vzgoje in izobraževanja nastopa v vlogi enega izmed pomembnejših dejavnikov uspešnega razvoja posameznikove osebnosti (Jereb, 1998, str. 10).

Nekatere temeljne značilnosti obeh procesov kot so osebnostno bistvo in njuna družbena pogojenost, nakazujejo na vzajemen proces izmenjave in vplivanja med posameznikom in izobraževalnim sistemom (Jereb, 1998). Po eni strani se človek lahko razvija zgolj v neki družbeni sredini ter s pomočjo vzgoje in izobraževanja, s čimer pridobi spoznanje o zakonitostih razvoja družbe in možnost lastne vključitve v le-to (Jereb, 1998, str. 14). Uspešen osebnostni razvoj posameznika, z oblikovanim svetovnim nazorom, izven konteksta neke družbene sredine in njenih osnovnih zakonitosti delovanja ali razvoja potemtakem ne more obstajati sam zase (Jereb, 1998).

Družbeno pogojenost izobraževanja je mogoče razumeti kot vsakokratno prilagajanje tega procesa trenutnim razvojnim značilnostim družbe. Uspešen osebnostni razvoj posameznika je namreč vselej vezan na skupnost s specifično oblikovanimi družbenimi odnosi (Jereb, 1998, str. 15). Slednje nakazuje na že omenjen vzajemen proces izmenjave ali vplivanja med posameznikom in izobraževanjem na splošno. Danes smo priča številnim dejavnikom vplivanja na spreminjanje izobraževanja, ki niso posledica enostranskih odločitev bodisi sistemov izobraževanja bodisi posameznikov samih. Slednje je razvidno tudi preko nekaterih pomembnejših dejavnikov vplivanja na vlogo in pojavnost izobraževanja, ki so hkrati pokazatelji značilnosti sodobne družbe (Jelenc – Krašovec, 2003, str. 6,7,8):

- hitro zastarevanje znanja zaradi znanstvenega, ekonomskega in tehnološkega napredka, kar narekuje nujnost izobraževanja »skozi vse življenje«;
- spreminjanje odnosa med znanjem in družbo, v kateri slednje vedno bolj nastopa kot sredstvo za učinkovito delovanje v družbi;
- večanje odvisnosti socialnega in ekonomskega položaja posameznika od stopnje dosežene izobrazbe;
- staranje prebivalstva, ki samo po sebi predstavlja zahtevo po nenehnem izobraževanju tudi odraslih posameznikov;
- globalizacija, ki prinaša zahtevo po prilagajanju in učenju novih vzorcev komuniciranja;
- spremenjena struktura delovnih mest in zaposlitvenih statusov, ki se nagibajo k začasnosti in pogodbenosti, pogojujejo vedno večjo fleksibilnost in tekmovalnost posameznikov.

Hkrati lahko govorimo o vplivnih dejavnikih osebnostnega razvoja posameznika, ki (med drugimi) vključujejo tudi sposobnost učenja ter lastno dejavnost in aktivnost (Jereb, 1998, str. 10). Sposobnost učenja se v tem smislu navezuje na tisto, kar Strmčnik opisuje kot subjektivni vidik izobraževanja ali psihofizične zmožnosti posameznika, ki skozi ta proces »išče svojo človečnost, edinstvenost in enkratnost svoje zavesti« ob upoštevanju, da se sama vsebina izobraževanja nenehno spreminja skozi čas (Strmčnik, 2001, str. 60). Iz posameznika izhajajoča dejavnost in aktivnost predstavljata lastno pripravljenost in sposobnost spoznavanja, obvladovanja ter spreminjanja okolja v katerem le-ta živi, kot tudi samega sebe. S tem je mišljena posameznikova volja in motivacija za takšno delovanje, v katerem le-ta najde svoje bistvo ali dejavnost, v kateri je lahko najbolj uspešen (Jereb, 1998, str. 14).

Značilnosti sodobne družbe narekujejo potrebo po ustrezni strategiji vseživljenjskega izobraževanja (Jelenc – Krašovec, 2003). Potreba po vseživljenjskem izobraževanju oziroma stalnosti vzgoje in izobraževanja se tako vzpostavlja kot odgovor na pojavne značilnosti sodobne družbe in se izoblikuje v eno izmed temeljnih življenjskih načel družbe nasploh in posredno tudi slehernega posameznika, ki naj presega omejenost vključevanja v procese izobraževanja samo v določenem življenjskem obdobju in zgolj v ustaljene oblike organiziranega izobraževanja.

## **2.1 OPREDELITEV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA**

Izobraževanje je podvrženo številnim dejavnikom vplivanja na njegovo pojavnost in vlogo v družbi (Jelenc – Krašovec, 2003, str. 6). Hkrati s tem so očitne tudi spremembe v pojmovanju in dojemanju izobraževanja in učenja, ter njegovem strokovnem izrazju, pri čemer slovenska terminologija sledi procesom skupnega (evropskega) razvoja izrazov za namene razvoja ideje o vseživljenjskem učenju. V tem smislu so v nadaljevanju predstavljeni vidnejši domači prispevki k terminologiji vseživljenjskega učenja (le-to vključuje tudi neformalno učenje) hkrati z obrazložitvami, ki so rezultat skupnih (evropskih) prizadevanj na tem področju.<sup>1</sup>

Pri opredelitvi neformalnega izobraževanja in učenja je potrebno začrtati ustrezno ločnico med osnovnima pojmom in sicer izobraževanjem in učenjem. Jelenc zagovarja stališče, da je učenje širši pojem od izobraževanja, s to razliko, da se v izobraževanju izpostavlja natančno strukturiran proces pridobivanja znanja pred posameznikom, ki je v ospredju pri učenju; v slednjem nastopa kot aktivni subjekt, ki z lastno dejavnostjo in potrebami išče možnosti za učenje (Jelenc v: Javrh, 2008, str. 12). Znotraj izobraževanja in učenja se za uporabo pojma izobraževanje odločimo na podlagi namembnosti obeh dejavnosti in ne po stopnji formaliziranosti, čeprav tudi slednje odloča o razlikah med obema procesoma.

---

<sup>1</sup> Opredelitev neformalnega izobraževanja je veliko. V strokovni literaturi, ki zadeva področje neformalnega izobraževanja in učenja in je uporabljena v pričujočem delu, je poudarek na evropskih prizadevanjih za opredelitev takega učenja.

Izobraževanje je tako bolj formalizirano kot samo učenje in vedno namembno; učenje pa je lahko tudi nenamembno (Jelenc v: Javrh, 2008 str. 13).<sup>2</sup> Učenje je z vidika načrtovanja, še bolj pa glede strukturiranosti in uporabljene metodologije bolj svobodno kot samo izobraževanje (Jereb, 1998, str. 27).

Neformalno izobraževanje ima nekatere značilnosti, ki nastopajo kot razlikovalni element v razmerju do formalnega izobraževanja. Te so zlasti (Jelenc v: Javrh, 2008, str. 13):

- Neformalno izobraževanje ali učenje ne daje preverljivih rezultatov, ki nastopajo v obliki dosežene in uradno priznane stopnje izobrazbe, diplome, spričevala, kvalifikacije ipd.;
- manjša stopnja formaliziranosti takega izobraževanja ne glede na zasledovanje nekaterih podobnih elementov načrtovanja pri obeh dejavnostih (v vsakem primeru je tudi pri neformalnem izobraževanju moč najti elemente strukturiranja in načrtovanja samega procesa).

Ob tem se pri neformalnem izobraževanju pojavlja tudi pojem informalno učenje, ki ga Jelenc opredeli kot aformalno ter priložnostno učenje. Pri obeh gre za dejavnost, ki je povsem neformalizirana in nenamembna (odsotnost pridobivanja neke uradne potrditve ob zaključku takega procesa učenja) (Jelenc v: Javrh, 2008, str. 13).<sup>3</sup>

Pojem neformalnega izobraževanja kot prvi vpelje Philip Combs leta 1968 in ga ovrednoti kot »vsako organizirano izobraževalno dejavnost zunaj izobraževalnega sistema, ki je namenjena izbranim učencem in zadovoljuje določene učne smotre« (Jelenc v: Cepin, 2004, str. 9). Neformalno izobraževanje se označuje tudi kot »izobraževanje po programih, ki ne zahtevajo ali ne predpisujejo uradnega vpisa ali registracije učencev« (Jelenc v: Cepin, 2004, str. 9). Ta ugotovitev je zanimiva z vidika prakse na področju organizacije in izvedbe neformalnih izobraževanj za mlade tako v Sloveniji kot tudi v tujini, kjer je vselej prisotna določena (bolj ali manj) formalna oblika registracije, ki izvajalcem omogoča samo načrtovanje izobraževanja (glede na število udeležencev) in je hkrati vezana na kasnejšo udeležbo in potrdilo o udeležbi – pridobitev slednjega je večinoma vezana na izpolnitev določene kvote prisotnosti na samem izobraževanju.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> V strokovni literaturi, iz katere črpa tudi pričujoče delo, je velikokrat govora o t.i. premiku od izobraževanja k učenju. Mišljena je individualizacija procesa izobraževanja, ki posamezniku nalaga odgovornost za učenje. Tako se vse bolj uporablja pojem vseživljenjsko učenje kot pa vseživljenjsko izobraževanje (Krajnc v: Jelenc, 2003).

<sup>3</sup> Izraz »informalno« je pomemben z vidika nekaterih uradnih dokumentov EU, ki so uporabljeni za namen prikaza vloge neformalnega izobraževanja in učenja v družbi.

<sup>4</sup> S tem so mišljena izobraževanja, ki se v praksi pojavljajo v različnih mladinskih organizacijah, še zlasti pa tista, ki se odvijajo v okviru programa »Mladi v Akciji«. V okviru teh izobraževanj so udeleženci zaradi sofinanciranja stroškov prevoza in/ali nočitev s strani Nacionalne agencije tega programa, vezani na upoštevanje nekaterih pogojev udeležbe (registracija in prihod na mesto izobraževanja, končno poročilo o udeležbi, dokazila o porabljenih sredstvih za stroške prevoza ipd.)

V publikaciji Evropskega centra za poklicno usposabljanje (CEDEFOP)<sup>5</sup> je neformalno učenje opisano kot učenje, ki se vključuje v že načrtovane aktivnosti, ki niso nujno označene kot učenje v povezavi z npr. učnimi cilji, ki opredeljujejo formalen učni proces vendar kljub temu vsebujejo izrazit »učni element«.<sup>6</sup> Neformalno učenje je z vidika udeleženca (učenca) namensko. Rezultati tega izobraževanja se lahko preverjajo in ovrednotijo s pridobitvijo certifikata<sup>7</sup>, kot nekega formalnega izkaza; včasih je opisano tudi kot delno strukturirano učenje (CEDEFOP, 2008, str. 133).

V Memorandumu o vseživljenjskem učenju se neformalno učenje opisuje kot učenje, ki »se odvija izven glavnih sistemov izobraževanja in usposabljanja in ni nujno, da vodi do formaliziranih certifikatov. Neformalno učenje je lahko zagotovljeno na delovnem mestu, z aktivnostmi organizacij in skupin civilne družbe (kot so mladinske organizacije, sindikati in politične stranke). Lahko se zagotavlja tudi z organizacijami in službami, ki so bile ustanovljene kot komplementarne formalnemu sistemu izobraževanja« (Komisija evropskih skupnosti, 2000, str. 8).

Pri podrobnejšem pregledu strokovne literature s področja neformalnega učenja je moč opaziti, da so vsaj osnovne razprave o tem, kaj je neformalno izobraževanje ali učenje, nekako izčrpane. Razlage pojma neformalnega izobraževanja se razlikujejo predvsem glede bistvenih elementov kot sestavnih delov neformalnega izobraževanja, ki jih različni avtorji različno vrednotijo. Slednje je treba razumeti tudi v luči paradigmatskega premika od izobraževanja k učenju (vseživljenjsko učenje) in zavedanju vseh možnosti, ki jih učenje kot širši pojem lahko nudi (Jelenc v: Javrh, 2008, str. 9).

Na ravni Evropske unije je pozornost pri obravnavanju neformalnega učenja usmerjena zlasti na te elemente (Komisija evropskih skupnosti, 2000, str. 8):

- večja ali manjša strukturiranost programov neformalnega izobraževanja;
- oblika organiziranosti le-teh;
- trajanje;
- verifikacija neformalnega izobraževanja.

V kolikor predpostavljamo, da so osnove za razumevanje teh pojmov postavljene, lahko pozornost usmerimo na tisto, kar prinaša sam razvoj družbe skozi čas, ki je osnova za

---

<sup>5</sup> Polni angleški izraz za CEDEFOP je »European Centre for the Development of Vocational Training« (CEDEFOP, 2008).

<sup>6</sup> V publikaciji Evropskega centra za poklicno usposabljanje, ki opredeljuje sto najpomembnejših izrazov na področju evropskega izobraževanja in poklicnega usposabljanja, se razlikujeta že angleška razlaga pojma non – formal learning, ki npr. ne govori o t.i. učnem elementu, ki ga najdemo v nemškem prevodu (CEDEFOP, 2008).

<sup>7</sup> Izraz »certifikacija učnih izidov« se v publikaciji CEDEFOP nanaša predvsem na pridobitev nekega uradnega potrdila o opravljenem izobraževanju ali doseženih izidih, ne glede na formalnost konteksta v katerem je bilo izobraževanje izvedeno (CEDEFOP, 2008, str. 40).



razumevanje spremenjene vloge in pojavnosti izobraževanja ter učenja v le-tej. Odgovoriti je potrebno na vprašanja kot so:

- Zakaj postaja učenje čedalje večja vrednota?
- Kakšna je porazdelitev odgovornosti za vseživljenjsko učenje?
- Kakšna je povezava neformalnega učenja z vseživljenjskim učenjem?
- Kako zasnovati programe neformalnega izobraževanja, da bi pripomogli k večji vključenosti vseh posameznikov v družbo (zasebno in predvsem poklicno življenje)?

Vse to so vprašanja, ki za osnovo jemljejo že zapisane in znane opredelitve pojmov, vendar skušajo narediti korak naprej; neformalno izobraževanje da, vendar kako ga približati vsem evropskim državljanom in kakšen pristop izbrati, da bi posamezniki sami spoznali jedro moči, ki ga takšno učenje nosi v sebi v smislu aktivnega vključevanja v poklicnem in zasebnem življenju. Že omenjena dejavnika osebnostnega razvoja posameznika, kot sta sposobnost učenja in lastna dejavnost ter aktivnost, se ponovno izpostavita kot ključna za razvoj t.i. učeče se družbe, katere ideja je tudi del strategije vseživljenjskosti učenja in znotraj le-tega neformalnega učenja.

## **2.2 OBLIKE, METODE IN TEHNIKE NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA IN UČENJA**

Pomen in opredelitev neformalnega izobraževanja sta ob podrobnejšem pregledu njegovega strukturiranja še jasnejša. Slednje je moč opazovati skozi posebnosti oblik, metod in tehnik, ki se pri tovrstnem izobraževanju v praksi pojavljajo.

Razmerje med temeljnimi dejavniki izobraževalnega procesa (izobraževanec, učitelj ali izobraževalec, vsebina izobraževanja) in številom udeležencev narekuje naslednje izobraževalne oblike (Jereb, 1998, str. 55):

- množične,
- skupinske,
- posamične.

Pri množični obliki učitelj podaja učno vsebino, pri čemer je komunikacija večinoma enosmerna in poteka v smeri od učitelja do izobraževanca. Označujejo jo enosmerna komunikacija, umanjkanje aktivnosti in sodelovanja med izobraževanci (Jereb, 1998, str. 56). Skupinske oblike predpostavljajo oblikovanje manjših skupin, ki delujejo samostojno in svoje delo ob zaključku predstavijo ostalim skupinam in učitelju. Pri posamičnih oblikah vsak izobraževanec deluje sam zase in rešuje zastavljene naloge brez pomoči skupine (Jereb, 1998, str. 57). Pri množičnih oblikah je aktivnost izobraževalca največja, pri posamičnih pa najmanjša. Obratno je razmerje aktivnosti pri izobraževancih, kjer je njihova aktivnost največja pri posamičnih oblikah in najmanjša pri množičnih oblikah (Jereb, 1998, str. 55).

Na področju neformalnega izobraževanja se namesto izraza učitelj velikokrat pojavlja beseda izvajalec (v nekaterih primerih tudi trener), namesto izrazov učenec, dijak ali študent pa izraz udeleženec (Brander, 2005, str. 39).

Izobraževalni priročnik »Vsi drugačni, vsi enakopravni« za področje medkulturne vzgoje posebej opredeljuje skupinsko obliko dela z aktivnim vključevanjem udeležencev v izobraževalni proces, kot najprimernejšo za usvojitev novega znanja, za razumevanje odgovornosti za lastne izkušnje, spretnosti in vedenje (Brander et al., 2006, str. 53).

Programi neformalnega izobraževanja se trudijo slediti istim učnim načelom kot merilom kakovosti za zagotovitev uspešnosti izobraževalnega procesa. Ta učna načela naj bi bila skupna formalnim in neformalnim oblikam izobraževanja in učenja (Strmčnik v: Cepin, 2004, str. 21). Z vidika neformalnega izobraževanja sta najpomembnejši dve načeli, ki ju Jereb sicer omenja na področju izobraževanja odraslih, v praksi pa sta zastopani tudi v neformalnih izobraževalnih programih za mlade (Jereb, 1998, str. 54):

- *Načelo demokratičnosti*, kot vzpostavitev sodelovalnega odnosa med izobraževalcem in udeleženci in možnost dajanja povratnih informacij s strani udeležencev o izbranih metodah, vsebini in organizaciji izobraževanja.<sup>8</sup>
- *Načelo prostovoljnosti in integrativnosti*, kot predstavitev možnosti izbire za sodelovanje na samem izobraževanju kot tudi možnost izbire večje ali manjše aktivnosti v samem procesu (ta je odvisna od okoliščin iz katerih izhaja odločitev za udeležbo na izobraževanju). Samo zunanja prisila za udeležbo v izobraževanju ne zadošča, zato je še posebej pomembno, da izvajalec krepi motiviranost udeležencev s spodbujanjem in svetovanjem ob morebitnih začetnih pomislekih o lastni sposobnosti in uspešnosti v takem izobraževanju. V kolikor se od zunaj narekovana nujnost izobraževanja prelevi v lastno potrebo pa že govorimo o principu integrativnosti.

V prid uporabi teh načel govorijo tudi priročniki za izvajanje neformalnih izobraževanj, ki izpostavljajo naslednje razlike med formalno in neformalno vzgojo (Brander et al., 2006, str. 46):

- neformalna vzgoja je prostovoljna;
- izvajalci neformalne vzgoje se morajo zelo potruditi, da ohranjajo zanimanje udeležencev;
- vsebina je oblikovana v sodelovanju z udeleženci.

---

<sup>8</sup> Upoštevanje tega načela Jereb izpostavlja kot pomembno v procesu samoocenjevanja udeležencev o doseženih rezultatih dela ali izobraževanja, čeprav se pri tem nanaša na izobraževanje odraslih (Jereb, 1998). Proces samoocenjevanja o tem kaj smo se naučili, kje in koliko smo že napredovali je bistveni element v procesu samovrednotenja lastnega (tudi neformalnega) izobraževanja in učenja, s čimer so rezultati takih procesov vidni posamezniku in drugim. Več o tem v poglavju 4.

Izobraževalne metode so številne in jih je moč razvrstiti glede na stopnjo aktivnosti tako izobraževalcev kot udeležencev v samem procesu izobraževanja. Izbor najbolj tipičnih izobraževalnih metod je mogoče slediti s pomočjo nekaterih priročnikov, ki so se v zadnjem desetletju pojavili predvsem na področju medkulturne vzgoje in kulture spoštovanja človekovih pravic. Potrebe po tovrstnem neformalnem izobraževanju izhajajo iz nekaterih temeljnih predpostavk razvoja sodobne družbe. Evropske države so sestavljene iz njenih državljanov, ki imajo različna zgodovinska ozadja in vrednote. To je prej ovira kot prednost za uspešno sodelovanje in doseganje ciljev, kot jih izpostavlja že Memorandum o vseživljenjskem učenju (Komisija evropskih skupnosti, 2000, str. 5):

- aktivno državljanstvo, ki se osredotoča na stopnjo pripadnosti (evropski) družbi in možnosti odločanja v njej;
- pospeševanje zaposljivosti, kot temeljne dimenzije aktivnega državljanstva.

Cilja sta medsebojno povezana in ju je mogoče zasledovati s pridobivanjem znanja in spretnosti, s katerimi bo sleherni posameznik lahko prispeval k skupnemu ekonomskemu in družbenemu življenju, hkrati pa vsebuje tudi predpostavko enakopravnega vključevanja vseh posameznikov v družbo (Komisija evropskih skupnosti, 2000, str. 5). Slednje je tudi ena izmed temeljnih predpostavk pri načrtovanju neformalnih izobraževanj, ki uporabljajo take izobraževalne metode, ki predvidevajo skupinsko delo brez prisotnosti tekmovalnosti (spoštovanje posameznika) (Brander et.al., 2006).

Najpogostejša izobraževalna oblika, ki se uporablja v neformalnem izobraževanju, je skupinska oblika, ki poudarja sodelovalno in izkustveno učenje. Pri sodelovalnem učenju udeleženci tesno in neposredno sodelujejo, se učijo drug od drugega in na ta način iščejo rešitev nekega problema ali razumevanje neke konkretne življenjske situacije, ki bo ustrezna njim samim in hkrati celotni skupini. Udeleženci v skupini izmenjujejo informacije, sprejemajo odločitve in intenzivno komunicirajo med seboj. Sodelovanje omogoča posameznikom, da skozi medsebojno interakcijo razvijajo nekatere kompetence kot so sposobnost sprejemanja odločitev in odgovornosti za lastna dejanja, aktivno poslušanje, empatija ipd. (Brander, 2005, str. 38). Izkustveno učenje predpostavlja, da udeleženci za razumevanje in pridobitev določenih veščin potrebujejo konkretne izkušnje in ne zgolj podajanja teoretičnih konceptov. Metodologijo izkustvenega učenja sestavlja učni cikel s petimi fazami. Prva faza je konkretna izkušnja, v okviru katere posamezniki preizkusijo posledice svojega delovanja v neki konkretni življenjski situaciji oziroma doživijo lastno dejavnost. Sledi razmišljujoče opazovanje, kjer posameznik retrospektivno razmišlja o pretekli situaciji oziroma o tem, kar se je zgodilo. Refleksija omogoča opazovanje vzorcev in dinamike ravnanja v pretekli situaciji z namenom pridobitve vpogleda v situacijo. V fazi posploševanja posameznik sam pri sebi spozna nekatere ustaljene vzorce oziroma izkušnje v različnih življenjskih situacijah. Ugotavlja, v kakšnem odnosu je tisto, kar se je že naučil v preteklosti, do realnega sveta danes. V zadnji fazi udeleženec uporabi znanje, usvojeno v predhodnih fazah in poskuša preseči ustaljeni vzorec ravnanja. Ponotranjene koncepte ravnanja prilagaja na podlagi izkušnje, ki jo je pridobil (Brander, 2005, str. 38).

Uporaba skupinske oblike izobraževanja s poudarkom na sodelovalnem učenju sovпада tudi z uporabo nekaterih temeljnih tehnik skupinskega dela, ki se uporabljajo v neformalnem izobraževanju. To je zlasti tehnika burjenja možganov ali brainstorming in njene različne pojavne oblike. Pri tej tehniki se spodbuja ustvarjanje čim večjega števila idej, pri čemer je udeležencem potrebno omogočiti prosto pot vsem idejam, ki jih imajo in spodbujati vsakega udeleženca k aktivnemu sodelovanju. Odgovori, ki jih udeleženci predlagajo kot rešitev, se vpisujejo na vidno mesto (tabla, list papirja na steni) in se kasneje tudi ocenjujejo in razložijo v primeru nejasnosti (Brander, 2005, str. 47)

Najpogostejše izobraževalne metode, uporabljene pri neformalnem izobraževanju so (med drugimi) (Brander, 2005):

- razprava ali diskusija,
- razvrščanje,
- igranje vlog,
- simulacije.

Razprava omogoča udeležencem in izvajalcem odkrivanje že usvojenega znanja, pogled na obravnavano temo izobraževanja in razkritje stopnje razumevanja nekaterih pojavov in pojmov, ki so vključeni v vsebino izobraževanja (Brander, 2005, str. 47). To je smiselno za skupino, ki na tak način lahko izmenja svoja mnenja, hkrati pa izvajalec dobi ustrezne informacije o predznanju udeležencev in tudi na tak način odloča, kakšen material še lahko uporabi za spodbujanje razprave (časopisni članki, poročila, plakati). Spodbujanje razprave je možno doseči predvsem s postavljanjem vprašanj tipa: »Kaj mislite o...?«, »Ali lahko pojasnite...?«, »Ali že poznate kak primer...?«, ipd. (Brander, 2005, str. 47).

Razvrščanje omogoča predstavitev nekaterih informacij znotraj teme izobraževanja in je lahko generator kasnejše razprave. Izvajalec pripravi devet kratkih in preprostih trditve povezanih s temo in jih zapiše na posamične kartice. Udeleženci samostojno brez pomoči izvajalca skupaj razvrščajo trditve po pomembnosti. To lahko storijo v obliki lestvice ali diamanta. Pri lestvici se trditve razvrščajo od najbolj pomembne na vrhu lestvice in najmanj pomembne na dnu lestvice. Pri razvrščanju v obliki diamanta se udeleženci dogovorijo, katera trditev je najpomembnejša, nato kateri dve sta drugi najpomembnejši, katere tri so naslednje in tako dalje do oblike diamanta. Takšen način razvrščanja je uporabnejši, saj skupini omogoča lažje doseganje konsenza. Na podlagi razvrščanja se razprava lahko nadaljuje skupaj z izvajalcem (Brander, 2005, str. 48).

Pri igranju vlog se porazdelijo udeležencem vloge za namen posnemanja neke situacije v realnem življenju, pri čemer uporabijo svoje lastne življenjske izkušnje. Gre za krajše dramsko delo z vnaprej določenim scenarijem, ki ne dopušča veliko improvizacije. S pomočjo te metode se večkrat išče odgovor na vprašanje o pravilnem ali nepravilnem ravnanju osebe v dani situaciji. Pri tej metodi moramo biti posebej pozorni, da ne zaidemo v stereotipe in da se udeleženci v kateri izmed vlog ne bi počutili izpostavljeni ali marginalizirani (posebej pomembno kadar govorimo o posebej ranljivih skupinah ljudi).

Igra je v tem smislu praktični prikaz ali posnetek neke situacije iz vsakdanjika (Brander, 2005, str. 48).

Simulacija predstavlja nadaljevanje igre vlog in udeležencem omogoča, da se preizkusijo v izzivalnih (tudi ekstremnih) situacijah, a vseeno varnem okolju. Tukaj je možna improvizacija. Zaradi čustvene vpletenosti se ob koncu simulacije z udeleženci vselej pogovorimo o njihovih občutkih in odločitvah, ki so jih sprejeli ter skupaj poiščemo vzporednice med simulacijo in situacijami iz resničnega življenja (Brander, 2005, str. 49).

Neformalno izobraževanje se v smislu uporabljene metodologije na prvi pogled ne razlikuje od formalnega izobraževanja, vendar pa obstaja bistveni razloček pri samem načrtovanju izobraževanja, ki se z uporabo netipičnih metod veliko lažje ukvarja z vrednostnimi vprašanji (sodelovanje, izključenost, toleranca, drugačnost, ipd.) in posebej ranljivimi družbenimi skupinami, kot je to mogoče v okviru formalnega izobraževanja (Cepin, 2004). V smislu uporabljenih metod lahko neformalne oblike izobraževanja pomembno prispevajo k vključenosti najširšega kroga posameznikov v družbo.

Predstavljene tehnike so zgolj eden izmed vidikov neformalnega izobraževanja, ki je po svoji vsebini in načinu izvedbe raznovrstno in ne zajema zgolj aktivnega državljanstva, ampak množico aktivnosti, ki se izvajajo kot obšolske dejavnosti ali dejavnosti prostega časa (tečajji tujih jezikov, tematske delavnice, pevski zbor, delo v mladinskih organizacijah ipd.).

## **2.3 NEFORMALNO UČENJE KOT DEL KONCEPTA VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA V EVROPSKI UNIJI**

Pri zgodovinskem pregledu pojma vseživljenjsko učenje smo priča številnim poskusom in razlagam o pojavnosti in možnostih njegove inkorporacije v spremenjene razmere v družbi po vsem svetu. Večina razprav je bila v preteklosti namenjena zahtevam po spremenjenem pogledu na učenje in reorganizaciji sistema šolstva, ki bi uspel razviti t.i. vseživljenjskega učenca – posameznika, ki se želi učiti in prevzema odgovornost za lastno prihodnost (tako gospodarsko kot socialno) v svoje roke. Izobraževanje je hkrati vedno bolj možno razumeti tudi kot investicijo, ki je za posameznika pomembna z vidika ekonomske, socialne in kulturne vključenosti (Jelenc - Krašovec, 2003).

Temelje današnjega razumevanja pojma vseživljenjskega učenja je postavil Unesco v poročilu Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje pod vodstvom Delorsa, ki nosi naslov »Učenje: Skriti zaklad«. Če je bil v preteklosti potreben razmislek o pomenu vseživljenjskega učenja, je vprašanje sedanjosti, kako pripraviti vse segmente družbe, da se s spremembami, ki šele prihajajo, lahko kar najbolj uspešno soočijo. Gospodarska kriza, rast brezposelnosti, klimatske spremembe in kriza demokracije nedvomno so izzivi sodobnosti (Delors, 1996). Da bi lahko vsak nosil svoj del odgovornosti za spremembo trenutnega stanja, je potrebna takšna izobraževalna politika, ki bo

posamezniku dala zaloge moči za premostitev napetosti sodobnega sveta – tukaj se tudi skriva odgovor na vprašanje, zakaj znanje postaja ali mora postati največja vrednota (Delors, 1996). V poročilu je govora o takšni zasnovi vseživljenjskega izobraževanja za 21. stoletje, v katerem bo preseženo tradicionalno ločevanje med začetnim in permanentnim izobraževanjem (po Delorsu, 1996, str. 20). Unescova Komisija je poudarila t.i. štiri stebre izobraževanja oziroma znanja (Delors, 1996, str. 77 - 88):

- učiti se, da bi vedeli;
- učiti se, da bi znali delati;
- učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in eden z drugim;
- učiti se biti.

Na ravni Evropske unije je pomembna Bela knjiga Evropske komisije o izobraževanju in usposabljanju z naslovom »Teaching and Learning – Towards the Learning Society«, ki je za namene leta 1996, ki ga je Evropska komisija razglasila za leto vseživljenjskega učenja, v ospredje postavila nekatere smernice za skupno delovanje na ravni EU. V zvezi z neformalnim izobraževanjem so med njimi pomembne zlasti spodbujanje pridobivanja novega znanja, premagovanje izključenosti, povezovanje izobraževalnega in gospodarskega sektorja. S tem dokumentom so izražene nekatere temeljne smernice družbenega razvoja, ki naj bi omogočale lažje soočanje z naraščanjem brezposelnosti v EU. Izobraževanje in usposabljanje sta izpostavljena kot najpomembnejša za reševanje problema nezaposlenosti (Evropska komisija, 1995, str. 1). V smislu premagovanja izključenosti Bela knjiga opozarja, da se kot posledica razvoja nacionalnih ekonomij in pritiskov tekmovalnosti zaradi globalnih trgov pojavljajo posamezne skupine ljudi, ki postajajo čedalje bolj izključeni (mladi ljudje brez kvalifikacij, starejši zaposleni, dolgotrajno brezposelni, ženske) tudi v smislu dostopa do izobraževanja (Evropska komisija, 1995, str. 42). S tem prihaja do prepada med družbenimi skupinami, ki potrebno znanje imajo in ga lahko uporabljajo in tistimi ki znanja nimajo. Naloga družbe je zmanjšati takšen prepad med obema skupinama (Jelenc - Krašovec, 2003, str. 19).

Na pojem vseživljenjskega učenja se navezuje ideja učeče se družbe<sup>9</sup>, kjer (Cochinaux v: Jelenc - Krašovec, 2003, str. 29):

- učenje poteka skozi celotno življenje posameznika,
- učeči prevzema odgovornost za lasten razvoj,
- sodelujejo vsi (učeči se, učitelji, starši, delodajalci in skupnost).

Omenjene značilnosti so zanimive v povezavi z opredelitvami vseživljenjskega učenja (in znotraj tega neformalnega učenja) na ravni Evropske unije, ki hkrati prikazujejo kako bi bilo potrebno prevzeti odgovornost za lastno učenje, predvsem pa, kako to odgovornost porazdeliti med različne akterje v družbi (nosilce odločanja, posameznike, gospodarstvo, izobraževalni sektor ipd.).

---

<sup>9</sup> Izraz »učeča se družba« se je z lizbonskim procesom leta 2000 zamenjal z izrazom »družba, ki temelji na znanju« (Šalaj in Žiljak v: Haček in Zajc, 2007, str. 95).

Natančnejša opredelitev vseživljenjskega učenja in smernice za njegovo udeležanje na ravni EU so vsebovani v Memorandumu o vseživljenjskem učenju iz leta 2000, ki si je zastavil široko nalogo uvajanja koncepta vseživljenjskega učenja v vsa področja in na vse ravni javnega in zasebnega življenja evropskih državljanov. Memorandum po svoji naravi predstavlja prvo strokovno podlago za začetek evropskega usklajevanja procesov vseživljenjskega učenja. Delovna definicija vseživljenjskega učenja opredeljuje le-to kot »namerno učno aktivnost, ki teče s ciljem, da se izboljšajo znanje, spretnosti in veščine« (Evropska komisija, 2000, str. 3). Memorandum poudarja skupno odgovornost za vseživljenjsko učenje. Ta odgovornost zajema tako nosilce političnega odločanja, javne institucije, gospodarski sektor, lokalno oblast, nevladne organizacije in državljane same (Evropska komisija, 2000, str. 5). Z vidika prevzemanja odgovornosti Memorandum izpostavlja motivacijo posameznika za učenje in množico učnih priložnosti kot ključ uspeha za integracijo ideje vseživljenjskega učenja (Evropska komisija, 2000, str. 8).

Dokument navaja šest ključnih sporočil in znotraj le-teh zelenih ciljev, kot okvir za udeležanje vseživljenjskega učenja (Evropska komisija, 2000, str. 11):

- nove temeljne spretnosti za vse;
- večja vlaganja v človeške vire;
- inovacije v poučevanju in učenju;
- vrednotenje učenja;
- premislek o usmerjanju in svetovanju;
- pripeljimo učenje bliže domu.

Nove temeljne spretnosti ob branju in pisanju zajemajo zlasti znanje tujih jezikov, podjetniško kulturo in socialne spretnosti (v tem smislu so oblikovane tudi ključne kompetence vseživljenjskega učenja). Neformalno učenje je tu prepoznano kot glavni nosilec pozitivnih sprememb v smislu izboljšanja usposobljenosti posameznikov (Evropska komisija, 2000, str. 11). Inovacije v poučevanju in učenju zajemajo spodbujanje razvoja takšnih metod poučevanja v formalnih in neformalnih učnih okoljih, ki omogočajo sodelovanje vseh udeležencev ter jih spodbujajo k znanju o učenju učenja. Izpostavlja se pomen povezovanja in izboljšanja vseh poti, ki kakorkoli vrednotijo in priznavajo različne oblike učenja (formalne in neformalne, predvsem pa njihove dosežke) (Evropska komisija, 2000, str. 15). Področje usmerjanja in svetovanja se nanaša na ustvarjanje takšnih svetovalnih možnosti za vse državljane, ki bi presegali enostransko (osebno, poklicno, izobrazbeno) svetovanje in posameznika motivirali za nadaljnje delovanje ter zagotavljanje takih storitev na najširši ravni (tudi lokalno) (Evropska komisija, 2000, str. 18).

Strategija vseživljenjskega učenja v Republiki Sloveniji je prvi korak h konkretizaciji uvajanja koncepta vseživljenjskega učenja v ureditev nacionalnih sistemov izobraževanja in učenja ter kot temeljne družbenorazvojne strategije (Jelenc, 2007). Pomen neformalnega učenja je izpostavljen v naslednjih strateških jedrih strategije (Jelenc, 2007, str. 10):

- omrežje vseh možnosti in namembnosti učenja;

- učenje kot temeljni vir in gibalno razvoja skupnosti;
- vse pridobljeno znanje je mogoče ugotoviti in potrditi;
- učenje za uspešno in kakovostno delo ter poklicno kariero.

V Strategiji je izražena težnja po iskanju večje povezanosti formalnih in manj formaliziranih zvrsti izobraževanja za udejanjanje vseživljenjskega učenja. Pojavi se zahteva po razvoju visokokvalitetnih sistemov ugotavljanja in potrjevanja znanj, spretnosti in kompetenc, pridobljenih izven formalnega izobraževanja ter zahteva po prenosljivosti tako ugotovljenih znanj na različne življenjske okoliščine kot tudi eno izmed možnosti za napredovanje (Jelenc, 2007). Izpostavljeno je dejstvo, da je sistemska ureditev priznavanja neformalnega znanja še nedokončana (Jelenc, 2007, str. 18).



### **3 KOMPETENCE V IZOBRAŽEVANJU**

V splošnem lahko razlikujemo med kompetencami na področju upravljanja s človeškimi viri v organizaciji in kompetencah na področju izobraževanja (Ivanuša - Bezjak, 2006, str. 46). Da bi lahko razumeli povezavo med neformalnim učenjem in pridobivanjem kompetenc je potrebna natančnejša opredelitev pojma kompetence v izobraževanju in povezava le-tega s pojmom spretnosti in ključnih kompetenc. CEDEFOP opredeljuje izraz »basic skills« ali temeljne spretnosti, ki so v nemškem prevodu tega izraza opredeljene kot »Grundkompetenzen«. Pri tem so mišljene vse tiste spretnosti, ki jih naj posameznik poseduje za uspešno življenje v trenutnih razmerah družbe ali sodobnosti (CEDEFOP, 2008, str. 36, 37). Oba pojma se v razlagi navezujeta na izraz »nove osnovne spretnosti«, ki je odraz trenda v razvoju in prilagajanju evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja potrebam na znanju temelječe družbe (Evropska komisija, 2004). Kompetence CEDEFOP opredeljuje kot sposobnost uporabe učnih izidov na nekem določenem področju dela, izobraževanja ali v kontekstu osebnega ali profesionalnega razvoja (CEDEFOP, 2008, str. 47, 48).

Takšna opredelitev kompetence sama zase ne predstavlja izključitev povezave s področjem upravljanja s človeškimi viri in trgom dela. Nanje se navezuje v več pogledih, ki so predstavljeni v naslednjih poglavjih predvsem z vidika:

- ključnih kompetenc;
- področja načrtovanja lastne poklicne poti;
- neformalnega učenja kot možnosti za pridobivanje kompetenc.

#### **3.1 OPREDELITEV KLJUČNIH KOMPETENC**

Organizacije, ki delujejo v razmerah sodobne družbe, iščejo poti k večji konkurenčnosti v povezavi s katero vidijo svoj razvojni potencial zlasti v različnih vrstah znanja. Ob faktografskem in reflektivnem znanju v ospredje stopa še zlasti tehnično znanje (Svetlik v: Pezdirc, 2005, str. 15). O krepitvi konkurenčnosti govori tudi Svetličič, ki pravi, da se izobraževanje vključuje med pomembne dejavnike konkurenčnosti. S pospeševanjem izobraževanja lahko po eni strani krepimo konkurenčnost v družbi znanja, pri čemer odločilno vlogo igrajo ljudje s svojo izobrazbo oziroma znanjem na splošno; slednje je lahko pridobljeno tudi neformalno in se samo po sebi ne izraža zgolj skozi formalni vidik (Svetličič v: Kramberger in Pavlin, 2007, str. 229). Izobraževalni sistemi so se znašli pred zahtevo po nenehnem posodabljanju in podajanju kompetenc, ki niso zgolj rezultat faktografskega (kaj) in reflektivnega (zakaj) znanja, ampak omogočajo posamezniku, da učinkovito rešuje specifične naloge pri delu. Zahteve po takšnem znanju skupaj s konceptom kompetenc spreminjajo ravnotežje med različnimi vrstami znanja. Uvedba koncepta kompetence v izobraževalno sfero zahteva vse več tehničnega znanja (kako) in

socialnega znanja (kdo) (Svetlik v: Pezdirc, 2005, str. 23). Pri kompetencah v izobraževanju govorimo o nadgradnji ali posebnem znanju, saj brez faktografskega in reflektivnega znanja ni tehničnega znanja (Svetlik v: Pezdirc, 2005, str. 23). Taka opredelitev kompetence v izobraževanju izpostavlja dve temeljni vprašanji:

- odnos do znanja oziroma odnos družbe do znanja in izobraževanja;
- vloga kompetence v izobraževanju (formalnem in neformalnem).

Spreminjajoč se odnos med družbo in znanjem vpliva na učni proces, ki danes postaja vse bolj nadzorovan s strani države, trga in ekonomskih dejavnikov (Jelenc - Krašovec, 2003, str. 87). Ob tem je vprašanje prenosa znanja vezano hkrati na delovne organizacije in izobraževalno sfero (Svetlik v: Pezdirc, 2005, str. 23). Bela knjiga o izobraževanju in usposabljanju je kot enega izmed ciljev izpostavila približevanje šole in poslovnega sektorja. To je moč doseči na tri načine (Evropska komisija, 1995, str. 38):

- izobraževanje mora biti odprto za trg dela;
- podjetja morajo biti vključena v procese usposabljanja;
- razviti je potrebno sodelovanje med podjetji in šolami.

Posredovanje znanja, kot temeljna naloga šole, se umika pripravi na delo. Pri tem kompetence nastopajo kot koncept, ki podpira takšne težnje (Štefanc, 2006, str. 80). V tem pogledu je moč pojem kompetence povezati z novim pogledom na upravljanje s človeškimi viri, kjer ima izobraževalna sfera bistveno vlogo (Laval v: Štefanc, 2006, str. 80). Znanje kot tako mora biti najprej koristno, pri čemer se kompetenca opredeli kot »zmožnost uporabe specifičnega znanja, v kombinaciji z ustrezno osebnostno strukturo (ki se izraža z vrednotami, motivacijo, samopodobo ipd.)« (Štefanc, 2006, str. 83). Kako pomembno mesto zavzema kompetenca na področju izobraževanja je moč spremljati že z opredelitvami znanja. Znanje je opredeljeno kot »izid privzemanja informacij s pomočjo učenja. Kot nabor dejstev, teorij, načel ter praks, je povezan s področjem izobraževanja ali dela« (CEDEFOP, 2008, str. 105). Evropska komisija v poročilu o vseživljenjskem učenju opredeli izraze znanje, spretnosti in kompetence kot »vso učno aktivnost v življenju posameznika, katere cilj je izboljšati znanje, spretnosti in veščine z osebnega, državljanskega, socialnega vidika in/ali vidika zaposlovanja« (Evropska komisija v: Kunčič et. al., 2008, str. 11). Pri tem je pomembna široka definicija znanja, pri kateri so kompetence in spretnosti le del znanja, saj »spretnosti implicitno temeljijo na znanju, kompetence pa vključujejo uporabo znanja v različnih kontekstih«. Povedano drugače, kompetence s sestavnima deloma, kot sta znanje in spretnosti, lahko uporabimo kot nadrejen pojem (Kunčič et. al., 2008, str. 11). Slednje je moč opazovati kot težnjo po preobratu v procesu izobraževanja, in sicer od razvoja znanja k razvoju kompetenc (Jelenc - Krašovec, 2003, str. 87).

Vprašanje razvoja kompetenc v evropskem merilu se pojavi najprej na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja, kasneje pa še na terciarnem (bolonjski

proces)<sup>10</sup>. Od obeh izobraževalnih segmentov se namreč pričakuje največji doprinos tehničnega znanja, uporabnega v konkretnih delovnih procesih. Reforme teh izobraževalnih segmentov zato vsebujejo poudarek na tehničnem in socialnem znanju, aktivnih oblikah učenja, vseživljenjskem učenju in povezovanju z bodočimi delodajalci (Svetlik v: Pezdirc, 2005, str. 24). S tega vidika je zanimiv nabor ključnih kompetenc, kot jih vidita Center za poklicno izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo (Svetlik v: Pezdirc, 2005, str. 25):

- podjetništvo,
- informacijsko-komunikacijska pismenost,
- zdravje in varnost pri delu,
- okoljska vzgoja,
- socialne veščine,
- učenje učenja,
- razvoj kariere.

V procesu prenove terciarnega izobraževanja v Evropi, je v okviru projekta Tuning<sup>11</sup> možno zaslediti premik od znanja h kompetencam, ki le-tem daje prednost. Kompetence so tu opredeljene kot »dinamična kombinacija kognitivnih in metakognitivnih spretnosti, znanja in razumevanja, medosebnih, intelektualnih in praktičnih spretnosti ter etičnih vrednot« (Evropska komisija, 2008, str. 147). Tuning razlikuje med generičnimi (skupne za katerokoli stopnjo študija) in predmetno specifičnimi kompetencami (značilne za specifično področje študija) (Evropska komisija, 2008, str. 9). Kljub posebnem pomenu predmetno specifičnih kompetenc, projekt opozarja na razvoj generičnih kompetenc, ki jih imenuje tudi prenosljive spretnosti. Slednje postajajo pomemben del priprave študentov na njihovo vlogo v družbi – predvsem v smislu zaposljivosti in državljanstva. Generične kompetence se ločijo na (Evropska komisija, 2008, str. 17):

- instrumentalne kompetence (kognitivne, metodološke, tehnološke in jezikovne sposobnosti);
- interpersonalne kompetence (individualne sposobnosti in spretnosti v obliki socialnih interakcij in sodelovanja);

---

<sup>10</sup> Bolonjski proces je sinonim za proces, ki od podpisa t.i. Bolonjske deklaracije, junija 1999, s strani ministrov za visoko šolstvo iz 19 držav evropskih držav, sledi skupnemu cilju – »do leta 2010 z medsebojnim sodelovanjem izgraditi odprt in konkurenčen evropski visokošolski prostor, ki bo evropskim študentom in diplomantom omogočal prosto gibanje in zaposljivost, obenem pa bo privlačen tudi za neevropske študente«. Kot cilj se postavi povečanje mobilnosti študentov, primerljive visokošolske stopnje, vzajemno priznavanje kvalifikacij ipd. (vir: [http://www.mvzt.gov.si/si/delovna\\_podrocja/visoko\\_solstvo/bolonjski\\_proces/vsebina/#c488](http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/bolonjski_proces/vsebina/#c488)).

<sup>11</sup> Projekt »Tuning« je projekt evropskih univerz, ki zagotavlja konkreten pristop za implementacijo bolonjskega procesa. Sestavlja ga metodologija za načrtovanje, razvoj, implementacijo in evalvacijo študijskih programov za različne bolonjske cikle. Projekt služi kot platforma za razvoj referenčnih točk na predmetnem nivoju, ki temeljijo (podobno kot ideja o evropskem ogrodju kvalifikacij) na učnih dosežkih, ki so v tem primeru izraženi kot kompetenca ali stopnja kompetence, ki jo učenec oziroma izobraževanec doseže (Evropska komisija, 2008, str. 9).

- sistemske kompetence (pridobijo se na osnovi prejšnjih dveh in predstavljajo sposobnost in spretnost razumevanja sistemov kot celote in za spreminjanje letih).

Pomenu kompetenc je mogoče slediti v formalnem in neformalnem izobraževanju. O povezavi med neformalnim izobraževanjem in učenjem ter pridobivanjem kompetenc govori Resolucija Sveta EU o priznavanju vrednosti neformalnega in informalnega učenja v mladinskem polju<sup>12</sup>, ki podaja zavedanje o pomenu mladinskega dela in mladinskih organizacij ter teži k večjemu prepoznavanju njihove dodane vrednosti s strani delodajalcev, formalnega izobraževanja in civilne družbe nasploh. Socialni in ekonomski pomen neformalnih in informalnih učnih aktivnosti v mladinskem polju je v pridobitvi oziroma razvoju ključnih kompetenc, ki predstavljajo praktično znanje na trgu delovne sile in znotraj procesa spodbujanja posameznikovega najširšega družbenega delovanja in participacije v javnem odločanju nasploh. Neformalno in informalno učenje nastopata v vlogi generatorja novih znanj, spretnosti in kompetenc; s tem se hkrati zagotavlja večanje zaposlitvenih možnosti in integracije mladih ljudi v družbo (Svet EU, 2006, str. 2).

Nov strateški cilj Evrope po Svetu v Lizboni, marca 2000, postane razvoj »najbolj konkurenčne in dinamične na znanju temelječe družbe<sup>13</sup>, ki bo hkrati omogočala trajnostno ekonomsko rast z več in boljšimi službami ter socialno povezanost« (Evropska komisija, 2004, str. 1). Nastanek modela ključnih kompetenc ima tako svoje jedro predvsem v procesu prilagajanja evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja spremenjenim zahtevam vedno bolj konkurenčnega mednarodnega okolja, kjer vseživljenjsko učenje zavzema vlogo dejavnika za dvig konkurenčnosti (Debeljak v: Haček in Zajc, 2007, str. 81).

V tem času se izrazi potreba po prilagoditvi evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja potrebam na znanju temelječe družbe (Evropska komisija, 2004, str. 1). Osnovna komponenta takega pristopa v razvoju je promocija t.i. »new basic skills« ali novih osnovnih znanj, ki jih je moč zagotoviti z vseživljenjskim učenjem. Izraz »basic skill« ali osnovno znanje oziroma veščina se kasneje zamenja z besedo kompetenca ali ključna kompetenca, ki razširja osnovno znanje in splošno pismenost (branje, pisanje, osnovno matematično znanje) na učenje skupaj s t.i. know-how (Evropska komisija, 2004, str. 3). Slednjega CEDEFOP opredeljuje kot praktično znanje ali znanje o tem, kako neko zadevo

---

<sup>12</sup> Gre za učenje, ki poteka v različnih okoljih in aktivnostih. V Strategiji Urada za mladino Republike Slovenije na področju mladinske politike do leta 2010, je mladinsko delo opisano kot neformalno izobraževanje, kjer gre za načrtovan program izobraževanja, ki omogoča pospeševanje osebnega in socialnega razvoja mladih ter njihovo integracijo v družbo. Slednje se zagotavlja s prostovoljnim sodelovanjem v takem izobraževanju, pri čemer je tako delo komplementarno formalnemu izobraževanju in usposabljanju. Gre za delo, ki pomaga mladim pri učenju o njih samih, drugih in družbi v aktivnostih, »ki združujejo veselje do druženja, užitek, izzive in učenje« (Urad za mladino Republike Slovenije, 2005, str. 3).

<sup>13</sup> Učinkovit prenos znanja in razvoj kvalitetnejšega izobraževanja se pojavita kot glavno izhodišče za dvig uspešnosti evropskega gospodarstva (Žiljak in Šalaj v: Haček in Zajc, 2007, str. 95).

praktično opraviti (CEDEFOP, 2008, str. 104). Ključna kompetenca pa je tista, ki je pomembna za (Evropska komisija, 2004, str. 3):

- osebno izpolnitev in razvoj posameznika skozi življenje (kulturni kapital) v smislu njegovih interesov in želje po nadaljevanju izobraževanja skozi vse življenje;
- aktivno državljanstvo in vključenost (socialni kapital), pri čemer bi morale ključne kompetence posameznikom omogočati aktivno delovanje v družbi;
- zaposljivost (človeški kapital) kot sposobnost posameznika, da ohrani dostojno zaposlitev na trgu dela.

Ključne kompetence v splošnem lahko opredelimo kot »prenosljiv, multifunkcionalen skupek znanja, veščin in vrednot, ki jih vsak posameznik potrebuje za osebno izpolnitev in razvoj, socialno vključenost in zaposlenost« (Evropska komisija, 2004, str. 6). Njihova pridobitev ali razvoj bi morala sovpadati z zaključkom obveznega izobraževanja ali usposabljanja; delovale naj bi kot spodbuda ali osnova za nadaljnje učenje, kot dela vseživljenjskega učenja (Evropska komisija, 2004, str. 6). Tak pristop k razumevanju pojma ključnih kompetenc in njihovega nabora le-teh ne jemlje iz tipičnega šolskega konteksta (ne gre zgolj za kompetence kot rezultat posameznih predmetov ali medpredmetnih povezav) in jih prenaša v širši civilizacijski in kulturni okvir (Debeljak v: Haček in Zajc, 2007, str. 86).

Na evropski ravni je danes identificiranih osem ključnih kompetenc (Debeljak v: Haček in Zajc, 2007, str. 85):

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih,
- matematična sposobnost in osnovne sposobnosti v znanosti in tehnologiji,
- digitalna pismenost,
- učenje učenja,
- socialna sposobnost in državljanska kompetenca,
- smisel za pobudo in podjetništvo,
- kulturna zavest in izražanje.

Sporazumevanje v maternem jeziku se nanaša na posameznikovo obvladovanje osnovnih funkcij jezika, še zlasti pa uporabo in prilagajanje uporabe jezika različnim komunikacijskim okoliščinam (izobraževanje, prosti čas, delo ipd.) kot tudi zavedanje o vplivu jezika na druge (odgovorna uporaba jezika) (Evropska komisija, 2007, str. 4). Sporazumevanje v tujih jezikih obsega iste razsežnosti kot sporazumevanje v maternem jeziku skupaj s sposobnostjo medkulturnega razumevanja in pozitivnega odnosa do kulturne raznolikosti (Evropska komisija, 2007, str. 5).

Matematična sposobnost in osnovne sposobnosti v znanosti in tehnologiji, se nanašajo na sposobnost usvojitve temeljnih tehnik računanja in uporabe matematičnega načina razmišljanja (logično in prostorsko razmišljanje) ter predstavljanja (formule, grafi, razpredelnice ipd.) v vsakodnevem življenju. Pri znanosti in tehnologiji je poudarjena

sposobnost razumevanja vseh sprememb, ki so rezultat človekovega dela in raziskovanja (Evropska komisija, 2007, str. 6).

Digitalna pismenost vključuje osnovno znanje o uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije, predvsem pa temeljito razumevanje in odgovorno uporabo tehnologije v zasebnem in socialnem življenju ter pri delu (obdelava podatkov, internet, učenje, raziskave ipd.) (Evropska komisija, 2007, str. 7).

Kompetenca učenje učenja vključuje zavedanje, vztrajanje in sposobnost organiziranja lastnega učenja. Posameznik mora spoznati lasten vzorec učenja (poznavanje lastnih učnih strategij) in ga prilagajati v smeri večanja zaupanja v lastno znanje, motivacije za vseživljenjsko učenje, kritičnega razmišljanja o namenu in ciljih učenja ob hkratnem iskanju priložnosti za izobraževanje, usposabljanje in nasvete ter podporo, ki so posamezniku - učencu na voljo (Evropska komisija, 2007, str. 8).

Socialne in državljske kompetence omogočajo posamezniku učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju ob zavedanju kulturne raznolikosti in socio-ekonomskih razsežnosti evropskih družb (Evropska komisija, 2007, str. 9).

Samoiniciativnost in podjetnost se nanaša na posameznikovo sposobnost za uresničevanje svojih zamisli v vsakdanjem življenju, družbi in delu. Vključuje sposobnost ugotavljanja trenutnih priložnosti za različne dejavnosti zasebnega, poklicnega ali/in poslovnega življenja ter širšega okvira trenutnega gospodarskega dogajanja (Evropska komisija, 2007, str. 11).

### **3.2 NAČRTOVANJE LASTNE POKLICNE POTI IN KOMPETENCE PRIHODNOSTI**

Temeljno gonilo družbenega razvoja v prihodnosti je razvoj človeških virov; v družbi znanja je tak razvoj povezan s procesom permanentnega izobraževanja. Posamezniki, ki se še izobražujejo, potrebujejo znanje o aktualnih trendih na področju trga dela in zaposlovanja. Hkrati s tem morajo načrtovati svoje vsakodnevne aktivnosti, ki gredo v smeri večanja njihove zaposljivosti. V nadaljevanju so podrobneje predstavljeni nekateri trendi s področja zaposlovanja, ki orisujejo trenutni položaj neformalnega učenja kot dejavnika za pridobivanje kompetenc in večanja zaposljivosti.

Republika Slovenija je kot članica EU leta 2004 postala upravičena do črpanja sredstev iz kohezijskih skladov.<sup>14</sup> V prvem programskem obdobju v letih 2004 – 2006 je Enotni programski dokument, kot načrt izvajanja ukrepov in aktivnosti, sofinanciranih iz sredstev

---

<sup>14</sup> Kohezijska politika preko finančnih instrumentov, kot so strukturni skladi in kohezijski sklad, daje državam članicam podporo za doseganje ciljev ekonomske in socialne kohezije – zmanjševanja razlik življenjskega standarda ljudi med različnimi regijami v Evropi.

strukturnih skladov, v ospredje postavil zlasti gospodarsko rast, ustvarjanje delovnih mest in skladen regionalni razvoj (SVLR, 2007)<sup>15</sup>. V programskem obdobju 2007 – 2013 je bil (med drugimi) kot podlaga za črpanje sredstev iz strukturnih skladov sprejet operativni program razvoja človeških virov 2007 – 2013 (v nadaljevanju OP ESS) (SVLR, 2007).

OP ESS predstavlja skupni programski dokument Slovenije in EU, katerega cilj je »doseganje večje zaposlenosti, socialne vključenosti, višjega življenjskega standarda ljudi ter zmanjšanje regionalnih razlik« (SVLR, 2007, str. 5). Kot poglobljena osnova za doseganje tega cilja nastopi vlaganje v ljudi; gre za spodbujanje človeškega kapitala, ki se obravnava kot glavni nosilec gospodarske rasti, zaposljivosti in inovativnosti (SVLR, 2007, str. 5). Pri tem velja omeniti, da procesi, ki vodijo do uresničitve ideje o družbi, ki temelji na znanju, niso uresničljivi z udeležbo samo v procesih formalnega izobraževanja in samo v omejenem obdobju. V tem pogledu se imperativ vseživljenjskega izobraževanja sodobne družbe (tudi neformalnega) povezuje z razvojem človeških virov. Le-ti morajo biti usposobljeni tudi v okviru drugih, neformalnih oblik in načinov izobraževanja (SVLR, 2007, str. 84).

Razvojne prioritete programa sovpadajo s poudarki Evropskega pakta za mlade, ki zahteva usmeritev pozornosti za polno vključenost mladih v družbo in trg dela. Pri tem se ponovno omenja odpravljanje ovir pri vrednotenju oziroma priznavanju uradnih (formalnih) in neuradnih (neformalnih) znanj (Svet EU, 2005, str. 20). Z vidika neformalnega učenja in pridobivanja kompetenc so v okviru OP ESS še posebej pomembni naslednji cilji (SVLR, 2007, str. 84):

- Priznavanje različnih oblik izobraževanja in učenja (formalno, neformalno);
- večanje vključevanja v tovrstna izobraževanja, ki ga narekuje imperativ vseživljenjskega učenja.

Razvojna prioriteta v programu, ki zajema razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja, se opira na področje visokega šolstva, kjer so univerze upoštevane kot gonilna sila razvoja in prenosa znanja. V tem smislu se v zvezi z neformalnim učenjem poudarja takšen razvoj visokošolskega izobraževanja, ki poudarja vrednotenje in priznavanje neformalno pridobljenega znanja in izkušenj (SVLR, 2007, str. 92). Zanimiva je predvidena dejavnost razvoja in izvajanja karijerne orientacije, še posebej kariernega svetovanja za študente visokošolskega izobraževanja, da bi le-ti lahko začeli pravočasno načrtovati in razvijati svojo lastno kariero (SVLR, 2007, str. 92). Pomensko širši izraz »karierna orientacija« se v kontekstu vseživljenjskega učenja nanaša na aktivnosti, ki državljanom v vseh obdobjih in točkah življenja dajejo možnost identificiranja njihovih sposobnosti, kompetenc in interesov (v zvezi z izobraževanjem, usposabljanjem in izbiro poklica). Orientacija posamezniku pomaga pri vodenju njegovih poti »pri učenju, delu in drugih okoljih, v katerih se teh kompetenc in sposobnosti naučijo in/ali jih uporabljajo« (CEDEFOP v: Niklanovič, 2007, str. 11). Karierna orientacija v Republiki Sloveniji na področju visokega šolstva zaostaja, saj pred pripravo OP ESS ni bila vključena v dokumente, ki bi pomembneje lahko vplivali na oblikovalce politik (Niklanovič, 2007, str.

---

<sup>15</sup> SVLR je kratica za Službo vlade Republike Slovenije za lokalno samoupravo in regionalno politiko.

32). V okviru OP ESS pa se danes že omenja, s čimer omogoča podlago za napredek na tem področju, saj se kot ena izmed načrtovanih dejavnosti omenja razvoj in izvajanje karierne orientacije, zlasti »kariernega svetovanja za študente v visokošolskem izobraževanju z namenom pravočasnega načrtovanja in razvoja karier bodočih visoko kvalificiranih kadrov« (SVLR, 2007, str. 92).

Na pomen kariernega svetovanja opozarja tudi iniciativa »New skills for new jobs« saj posamezniki, posebej študentje, odločitve o svoji prihodnosti še vedno sprejemajo z odsotnostjo kvalitetnih informacij o razmerah na trgu dela in ustreznega kariernega vodenja. (Campbell et al., 2010, str. 30).

Že omenjeno usklajevanje izobraževalnih sistemov v Evropski uniji in njihova usmerjenost v ekonomske cilje je povezana tudi z zahtevo po večji mobilnosti delovne sile, katere znanje mora biti ustrezno kodificirano, da je lahko prepoznano in vključeno v skupen evropski trg dela. V ta namen je bilo izoblikovano Evropsko ogrodje kvalifikacij (v nadaljevanju EOK) (Šalaj in Žiljak v: Haček in Zajc, 2007, str. 99). Ideja EOK temelji na zamisli vseživljenjskega učenja, kot jo razumemo v evropskem prostoru. Obsegalo naj bi vse rezultate učenja od osnovne šole do fakultete (Šalaj in Žiljak v: Haček in Zajc, 2007, str. 100). Osnovni namen EOK je, da se vsa končana izobraževanja ustrezno ovrednotijo in uporabljajo. Z učenjem posamezniki pridobijo kvalifikacije, ki so standardizirane; v tem smislu kvalifikacijski standardi zajemajo »opis delovnih nalog, povezanih z bistvom ustreznega znanja, spretnosti in kompetenc« (Šalaj in Žiljak v: Haček in Zajc, 2007, str. 100). Poudarek EOK je na učnih izidih izobraževanj, s čimer postaja svet izobraževanja fleksibilnejši. Pristop učnih izidov razširja definiranje poklicev (osnova je tip poklica in potrebne kvalifikacije) z vključevanjem spretnosti in kompetenc, ki so zanj potrebne – s tem se skuša zagotoviti dejanskim potrebam po znanju, ki je v praksi aktualno in potrebno (Campbell et al., 2010, str. 23). Za učne izide je bistvena opredelitev CEDEFOP, ki vanje vključuje vse kompetence posameznika, ki jih je moč prikazati ne glede na formalnost učnega konteksta v katerem so bile pridobljene (s tem se daje uradno priznana vrednost takemu učenju) (CEDEFOP, 2008, str. 120).

Za izboljšanje povezave med svetom izobraževanja in usposabljanja ter svetom dela je Evropska unija v sodelovanju z Evropsko komisijo in državami članicami oblikovala iniciativo »New skills for new jobs«. Gre za skupno politično iniciativo, ki naslavlja in spodbuja države članice k poglobljeni analizi trendov trga dela in razvoju posameznikovih spretnosti (Campbell et al., 2010, str. 4). Poročilo ekspertne skupine iniciative opozarja, da je potrebno spodbuditi posameznike, podjetja in organizacije javnega sektorja, da prepoznajo vrednost spretnosti (Campbell et al., 2010, str. 5). Delovna mesta prihodnosti pa bodo vključevala tudi ključne spretnosti.<sup>16</sup> V iniciativi omenjene transverzalne spretnosti je možno povezati s sodobnimi težnjami po razvoju takih lastnosti posameznika,

---

<sup>16</sup> Poročilo govori o transverzalnih (ključnih) kompetencah, pri čemer v le-te vključuje ključne kompetence, kot jih pozna Evropski okvir ključnih kompetenc, omenja pa še druge, kot so odločanje, reševanje težav, inovativnost, samozaupanje, ipd. (Campbell et al., 2010, str. 26).



ki mu omogočajo zaposlitev. Te spretnosti naj bi diplomirancem omogočile pridobitev lastnosti, ki jih od njih pričakujejo delodajalci. Nanašajo se predvsem na komunikacijske spretnosti, odzivnost, spretnost pogajanja, analitične sposobnosti in sposobnosti za delo v skupini (Edwards v: Jelenc - Krašovec, 2003, str. 93).

### **3.3 NEFORMALNO UČENJE KOT DEJAVNIK ISKANJA ZAPOSLOTITVE**

Iskanje prve zaposlitve po zaključku formalne izobrazbe pomeni hkrati izgradnjo nove identitete. Posameznik v času študija izgrajeno identiteto študenta zamenja za identiteto strokovnjaka na svojem delovnem mestu. Ta zamenjava je še posebej problematična z vidika morebitnega umanjkanja izkušenj strokovnega dela v organizaciji (Katarina v: Ivanuša - Bezjak, 2006, str. 119, 120). Hkrati smo priča dejstvu, da se mladi srečujejo ne samo s prehodom iz sveta izobraževanja v svet zaposlitve, ampak tudi z začasnostjo zaposlitev brez možnosti prehoda v stalno zaposlitev (Evropska komisija, 2009, str. 35). Neposreden prehod iz šole v službo za mlade postaja praktično nemogoč (Kuhar, 2009, str. 4).

Spremembe pogojev zaposlovanja predstavljajo dejstvo, da tradicionalne oblike delovnih razmerij, ki jih označuje stalnost, specifičen poklic in jasno načrtan karierni cikel posameznika, izginjajo (Šalaj in Žiljak v: Haček in Zajc, 2007, str. 95). Otežen vstop na trg dela in nestabilnost služb pa sovpadajo tudi z neujemanjem med zahtevanimi spretnostmi, pridobljenimi v času izobraževanja in potrebami trga dela (Evropska komisija, 2009, str. 26). Formalno izobraževanje pri vstopu na trg dela še vedno igra ključno vlogo vendar je hkrati nezadosten pogoj za uspešno socialno in zaposlitveno integracijo mladih (Evropska unija, 2009, str. 23). Delodajalci ob formalni izobrazbi zahtevajo in pričakujejo, da ima posameznik določene kompetence, le-te si lahko pridobi (tudi) z neformalnim izobraževanjem (Ivanuša - Bezjak, 2006).

Po drugi strani se odgovornost za zaposlitev, uspešen osebni razvoj in pridobitev kompetenc premika v smeri od družbe k posamezniku. V tem smislu Muršak opozarja, da je za uspešno socialno in ekonomsko integracijo posameznika potrebno zblížati formalno, neformalno in informalno učenje. Slednje lahko razumemo kot odgovornost posameznika za pridobivanje kompetenc, potrebnih za nastop delovnega mesta in hkrati kot težnjo po vrednotenju in priznavanju takega izobraževanja (Muršak v: Dragar in Matković, 2007, str. 17).

V programskem dokumentu Mladinskega sveta Slovenije<sup>17</sup> (v nadaljevanju MSS) »Izobraževanje mladih« je podrobneje izpostavljena problematika izobraževanja mladih z vidika povezovanja le-tega s trgom dela in ukrepi za izboljšanje. Izobraževanje predstavlja pogoj za zaposlitev, osamosvajanje in osebni razvoj mladih, pri čemer skozi prizmo

---

<sup>17</sup> Mladinski svet Slovenije (MSS) je krovno združenje nacionalnih mladinskih organizacij, ki si kot partner v socialnem dialogu s področja mladine prizadeva za razvoj mladinskih politik in s tem posledično izboljšanja položaja mladih ljudi. Slednje je tudi osnova za pripravo različnih programskih dokumentov, s katerimi MSS pomembne družbene akterje poziva k implementaciji ukrepov, ki jih s takimi dokumenti predlaga (MSS, 2010, str. 2).

vseživljenjskega učenja daje mladim sposobnost prilagajanja razmeram na trgu dela, ki so velikokrat nepredvidljive (MSS, 2010, str. 4). V družbi znanja naj bi izobraževanje mladih bilo »usmerjeno k spodbujanju vseživljenjskega učenja in pridobivanju ključnih kompetenc« (MSS, 2010, str. 5). Dokument izkazuje nujnost po povezovanju formalnega in neformalnega izobraževanja, kjer se prav skozi njuno vzajemnost poskuša mladim omogočiti uspešen razvoj tako osebno kot pri delu (MSS, 2010, str. 5). Koncept neformalnega izobraževanja pa je v slovenski družbi žal še vedno slabo prepoznaven in tudi premalo cenjen (MSS, 2010, str. 11).

Številne institucije, s katerimi se mladi srečujejo v življenju (npr. šola) in so pomembne z vidika prehoda mladih v odraslost kljub spremenjenim razmeram na trgu dela in zaposlovanja, delujejo rigidno (Leccardi v: Kuhar, 2009, str. 3). Prehodi se sicer spreminjajo v tem smislu, da ne obstaja več zgolj enkraten prehod iz izobraževanja na delovno mesto (problem stalnosti zaposlitve) (Evropska komisija, 2009).

Omenjeno dejstvo je še posebej zanimivo v povezavi s predlogi MSS zaboljšanje položaja mladih na področju izobraževanja kot pomembnega dejavnika za zaposlovanje, samostojno življenje in osebni razvoj. Ti predlogi so (med drugimi) (MSS, 2010, str. 14):

- Vseživljenjsko karierno orientacijo in individualno načrtovanje bi bilo potrebno vključiti v vse ravni formalnega izobraževanja;
- učenje osnovnih kompetenc bi bilo potrebno vključiti v kurikulum srednjih šol in visokošolskih izobraževalnih institucij;
- povezati bi bilo potrebno formalne izobraževalne institucije z nosilci neformalnega izobraževanja;
- vzpostaviti sistem priznavanja neformalnega izobraževanja in usposabljanja kot rezultat sodelovanja z nevladnim sektorjem in drugimi mladinskimi organizacijami, kjer mladi pridobivajo svoje izkušnje;
- splošen dvig ugleda in pomena neformalnega izobraževanja (stroka, politika, javnost).

Neformalno izobraževanje pomembno vpliva na osebni razvoj mladih, njihovo zaposljivost in aktivno državljanstvo (Von Hebel et.al, 2009, str. 9). Omenjena področja so povezana s procesom nenehnega spraševanja posameznikov o lastni življenjski poti in njegovega načrtovanja (tudi) poklicne prihodnosti (Evropska komisija, 2000). Vključujejo spraševanje posameznikov o (Von Hebel et.al, 2009, str. 9):

- načinu učenja in sodelovanja z drugimi;
- iskanju možnosti lastnega prispevka k pozitivnim spremembam (demokratično delovanje, spoštovanje človekovih pravic, ipd.);
- spretnostih za učinkovito delo v skupini, načrtovanje, ocenjevanje tveganja ipd.

Omenjeni dejavniki nakazujejo na problematiko neformalnega izobraževanja v smislu njegove prepoznavnosti in vključitve v življenje učečih se posameznikov. Zavedanje posameznikov o pomenu neformalnega izobraževanja samo zase torej ne more biti edino gonilo razvoja v smeri priznavanja takega učenja.

## 4 VREDNOTENJE IN PRIZNAVANJE ZNANJA PRIDOBLENEGA Z NEFORMALNIM UČENJEM

Vprašanje vrednotenja in priznavanja neformalnega učenja je povezano s prizadevanjem, da vseživljenjsko učenje postane vodilo vsakodneвне realnosti posameznikov in težnjo po obravnavi takega znanja kot relevantnega za vstop na trg dela.<sup>18</sup> Proces prenosa odgovornosti za uspešen osebni razvoj, večjo zaposljivost in pridobivanje kompetenc poteka v smeri od družbe k posamezniku, zato je za neformalno izobraževanje in z njim povezane kompetence še posebej pomembno ustrezno vrednotenje in priznavanje.

Pojem vseživljenjskega učenja zajema formalno, neformalno in priložnostno učenje, pri čemer imamo danes opravka z dodatnim elementom vseživljenjskega učenja – odločitev zanj ni več stvar osebnega vzgiba ali izbire posameznika ampak je narekovano tudi s strani potreb trga dela (Muršak v: Kozoderc, 2009, str. 4). Formalno dokazilo o zaključeni izobrazbi je in bo ostalo pogoj za zaposlitev, hkrati pa je na strani delodajalcev izražena potreba po delovnih izkušnjah in številnih drugih veščinah oziroma kompetencah kot so npr. (Ivanuša - Bezjak, 2006, str. 149):

- veščine timskega dela in komuniciranja;
- primerno javno nastopanje, znanje in uporaba IKT;
- znanje tujih jezikov;
- motivacija in zavzemanje za delo.

V okviru šolanja ali študija si je le-te možno pridobiti tudi z neformalnim učenjem, med katerega sodijo različne dejavnosti (Ivanuša - Bezjak, 2006, str. 150):

- učenje z delom (prostovoljno delo, delo preko študentskega servisa ipd.);
- udeležba na raznih tečajih, seminarjih in delavnicah (usposabljanje);
- udejstvovanje v društvih ipd.

Znanje in veščine, ki jih posameznik pridobi s pomočjo različnih izobraževanj in delovnih izkušenj, ostajajo prikrite tako njemu samemu kot tudi drugim, če jih ne prepoznamo in ustrezno ovrednotimo. Šele takrat jih lahko predstavimo drugim (Kozoderc, 2009, str. 5). Procesi, ki se postavljajo ob bok okoliščinam prepoznavanja vrednosti neformalnega učenja in z njim povezano pridobivanje kompetenc, so (Kozoderc, 2009, str. 5):

- beleženje,
- vrednotenje,
- priznavanje.

---

<sup>18</sup> Priznavanje neformalnega učenja omenja tudi Evropa 2020-Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast, ki pravi, da bodo morale države članice zagotoviti, »da se bodo kvalifikacije, ki se zahtevajo za nadaljnje učenje in vstop na trg dela, pridobivale in priznavale v okviru splošnega, poklicnega in višješolskega izobraževanja ter izobraževanja odraslih, vključno z neformalnim in priložnostnim učenjem« (Evropska komisija, 2010, str. 20).

Beleženje kot proces je v domeni posameznika, ki ga le-ta opravi po že zaključenih dogodkih in pridobljenih izkušnjah ali pa šele po nastopu potrebe za vrednotenje nekega znanja zaradi priznavanja takega znanja. Pobuda za proces beleženja je praktično vselej na strani zunanjih akterjev (učitelji, mentorji ali akreditorji). Za sprotno beleženje že obstajajo številna orodja kot so Europass, Nefiks in karierni e-portfolij. Za namene vrednotenja pa akreditor običajno predpiše neko določeno obliko beleženja (Kozoderc, 2009, str. 5).

Vrednotenje kot proces obsega tri dimenzije (Kozoderc, 2009, str. 6):

- samovrednotenje (kako sam ocenjujem in kakšno vrednost dajem znanju, veščinam in kompetencam, ki jih imam);
- priznavanje vrednosti od drugih (kakšno vrednost dajejo mojemu znanju drugi);
- formalno vrednotenje znanja, ki je povezano s formalnim postopkom in ima lahko formalne posledice.

CEDEFOP razlikuje med vrednotenjem učenja in učnih izidov. Pri vrednotenju učenja gre za priznavanje udeležbe v in izidov formalnega in neformalnega učenja, da bi se povečalo splošno prepoznavanje vrednosti učenja. Gre za priznavanje znanja samega po sebi oziroma njegove naravne, svojstvene vrednosti (CEDEFOP, 2008, str. 201). Vrednotenje učnih izidov je potrjevanje učnih izidov v obliki znanj, spretnosti in/ali kompetenc ne glede na stopnjo formalnosti izobraževalnega konteksta. Takšen proces vodi za to pristojno telo, ki presoja način pridobitve učnih izidov (npr. standardi za vrednotenje). Takšno vrednotenje običajno vodi v pridobitev certifikata (CEDEFOP, 2008, str. 199).

Vrednotenje, ki se pojavi še pred nastopom potrebe po vrednotenju, je samovrednotenje. Le-to mora biti zastavljeno sistematično, da lahko predstavlja dobro osnovo za poznejša formalna vrednotenja, hkrati pa omogoča izgradnjo pozitivne samopodobe pri posamezniku saj si le-ta sam osvetli številna znanja in izkušnje, ki jih je že pridobil (Kozoderc, 2009, str. 7).

Kljub obstoju konsenza o tem, da posamezniki pridobijo spretnosti, znanje in kompetence izven formalnega sistema izobraževanja, nekatera vprašanja še vedno ostajajo odprta. Ta se nanašajo na vrednost, ki bi jo izidom neformalnega učenja bilo potrebno pripisati (Werquin, 2008, str. 143). V tem smislu je zato potrebno ločiti med različnimi deležniki neformalnega izobraževanja. Sam proces vrednotenja namreč ni enoten in po Kozodercu obsega naslednja tri področja (Kozoderc, 2007, str. 6):

- vrednotenje v povezavi s formalnim izobraževanjem in usposabljanjem;
- vrednotenje povezano s trgom dela;
- vrednotenje povezano s prostovoljnim delom in družbenimi dejavnostmi.

Priznavanje neformalnega učenja se velikokrat uporablja kot rešitev za promocijo vseživljenjskega učenja še posebej med odraslo populacijo, s čimer naj bi se spodbudilo nadaljevanje formalnega izobraževanja. Hkrati obstaja prostor za priznavanje takega učenja izven okvirjev vseživljenjskega učenja kot način za izboljšanje učinkovitosti trga

dela (izboljšanje posameznikovih kvalifikacij in življenjskega standarda ipd.) (Werquin, 2008, str. 143).

Procesa priznavanja in vrednotenja sta med seboj tesno prepletena, saj vrednotenju običajno sledi priznavanje (Kozoderc, 2009, str. 9). Natančna opredelitev priznavanja je kompleksna zaradi številnih pomenov, ki jih izraz s seboj prinaša. Govorimo lahko o priznavanju učenja, priznavanju učnih izidov in družbenem priznavanju. Pri prvem gre za priznavanje dejstva, da je učenje potekalo. Priznavanje učnih izidov je rezultat ocenjevanja. Kot tako lahko vključuje oblikovanje pisnih dokumentov (npr. portfolio, kompetenčni potni list), pri čemer njegov rezultat lahko najbolje opišemo kot samopriznavanje. Lahko pa vključuje številne ocenjevalne procese, metode in orodja, kjer se uporablja simulacija, opazovanje, pisni preizkus ipd. Družbeno priznavanje je priznavanje dokumentov ali kvalifikacij, ki so nastali kot rezultat prejšnjih procesov in zahteva standarde, o katerih obstaja širok dogovor v družbi (Werquin, 2008, str. 144).

CEDEFOP v okviru priznavanja učnih izidov govori o formalnem in družbenem priznavanju. Formalno priznavanje omogoča formalno priznano vrednost pridobljenih kompetenc, ki nastopa v obliki različnih kvalifikacij (diplome, certifikati, ipd.), potrdil ustreznosti, kreditnih točk ipd. Družbeno priznavanje je priznavanje »vrednosti spretnosti in/ali kompetenc s strani družbenih in gospodarskih akterjev« (CEDEFOP, 2008, str. 152). V okviru evropskega programa za mlade »Mladi v Akciji« formalno priznavanje (tudi kodifikacija) pomeni, da se kompetencam, pridobljenim v posameznih aktivnostih programa, podeli »formalna vrednost in status« (Von Hebel et.al, 2009, str. 14). Takšen proces vsebuje mehanizem certificiranja. Socialno priznavanje se nanaša na prepoznavanje in dajanje vrednosti učenju kot takemu. Vključuje pozitivno naravnost do učenja v mladinskem polju (Von Hebel et.al, 2009, str. 14).

#### **4.1 EVROPSKA IN NACIONALNA ORODJA ZA BELEŽENJE ZNANJA PRIDOBLENEGA Z NEFORMALNIM UČENJEM**

Za oblikovalce politik in posameznike (predvsem za učence, delavce in zaposlene) je pomembno, da se sistem priznavanja (znanja, spretnosti in kompetenc pridobljenih neformalno) sploh razvije, da lahko le-ti z ustreznim dokumentom evidentirajo svoje znanje in izkušnje s čimer pridobijo ti dokumenti svojo družbeno prepoznavnost (Werquin, 2008, str. 144).

Zanimiv je pogled na povezavo med izobraževanjem, konkurenčnostjo in gospodarsko rastjo. Kognitivne sposobnosti prebivalstva (kot kazalec kakovosti izobraževanja) in ne samo pridobivanje izobrazbe vplivajo na »individualne dohodke, porazdelitev dohodkov ter gospodarsko rast« (Svetličič, 2007, str. 217). Kakovost izobrazbe sovпада s pozitivnim učinkom na posameznikov zaslužek, pri čemer je kakovost lahko rezultat sistema formalnega kot tudi neformalnega izobraževanja, kulture in vpliva okolja (starši, sošolci) (Svetličič, 2007, str. 219). Izobraževanje krepi konkurenčnost organizacij; znanje kot

njegov rezultat pa je pomembno ne glede na formalnost konteksta v katerem je bilo pridobljeno (Svetličič, 2007). Eden izmed dejavnikov konkurenčnosti je tudi uporaba in hitrost udejanjanja znanja, ali njegove uporabe pri reševanju problemov, saj znanje dokaj hitro zastara. V tem smislu delodajalci vse bolj dajejo prednost dejanskim kompetencam (kako, zakaj in kdaj) pred formalno izobrazbo. Hitrost odzivanja na zunanje dejavnike konkurenčnosti in rezultati formalnega izobraževanja pa v tem smislu niso vedno skladni (Svetličič, 2007, str. 233). Neformalno učenje je zato potrebno okrepiti v njegovem najširšem smislu, saj se ob formalni diplomi izkaže kot zmožnost ali sposobnost posameznika, da celokupnost pridobljenega znanja uporabi kar najhitreje. Kot možnost za doseg takega cilja Svetličič predlaga povečanje deleža učenja ob študijah primerov, skozi simulacije in skupinsko reševanje problemov (Svetličič, 2007, str. 241).

Da bi dosežki izobraževanja (formalnega in neformalnega) postali vidni in pregledni tudi na trgu dela, je potrebna primerljivost kvalifikacij in kompetenc med državami članicami. (CPI, 2007, str. 2). V ta namen so bila izoblikovana različna orodja, ki na svoj način in ob doseženi formalni izobrazbi, omogočajo prepoznavnost neformalnega učenja. Vsa orodja z vidika neformalnega izobraževanja sledijo istemu cilju - vrednotenje in prepoznavanje neformalno pridobljenih znanj s strani posameznikov in družbenih deležnikov (bodoči delodajalci in druge organizacije, kot tudi širši družbeni prostor).

#### **4.1.1 YOUTHPASS KOT DEL PROGRAMA »MLADI V AKCIJI«**

Eden izmed programov, ki mladim daje možnost za neformalno in priložnostno učenje, je program »Mladi v Akciji« (Evropska komisija, 2010). Neformalno učenje je v okviru tega programa opredeljeno kot možnost za »pridobitev temeljnih sposobnosti ter prispeva k njihovem osebnemu razvoju, socialni vključenosti in aktivnemu državljanstvu ter tako izboljša njihove možnosti za zaposlitev« (Evropska komisija, 2010, str. 7). Neformalne učne aktivnosti v programu so opredeljene kot dopolnitev formalnemu sistemu izobraževanja in usposabljanja. Pri tem se spodbuja sodelovalno učenje, aktivnosti pa se izvajajo in načrtujejo skladno s potrebami učečih se posameznikov (Evropska komisija, 2010, str. 7).

V okviru programa so predvidene različne aktivnosti ali akcije, znotraj katerih so mladi spodbujeni k mobilnosti v okviru EU in širše, neformalnemu učenju in medkulturnemu dialogu. Program omogoča udeležbo posameznikov v različnih akcijah v najširšem smislu. Izobrazbeni in socialni status ter kulturno sredina posameznika pri tem ne igra nobene vloge (Evropska komisija, 2010, str. 3). Konkretno aktivnosti, ki jih program omogoča, so med drugimi (Evropska komisija, 2010, str. 11):

- Mladi za Evropo (mladinske izmenjave, mladinske pobude, projekti mladih za demokracijo);
- Evropska prostovoljna služba (EVS);
- Mladi v svetu (sodelovanje s sosednjimi državami Evropske unije, sodelovanje z drugimi državami sveta).

V okviru tega programa je bil razvit instrument »Youthpass«, ki na evropski ravni deluje kot potrdilo o pridobljenih neformalnih učnih izkušnjah v okviru omenjenega programa. Gre za orodje, ki je del evropske strategije priznavanja in potrjevanja neformalnega izobraževanja (Lozar v: Dragar in Matković, 2007, str. 30). Glavni nameni tega instrumenta so (Lozar v: Dragar in Matković, 2007, str. 30):

- krepitev zaposljivosti mladih in mladinskih delavcev;
- omogočanje osebne refleksije v procesu neformalnega učenja;
- spodbujanje družbenega priznavanja mladinskega dela.

Youthpass je po svoji naravi potrdilo oziroma certifikat o participaciji v eni izmed aktivnosti programa (trenutno se izdaja za udeležbo v evropski prostovoljni službi, mladinskih izmenjavah ter usposabljanju in mreženju). Natančno opisuje vrsto aktivnosti, v kateri je posameznik sodeloval, ter individualni opis aktivnosti in učnih izidov. Posameznik v potrdilu sam opiše učne dosežke v okviru posamezne ključne kompetence vseživljenjskega učenja, ki na ta način praktično izkazujejo posameznikovo doseženo znanje (Von Hebel et.al, 2009, str. 5).

V smislu širšega družbenega priznavanja naj bi Youthpass naslavljal številne posameznike in institucije (deležnike), ki bi prepoznali dokument kot neformalno učno izkušnjo na področju mladinskega dela. Dokument si v svojem razvoju prizadeva za pozitivno spremembo dojemanja neformalnih učnih izkušenj pridobljenih v mladinskem delu in bi kot tak moral doseči večjo prepoznavnost pri delodajalcih, formalnih izobraževalnih organizacijah in družbi nasploh (Von Hebel et.al, 2009).

#### **4.1.2 EUROPASS**

Dva izmed pomembnih ciljev evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja v zadnjem desetletju sta vidnost in lažja berljivost kvalifikacij in kompetenc v različnih državah članicah z namenom povečanja mobilnosti delovne sile. Usklajeno delovanje držav članic Evropske unije na tem področju je tako vidno v pobudi Europass (CPI, 2007, str. 2).

Europass predstavlja nabor dokumentov, ki državljanom omogoča lažje prepoznavanje njihove usposobljenosti in kvalifikacij, s čimer pripomore k njihovi mobilnosti. Sestavlja ga pet dokumentov (Komisija evropskih skupnosti, 2008, str. 4):

- Europass življenjepis,
- Europass jezikovni potni list,
- Europass mobilnost,
- Europass priloga k certifikatu (z namenom prikaza poklicne usposobljenosti),
- Europass priloga k diplomi.

Z vidika neformalnega učenja je pomemben zlasti Europass življenjepis. S tem dokumentom državljan lahko predstavijo svoje znanje kronološko in sistematično. Ta dokument omogoča prikaz individualnih sposobnosti in znanj posameznika, hkrati pa daje

poudarek neformalno pridobljenemu znanju s pomočjo posebnih rubrik, v katerih lahko posameznik podrobneje opredeli različna znanja ter sposobnosti. S tem se zagotavlja celovita predstavitev posameznika (CPI, 2007, str. 4). Europass življenjepis vključuje naslednje predstavitvene kategorije (CPI, 2007, str. 5):

- podatki o osebnih zadevah, jezikovno znanje, delovne izkušnje in dosežki na področju izobraževanja in usposabljanja;
- dodatno znanje posameznika s poudarkom na njegovih tehničnih, organizacijskih, umetniških in socialnih sposobnostih;
- dodatne informacije, ki se lahko dodajo Europass življenjepis v obliki priloge.

Europass je bila prva evropska pobuda za premik k ocenjevanju učnih rezultatov (tak pristop nadaljuje tudi EOK), kar je pomembno za priznavanje le-teh v neformalnem učenju (Komisija evropskih skupnosti, 2008, str. 8). Nadaljnji razvoj pobude v primeru Europass življenjepisa gre v smeri celovitosti le-tega; pri tem je mišljen razvoj novih orodij za samoocenjevanje posameznikovih znanj, pridobljenih v različnih učnih kontekstih (formalnih, neformalnih, priložnostnih). Omenjena orodja naj bi zajela širok krog uporabnikov tega dokumenta (tudi prostovoljce in mlade na splošno). Pri tem orodju je pomembno dejstvo, da se ga obravnava tudi kot možnost za izboljšanje posameznikove ozaveščenosti o njegovih spretnostih lastnega razvoja (Komisija evropskih skupnosti, 2008, str. 9).

#### **4.1.3 PROJEKT NEFIKS**

Društvo Mladinski ceh je po skandinavskem modelu zasnovalo, prilagodilo in implementiralo v slovenski mladinski prostor posebno orodje, ki spodbuja mlade, da se neformalno izobražujejo in zbirajo svoje reference. Gre za indeks neformalnega izobraževanja ali Nefiks, ki danes obstaja v fizični in elektronski obliki. Osrednji namen projekta razvoja tega orodja pri nas je vzpostavitev širšega družbenega vrednotenja znanj, pridobljenih neformalno in uveljavitev neformalnega izobraževanja, kot splošno sprejetega dela posameznikovega življenja. Nefiks je nastal zaradi ugotovljenega manjka takega orodja na nacionalni ravni, pri čemer so v elektronsko verzijo tega orodja danes že vključena evropska orodja za beleženje, kot sta Youthpass in Europass (NEFIKS v: Mladi ambasadorji medkulturnega dialoga, 2010, str. 3). V indeks posamezniki lahko vpisujejo svoja pridobljena znanja na šestih različnih področjih (NEFIKS v: Mladi ambasadorji medkulturnega dialoga, 2010, str. 3):

- aktivno državljanstvo in delo na projektih;
- opravljanje dela (kot rezultat dela preko študentskih servisov);
- organizirane oblike izobraževanj (tečajji in seminarji);
- različni tabori in prostovoljno delo;
- izkušnje v tujini;
- druge oblike pridobitve novih znanj.



Bistvo prilagoditve tega orodja na posamezna področja je vezana na slovenski mladinski prostor, pri čemer omenjena področja pokrivajo vsa udejstvovanja mladih (delo, prosti čas in učenje). Glavni pomen in vloga tega orodja je opredeljena v treh kategorijah (NEFIKS v: Mladi ambasadorji medkulturnega dialoga, 2010, str. 3):

- zaposlovanje, gradnja in načrtovanje kariere;
- osebnostna rast;
- sprotne izdelave življenjepisa;
- samovrednotenje znanja, pridobljenega v različnih formalnih in neformalnih kontekstih.

Nefiks je po svoji naravi orodje, ki omogoča sistematičen pregled opravljenih neformalnih izobraževanj posameznika in dejavnik motivacije. Indeks opozarja na pomen izobraževanja, pri čemer naj bi sistematično beleženje, ki ga orodje omogoča, vodilo v vseživljenjsko izobraževanje (Kozoderc, 2009, str. 7). V okviru tega projekta se tako kot eden izmed ciljev pojavlja vzpostavljanje kulture beleženja takega znanja (NEFIKS V: Mladi ambasadorji medkulturnega dialoga, 2010, str. 3).

## **4.2 UNIVERZA V LJUBLJANI IN PRIZNAVANJE NEFORMALNEGA UČENJA**

Praksa priznavanja neformalnega učenja v visokem šolstvu se v Republiki Sloveniji razlikuje od ene do druge visokošolske institucije, pri čemer Slovenija sodi v skupino držav s pripravljenimi zakonodajnimi podlagami za to področje, vendar se v praksi rezultati še ne kažejo (Pavlin in Svetlik, 2008, str. 71). Izpostaviti je potrebno Zakon o visokem šolstvu, ki v 33.a členu govori o študijskih programih za izpopolnjevanje kot obliki vseživljenjskega učenja, pri čemer so le-ti namenjeni izpopolnjevanju, dopolnjevanju, poglobljanju in posodabljanju znanja. Zakon podaja tudi možnost organizacije različnih oblik neformalnih izobraževanj (tečajji, poletne šole, programi usposabljanja, ipd.) s strani visokošolskih zavodov (ZViS, 33.a člen). Obvezna sestavina študijskih programov za pridobitev prve in druge stopnje so (med drugim) tudi merila za priznavanje znanj in spretnosti, ki so bila pridobljena pred vpisom v posamezen program (ZViS, 35.a člen). Načini, ki urejajo izvajanje postopkov priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja s strani visokega šolstva, se danes, kljub podrobnejši ureditvi tega področja, še vedno prepuščajo v odločitev posameznim visokošolskim institucijam. (Pavlin in Svetlik, 2008, str. 72).

Univerza v Ljubljani v Pravilniku o postopkih in merilih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja priznava in opredeljuje neformalno znanje (Pavlin in Svetlik, 2008, str. 74). Kandidat, ki želi, da se mu neformalno pridobljeno znanje in spretnosti priznajo bodisi kot pogoj za vpis bodisi kot del obveznosti študijskega programa, lahko zaprosi za postopek priznavanja (Univerza v Ljubljani, 2007, 2. člen). Članica Univerze kandidatom prizna tako pridobljeno znanje, ki »po vsebini, obsegu in zahtevnosti v celoti ali delno ustrezajo splošnim oziroma predmetno specifičnim kompetencam, ki so določene s študijskim programom, v katerega bi se želel kandidat vpisati« (Univerza v Ljubljani,

2007, 3. člen). Pri tem se kot podlaga za priznavanje takega znanja upoštevajo različna potrdila ali druge listine v obliki spričeval, potrdil podjetij, izdelkov, objav in avtorskih del kandidata (Univerza v Ljubljani, 2007, 4. člen).

Z vidika splošne prepoznavnosti neformalnega učenja so pomembna merila, ki se upoštevajo v postopku priznavanja (Univerza v Ljubljani, 2007, 7. člen):

- ocenjevanju doseženih kompetenc ima podlago v izobraževalnih ciljih ali vstopnih pogojih študijskega programa, na katerega se kandidat vpisuje;
- dokazljive, dokumentirane in relevantne kompetence se kandidatu priznajo ne glede na način in prostor ali mesto pridobitve.

Tak postopek je potrebno ločiti od postopka za priznavanje znanj in spretnosti, ki jih je posameznik pridobil z opravljanjem dela, samoizobraževanjem in priložnostnim učenjem. Ta postopek je nekoliko drugačen zaradi običajne odsotnosti potrdil ali drugih listin, ki bi posredovale informacije o doseženem znanju ali opisa izobraževalnega programa, ki bi omogočili primerjanje (Univerza v Ljubljani, 2007, 9. člen). Pristojni organ članice Univerze v postopku ugotavljanja, preverjanja, potrjevanja in priznavanja neformalno pridobljenega znanja odloči ali bo preveril neformalno pridobljeno znanje in sposobnosti ali pa ocenil kandidatove izdelke in storitve. Izdelki pri tem služijo kot dokazilo o poznavanju ali obvladovanju določenega znanja ali spretnosti. Preverjanje lahko poteka s pomočjo intervjuja, razgovora ali zagovora (tudi seminarskih nalog, projektov ali izdelkov kandidata), vrednotenjem postopkov kandidata pri praktičnem preizkusu, demonstracije, nastopa, simulacije ter ustnim ali pisnim izpitom (Univerza v Ljubljani, 2007, 9. člen).

Pri ocenjevanju izdelkov komisija le-tega uporabi kot podlago za pripravo ocene o učnih izidih in kompetencah, ki jih kandidat dosega, pri čemer se z ocenjevanjem izdelkov in storitev lahko ugotavlja ali potrjuje (Univerza v Ljubljani, 2007, 9. člen):

- opravljeno praktično delo;
- pisni izdelek;
- opravljena storitev na delovnem mestu (izvedba projekta. ipd.).

Postopek priznavanja zajema oddajo in dopolnitev vloge, obravnavo vloge na komisiji, izdajo sklepa in pritožbo kandidata; zaključen mora biti v roku dveh mesecev od datuma, ko je kandidat vložil popolno vlogo (Univerza v Ljubljani, 2007, 12. člen).

## **5 ZASNOVA IN IZVEDBA RAZISKAVE O VPLIVU NEFORMALNEGA UČENJA NA PRIDOBIVANJE KOMPETENC MED ŠTUDENTI FAKULTETE ZA UPRAVO**

V zadnjem desetletju smo pričča spremenjenim pogojem delovanja, ki veljajo tako za gospodarske kot negospodarske dejavnosti. Možnosti posameznika pri iskanju zaposlitve in ohranjanju delovnega mesta so ob formalni izobrazbi tem boljše, v kolikor ob le-ti posedujejo dodatna znanja in sposobnosti. Zaključek nekega izobraževanja tako predstavlja le eno izmed stopnic v vseživljenjskem izobraževanju (Setnikar - Cankar, 2003).

Študentje Fakultete za upravo iz toka spremenjenih razmer delovanja javnih in poslovnih sistemov nikakor niso izvzeti. Pri svojem študiju in pripravi na zaposlitev se je potrebno zavedati dejstva, da uprava kot taka svojo učinkovitost veže na učinkovito delovanje zaposlenih posameznikov v le-tej (Stare, 2003, str. 145). Tako delovanje pa je povezano tudi z razvijanjem odnosa do sebe, ki danes predstavlja »največji izziv posamezniku sodobnega sveta« (Stare, 2003, str. 147). Tak proces vključuje naravnost posameznika k nenehnemu izpopolnjevanju in povečevanju sposobnosti na vseh življenjskih področjih (izobraževanje in delo) kot ideji vseživljenjskega učenja, kjer znanje in usposobljenost postaneta vrednoti (Stare, 2003, str. 145).

Težišče odgovornosti za načrtovanje lastne poklicne poti, pridobivanje ustreznih kompetenc in sposobnosti aktivnega delovanja v širšem družbenem okolju se vedno bolj premika od družbe k posamezniku. Omenjena dejstva in zasledovanje osrednjih ciljev diplomskega dela so bili osnova za oblikovanje praktično naravnane raziskave, ki je skušala ugotoviti, kakšna je narava vključenosti študentov Fakultete za upravo v neformalno izobraževanje. Pri vključenosti gre za precej širok pojem, ki ga lahko preučujemo z več vidikov, kot so:

- prepoznavanje pomena takega izobraževanja;
- vključenost v proces vrednotenja in priznavanja;
- povezovanje s ključnimi kompetencami;
- vključenost v programe neformalnega izobraževanja na Fakulteti za upravo in izven.

V osrednjem delu je neformalno učenje predstavljeno kot pomemben dejavnik, ki mladim daje večje možnosti zaposlitve, socialne vključenosti in aktivnega delovanja v svojem vsakdanu, hkrati z nalaganjem nujnosti in odgovornosti za lastno izobraževanje. Gre za trend, ki spremlja razvoj in naraščanje pomena takega izobraževanja in načrtovanje lastnega življenja, zato je med študenti bilo potrebno preveriti, ali se takšnega razvoja sploh zavedajo in kolikšen pomen sami pripisujejo neformalnemu izobraževanju.

Procesa vrednotenja in priznavanja sta med seboj povezana, pri čemer samovrednotenje pomeni tudi pripravljenost za ocenjevanje lastnih znanj, veščin in kompetenc. V tem pogledu se zdi smiselno preveriti, kakšen pomen študentje pripisujejo beleženju neformalno pridobljenega znanja, ki na tak način postane vidno njim samim in kasneje lahko postane predmet konkretnega procesa vrednotenja (s strani delodajalcev, izobraževalnih ustanov ipd.).

Ključnim kompetencam se v zadnjem času namenja nekoliko večja pozornost zaradi njihove prenosljivosti in uporabnosti na različnih področjih življenja posameznika (osebna izpolnitev in razvoj, socialna vključenost, zaposlenost) (Evropska komisija, 2004, str. 6); le-te bi potemtakem morali usvojiti tudi študentje Fakultete za upravo, pri čemer je pomembno ugotoviti, ali jih sami prepoznajajo kot pomembne in kako jih pridobivajo.<sup>19</sup>

## **5.1 OBLIKOVANJE VPRAŠALNIKA IN OPREDELITEV PREDPOSTAVK**

V osrednjem delu je bilo s pomočjo pregleda pomembnejših teoretičnih prispevkov s področja izobraževanja, vseživljenjskega učenja, neformalnega izobraževanja in učenja možno zasledovati večino ciljev strokovnega dela. Ugotavljanje vključenosti posameznikov v neformalno izobraževanje je kot cilj bil osnova za snovanje konkretne raziskave, ki se nanaša na že ugotovljena dejstva v osrednjem delu.

Pri zasnovi raziskave je bilo upoštevano dejstvo, da opredeljene predpostavke deloma vključujejo merjenje mnenj in ne zgolj dejstev o konkretnih aktivnostih študentov. V ta namen je bil oblikovan anketni vprašalnik, ki je kot raziskovalno orodje najprimernejša tehnika zbiranja podatkov na področju prostega časa (Knežević in Bizjak, 2009, str. 114). Ugotovitve osrednjega dela je bilo potrebno preveriti v smislu njihove pojavnosti v vsakdanjiku študentov. Osrednje vprašanje pri oblikovanju ankete se je tako nanašalo na povezavo med teoretično utemeljenim pomenom neformalnega izobraževanja in mnenjem študentov. Ob začetnem prebiranju strokovne literature s tega področja je bilo to vprašanje tudi osrednje pri oblikovanju predpostavk, ki jih je bilo potrebno preveriti. Le-te so:

- Študentje pripisujejo neformalnemu izobraževanju velik pomen.
- Študentje se pogosteje vključujejo v oblike neformalnega učenja na fakulteti kot izven nje.
- Študentje dobro poznajo obštudijske aktivnosti, ki jih organizira Fakulteta za upravo.

---

<sup>19</sup> Fakulteta za upravo nudi širok spekter obštudijskih dejavnosti kot so ([http://www.fu.uni-lj.si/ob\\_studiju/default.asp](http://www.fu.uni-lj.si/ob_studiju/default.asp)):

- intelektualne (debaterstvo kot učna metoda, Upravna svetovalnica kot spletno mesto za reševanje problemov iz upravnega postopka in poslovanja v praksi, študije primerov),
- športne (mali nogomet, košarka),
- kulturne (pevski zbor, fotografska sekcija).

- Študentje ocenjujejo proces beleženja neformalno pridobljenih znanj kot pomembnega.
- Študentje poznajo orodja beleženja neformalno pridobljenih znanj in jih redno beležijo.
- Študentje kompetence vseživljenjskega učenja prepoznajo kot pomembne pri načrtovanju poklicne poti.
- Študentje kompetence vseživljenjskega učenja pridobivajo predvsem z neformalnim izobraževanjem.

Ker je bilo potrebno preveriti mnenje, je bila uporabljena petstopenjska ocenjevalna lestvica, ki jo uporabljamo za »merjenje mnenj, prepričanj ter vedenja« (Knežević in Bizjak, 2009, str. 97). V skladu s teoretičnim delom in načrtovanimi predpostavkami so bile oblikovane trditve, ki se nanašajo na predmet raziskovanja (pridobivanje kompetenc s pomočjo neformalnega izobraževanja in njegov pomen). Prvi del vprašalnika vsebuje osem trditev, ki se smiselno nanašajo na ugotovitve teoretičnega dela in se povezujejo s načrtovanimi predpostavkami. Te trditve so<sup>20</sup>:

- Trditev 1: Neformalno izobraževanje predstavlja pomemben del mojega izobraževalnega procesa (NFI kot del celotnega izobraževanja).
- Trditev 2: Vključenost v neformalno izobraževanje pomembno prispeva k mojemu osebnemu razvoju ter razvoju delovnih navad in sposobnosti (Prispevek NFI k razvoju).
- Trditev 3: Z neformalnim izobraževanjem pridobivam znanje, spretnosti in kompetence, ki jih ni mogoče pridobiti v rednem/formalnem izobraževanju (Pridobivanje znanj v NFI).
- Trditev 4: Da bi lahko pridobil/a nekatera dodatna znanja in kompetence, se moram udeležiti tudi neformalnih izobraževanj. (NFI kot pogoj dodatnih znanj).
- Trditev 5: Zdi se mi pomembno, da fakulteta organizira različne obštudijske aktivnosti (Pomembnost organiziranja OA).
- Trditev 6: Redno se udeležujem obštudijskih aktivnosti Fakultete za upravo (Rednost udeležbe v OA).
- Trditev 7: Pogosteje se udeležujem obštudijskih aktivnosti na fakulteti kot izven nje (Pogostost udeležbe v OA).
- Trditev 8: Trudim se, da nenehno pridobivam dodatna znanja tako na fakulteti kot izven (Trud za pridobivanje dodatnih znanj).

Na posamezno trditev so študentje imeli možnost izbire enega izmed petih odgovorov, ki segajo od popolnega nestrinjanja do močnega strinjanja z navedeno trditvijo, pri čemer število 1 zavzema vrednost »sploh se ne strinjam« in vrednost 5 »močno se strinjam«. Četrto vprašanje je bilo namenjeno ugotavljanju poznavanja obštudijskih aktivnosti Fakultete za upravo, pri čemer so študentje hkrati s pritrdilnim odgovorom imeli možnost

---

<sup>20</sup> Pri vsaki trditvi so v oklepaju predstavljene krajše oblike le teh, ki so uporabljene pri grafičnih predstavitev z raziskavo pridobljenih rezultatov. Uporabljene okrajšave se nahajajo v seznamu kratic in okrajšav.

našteti vse aktivnosti na fakulteti, ki jih poznajo. Peto, šesto in sedmo vprašanje je bilo namenjeno ugotavljanju pomembnosti beleženja neformalnih znanj, poznavanju orodij za beleženje (znova z možnostjo naštevanja različnih orodij) ter ugotavljanju razširjenosti beleženja neformalno pridobljenih znanj. Pri osmem vprašanju, ki je ugotavljajo pomen ključnih kompetenc pri načrtovanju poklicne poti, so študentje za vsako izmed ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja izbirali med petimi odgovori, pri čemer je število 1 zavzemalo vrednost »sploh ni pomembno« in število 5 »zelo je pomembno«. Deveto vprašanje je bilo vprašanje odprtega tipa in namenjeno ugotavljanju aktivnosti, ki omogočajo pridobitev ključnih kompetenc. Študentje so pri tem vprašanju imeli možnost naštetih tiste aktivnosti, za katere menijo, da jim omogočajo pridobitev kompetenc, omenjenih v prejšnjem vprašanju.

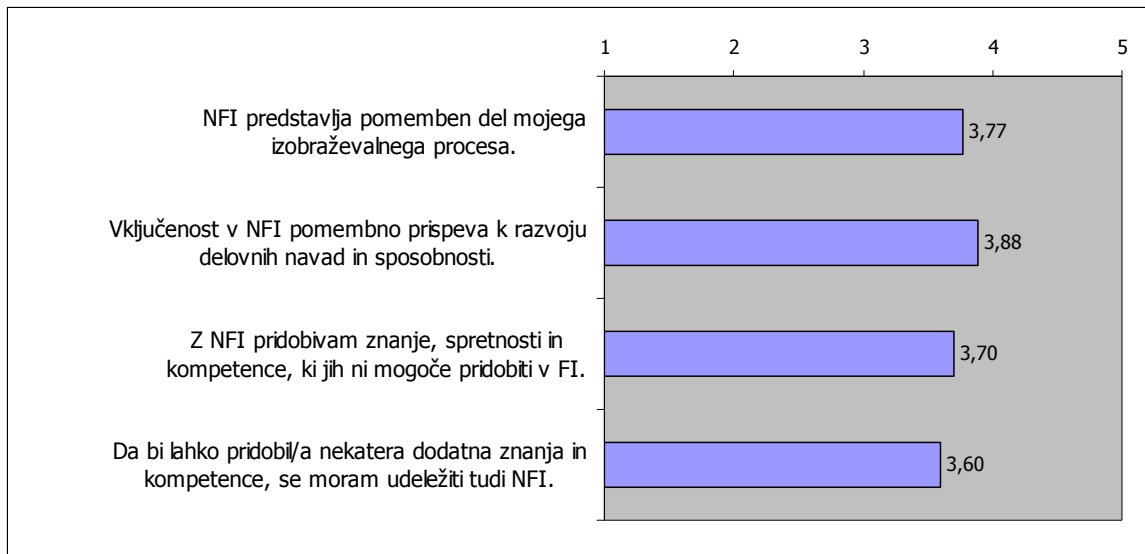
## **5.2 UGOTOVITVE IN OBRAZLOŽITEV REZULTATOV RAZISKAVE**

Anketa o neformalnem izobraževanju in pridobivanju kompetenc je bila opravljena med 120 študenti Fakultete za upravo v obdobju med 20. 01. 2011 in 10. 03. 2011, in sicer v prostorih Fakultete za upravo in izven, pri čemer je bilo anketiranih skupno 120 študentov. V vsakem letniku je bilo anketiranih 30 študentov, od tega 15 rednih in 15 izrednih. V anketi je sodelovalo 88 anketiranih ženskega spola in 32 moškega spola.

V anketi se za vprašani o letniku in vrsti študija ter spolu nahaja osem trditve, pri katerih so anketirani podali samooceno oziroma stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo. Anketirani so izbirali med petimi ocenami, pri čemer je število 1 zavzelo vrednost »sploh se ne strinjam« in število 5 vrednost »popolnoma se strinjam«.

Prve štiri trditve so preverjale različne vidike neformalnega izobraževanja (njegov delež v celotnem izobraževalnem procesu študentov, pomen prispevka neformalnega izobraževanja k osebnemu razvoju, pridobivanju znanj, spretnosti in kompetenc, ter neformalno izobraževanje kot način pridobivanja dodatnih znanj). Povprečna ocena vseh anketiranih pri omenjenih trditvah sega od 3,60 do 3,88 kar predstavlja nadpovprečno oceno pomembnosti neformalnega izobraževanja za anketirance.

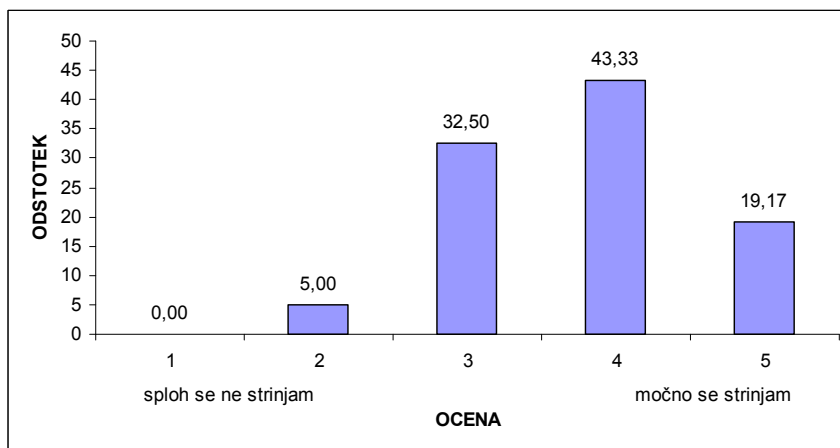
**Grafikon 1: Povprečne ocene pri trditvah 1 – 4**



Vir: lasten

Pri trditvi »Neformalno izobraževanje predstavlja pomemben del mojega izobraževalnega procesa« sta bili v 62,5 % izbrani oceni 4 in 5. Oceno 3 je podalo 32,5 % anketiranih, najnižja izbrana ocena je bila 2 in sicer v 5 %. Rezultat nakazuje, da večina študentov danes že prepoznava vrednost takega izobraževanja kot naravnega spremljevalca izobraževalnega procesa, čeprav bi delež najvišjih ocen lahko bil še višji saj javna razprava o pomenu vseh vrst izobraževanja traja že več kot desetletje.

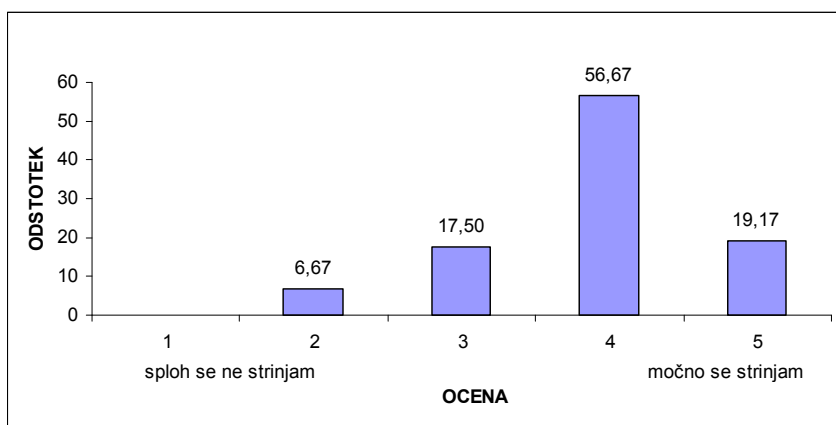
**Grafikon 2: NFI kot del celotnega izobraževanja**



Vir: Lasten

Pri trditvi »Vključenost v neformalno izobraževanje pomembno prispeva k mojemu osebnemu razvoju ter razvoju delovnih navad in sposobnosti« so anketirani v kar 75,84 % izbrali oceni 4 in 5. Oceno 3 je podalo 17,5 % anketiranih, najnižja izbrana ocena je bila 2 in sicer v 6,67 %. Iz rezultatov je moč sklepati, da ob prepoznavanju vrednosti takega izobraževanja, študentje le-to povezujejo z razvojem nekaterih lastnosti, ki so danes ključne za uspešen poklicni in zasebni razvoj. V primerjavi s prejšnjo trditvijo, so tukaj rezultati boljši in v večji meri potrjujejo dejstvo, da je takšno izobraževanje dobra in nujna podlaga za poklicni in zasebni razvoj.

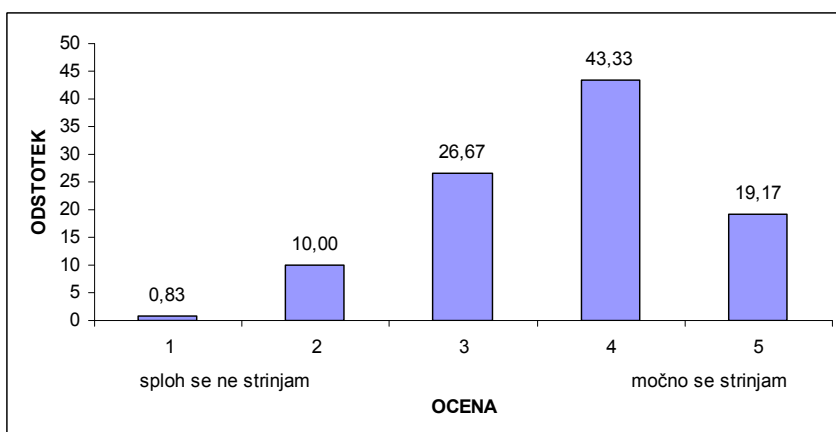
**Grafikon 3: Prispevek NFI k razvoju**



Vir: lasten

Pri trditvi »Z neformalnim izobraževanjem pridobivam znanje, spretnosti in kompetence, ki jih ni mogoče pridobiti v rednem/formalnem izobraževanju« so anketirani v 62,5 % podali najvišji oceni (4 in 5). Najnižji oceni (1 in 2) je podalo manj kot 11 % anketiranih.

**Grafikon 4: Pridobivanje znanj v NFI**



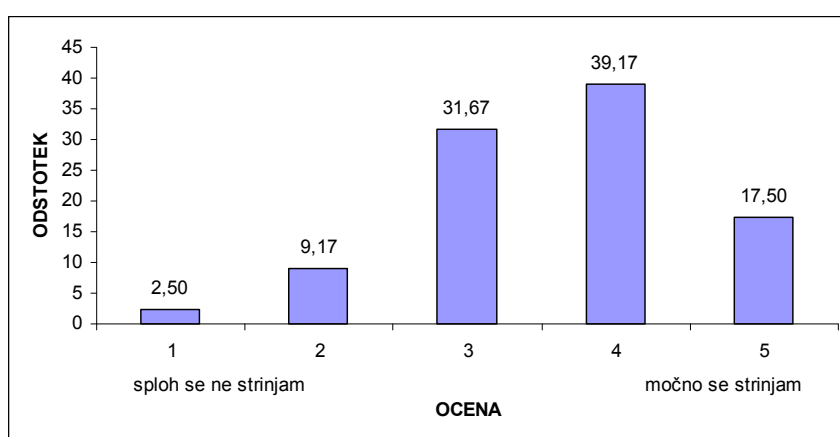
Vir: lasten



Pri tej in prvi trditvi je zaznati večji delež posameznikov, ki so neopredeljeni (v obeh primerih je več kot 25 % anketiranih izbralo oceno 3). Visok delež le-teh pri obeh trditvah nakazuje, da bo na področju vključevanja in informiranja o prednostih tovrstnih izobraževanj potrebnega še nekaj dela.<sup>21</sup>

Pri trditvi »Da bi lahko pridobil/a nekatera dodatna znanja in kompetence, se moram udeležiti tudi neformalnih izobraževanj« sta bili v 56,67 % podani najvišji oceni (4 in 5). Delež neopredeljenih (ocena 3) tukaj presega 30 %. Nekoliko slabši rezultati odpirajo problematiko prepoznavanja dodane vrednosti neformalnih izobraževanj in prenosa odgovornosti za pridobivanje dodatnih znanj. Le-ta se lahko dopolnilno pridobivajo prav v neformalnih učnih kontekstih, za katere pa morajo posamezniki samostojno prevzemati pobudo v smislu udeležbe v le-teh.

**Grafikon 5: NFI kot pogoj dodatnih znanj**



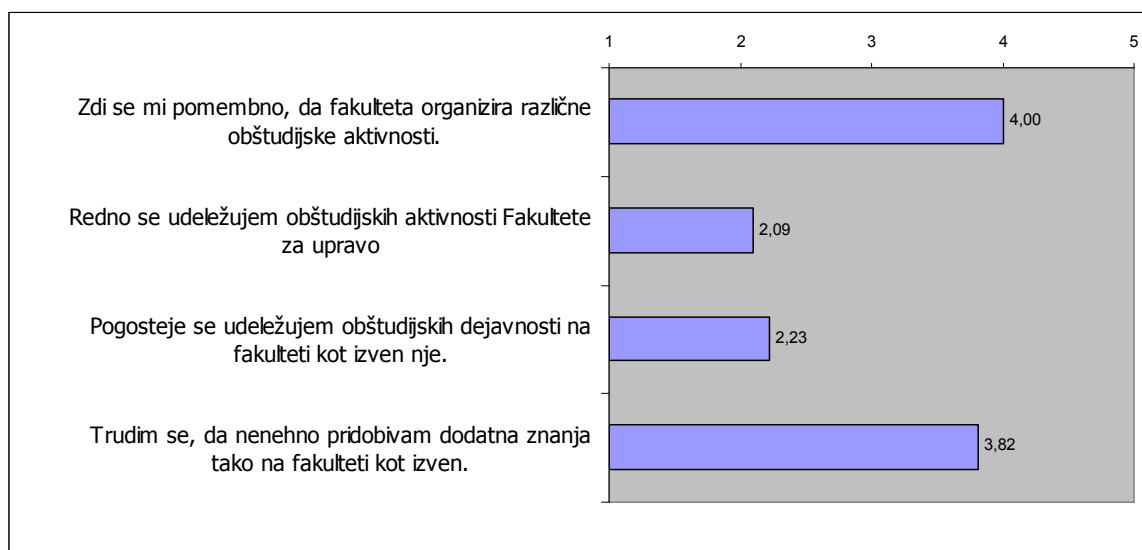
Vir: lasten

Ne glede na variiranje rezultatov posameznih vidikov neformalnega izobraževanja, se je več kot 50 % anketiranih pri prvih štirih trditvah opredelilo za najvišje ocene, s čimer lahko potrdimo predpostavko, da študentje neformalnemu izobraževanju pripisujejo velik pomen.

Druge štiri trditve so preverjale različne vidike vključenosti v neformalno izobraževanje (pomen organizacije obštudijskih aktivnosti, pogostost ter rednost udeležbe v le-teh in prizadevanje za pridobitev novih znanj. Povprečna ocena posameznih trditev sega od 2,09 do 4. Nižje ocene so opazne zlasti pri vprašanju udeležbe v obštudijskih aktivnostih.

<sup>21</sup> Več o tem v poglavju 5.3. , ki govori o možnostih in predlogih za izboljšanje.

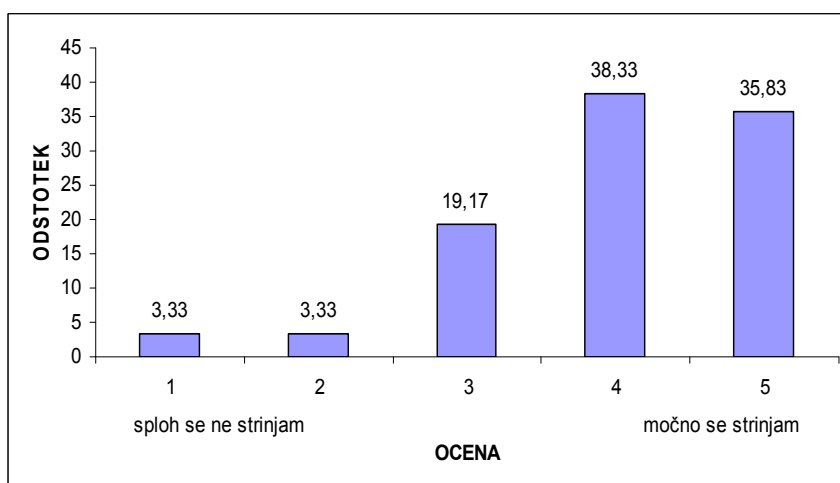
**Grafikon 6: Povprečne ocene vseh študentov pri trditvah 5 – 8**



Vir: lasten

Pri trditvi »Zdi se mi pomembno, da fakulteta organizira različne obštudijske aktivnosti«, je kar 74,16 % anketiranih izbralo najvišji oceni (4 in 5). Oceno 3 je podalo 19,17 % anketiranih, najnižji oceni (1 in 2) pa 6,67 % anketiranih. V četrti trditvi, kjer udeležba v neformalnem izobraževanju pogojuje pridobivanje dodatnih znanj, je bilo več kot 30 % neopredeljenih posameznikov, zgolj slaba polovica pa je podala najvišji oceni. Primerjanje slednjega z dejstvom, da študentje pripisujejo organizaciji obštudijskih aktivnosti s strani fakultete velik pomen, je tak rezultat pričakovan in nakazuje na možnost, da se študentje svoje vloge in prevzemanja odgovornosti za lastno (neformalno) učenje ne zavedajo dovolj.

**Grafikon 7: Pomembnost organiziranja OA**

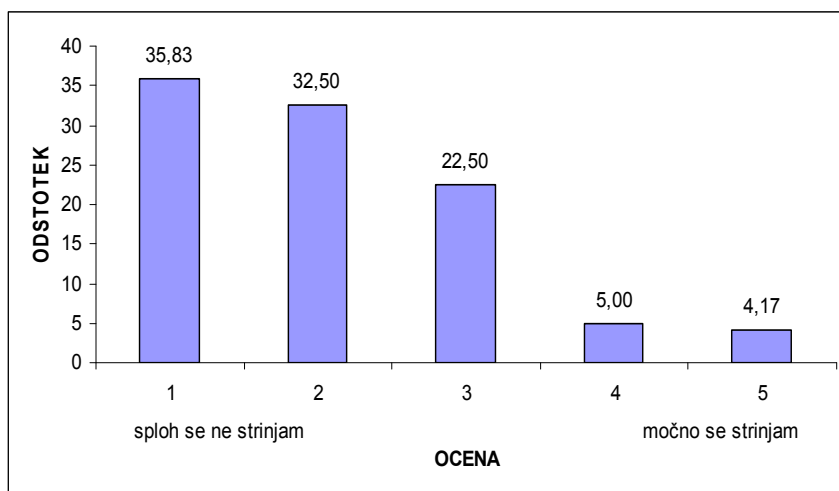


Vir: lasten

Pri trditvi »Redno se udeležujem obštudijskih aktivnosti Fakultete za upravo« so anketirani večinoma izrazili nestrinjanje s trditvijo; v 68,33 % sta bili izbrani najnižji oceni (1 in 2).

Oceno 3 je podalo 22,5 %, najnižji oceni (1 in 2) pa manj kot 10 % anketiranih. Glede na rezultate prvih štirih trditvev, ki so jasen odraz pomembnosti neformalnega izobraževanja, je tako slab rezultat te trditve, kljub različnim izobraževalnim preferencam posameznikov, nepričakovan. Glede na širino in pestrost neformalne učne ponudbe na fakulteti, bi moral delež udeleženi v takih aktivnostih dosegati vsaj 25 % ali več.<sup>22</sup>

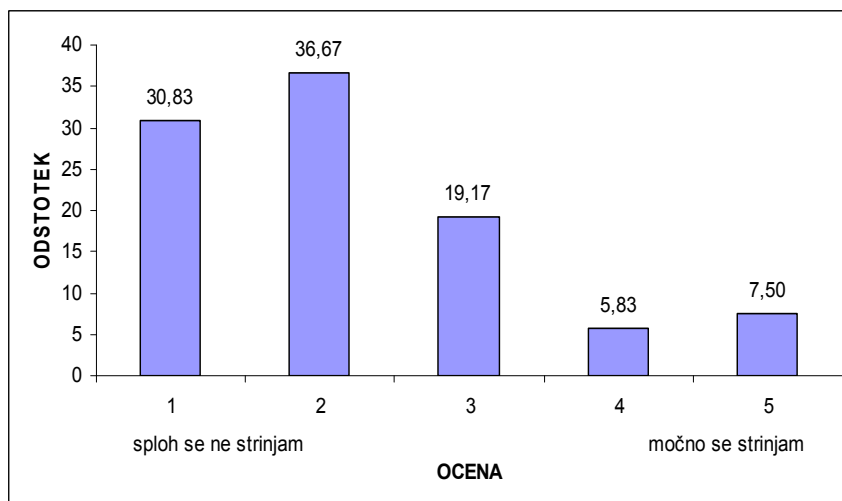
**Grafikon 8: Rednost udeležbe v OA**



Vir: lasten

Pri trditvi »Pogosteje se udeležujem obštudijskih aktivnosti na fakulteti kot izven nje« so anketirani ponovno večinoma izrazili nestrinjanje; 67,5 % se jih je opredelilo za najnižji oceni (1 in 2).

**Grafikon 9: Pogostost udeležbe v OA**



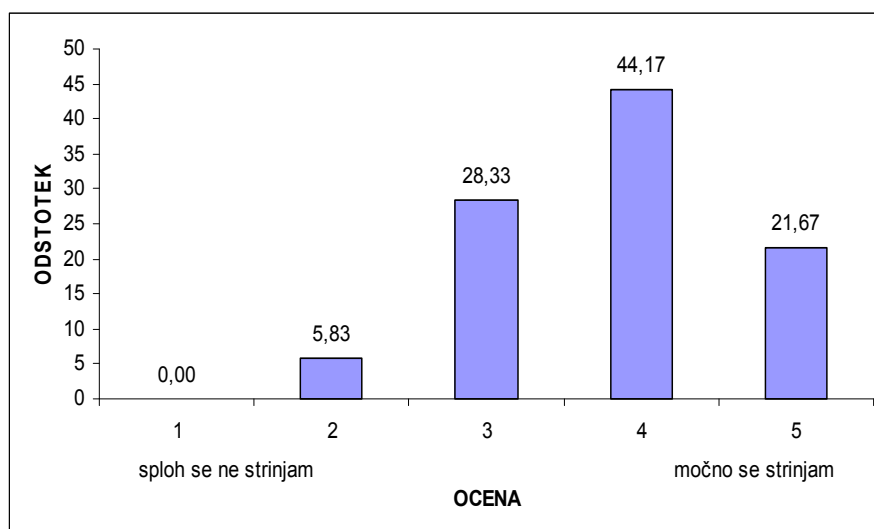
Vir: lasten

<sup>22</sup> Delež udeleženi se v tem primeru navezuje na najvišji oceni strinjanja s trditvijo (4 in 5), ki sta lahko delni pokazatelj redne udeležbe v obštudijskih aktivnosti. Enako izhodišče je upoštevano pri naslednji trditvi, ki daje podoben rezultat.

Glede na to, da je trditev manj zavezujoča, kot prejšnja in posamezniku hkrati dopušča oceno širše slike o udeležbi v takih aktivnostih, so rezultati pod pričakovanji. Delež udeleženi v takih aktivnostih bi moral, ob nekaterih predpostavkah, ki izhajajo iz trditve, dosegati vsaj 50 %.<sup>23</sup>

Pri trditvi »Trudim se, da nenehno pridobivam nova znanja, tako na fakulteti kot izven« so anketirani v 65,84 % podali najvišji oceni (4 in 5). Oceno 3 je podalo 28,33 % anketiranih. Nestrinjanje s trditvijo je podalo 5,83 % anketiranih, ocena 2 je bila najnižja izbrana ocena. Glede na rezultate sklepam, da se študentje sicer trudijo pridobivati nova znanja, vendar pa rezultati prejšnjih dveh trditvev nakazujejo na možnost, da le-teh ne iščejo nujno na fakulteti oziroma v okviru tamkajšnjih obštudijskih aktivnosti. Delež najvišjih ocen bi moral biti višji, s čimer se na tem mestu ponovno odpira vprašanje informiranja o prednostih neformalnih izobraževanj in vključevanja vanj.

**Grafikon 10: Trud za pridobivanje dodatnih znanj**



Vir: lasten

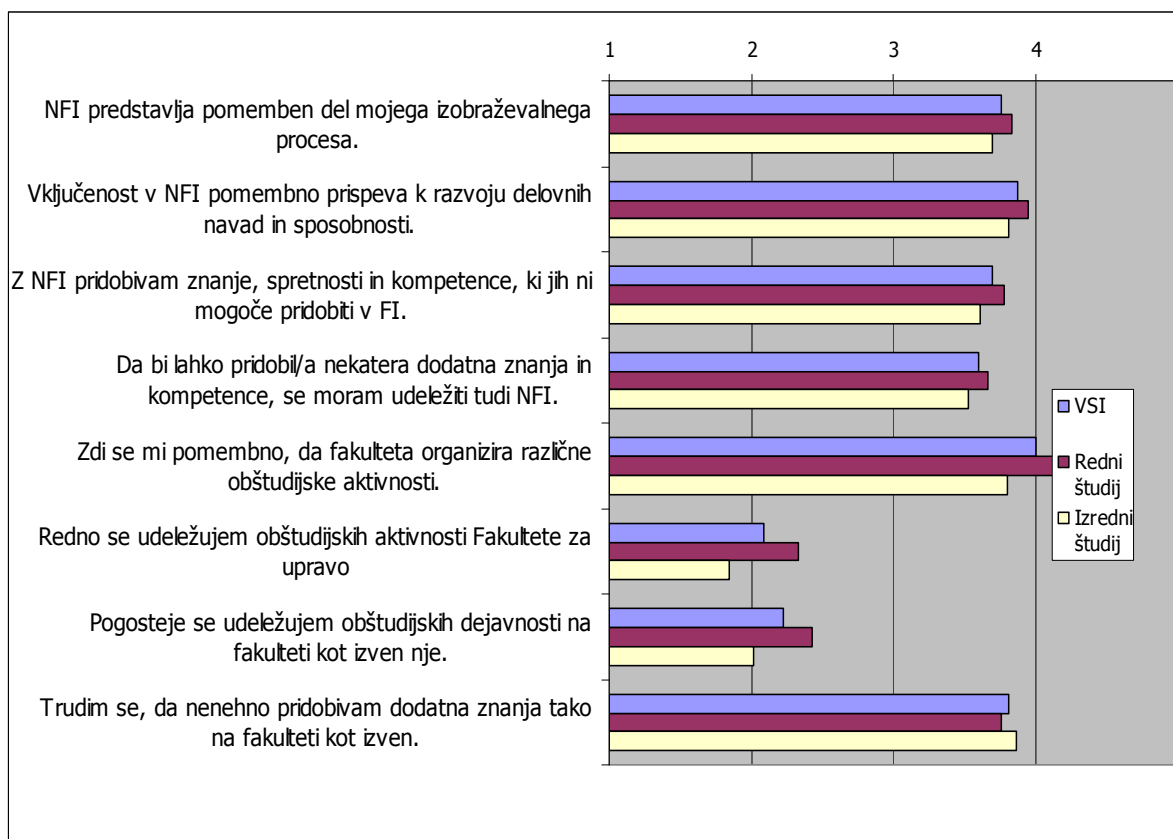
V drugih štirih trditvah je sicer zaznati, da velik delež študentov organizaciji obštudijskih aktivnosti s strani fakultete pripisuje velik pomen. Prav tako so študentje pripravljeni iskati nova znanja tako na fakulteti kot izven, vendar je samoocena glede rednosti in pogostosti udeležbe v takih aktivnostih zelo nizka. Predpostavko, da se študentje pogosteje vključujejo v oblike neformalnega učenja na fakulteti kot izven nje, je zato potrebno ovreči.

Primerjava povprečnih ocen vseh trditvev glede na vrsto ter letnik študija in spol anketiranih je pokazala nekatere razlike. Redni študentje so tako v povprečju pri vseh

<sup>23</sup> Omenjene predpostavke se nanašajo zlasti na vprašanje svobodne izbire posameznika, fakultete kot prve izbire za udeležbo v takih aktivnostih in predvsem fakultetnih aktivnostih, ki služijo kot temeljni orientacijski okvir posameznikove svobodne izbire pristočasnih aktivnosti.

trditvah (tako pri vidiku pomena neformalnega izobraževanja kot tudi vključenosti v obštudijske aktivnosti) brez izjeme podali višje ocene kot redni študentje.

**Grafikon 11: Povprečne ocene po vrsti študija**

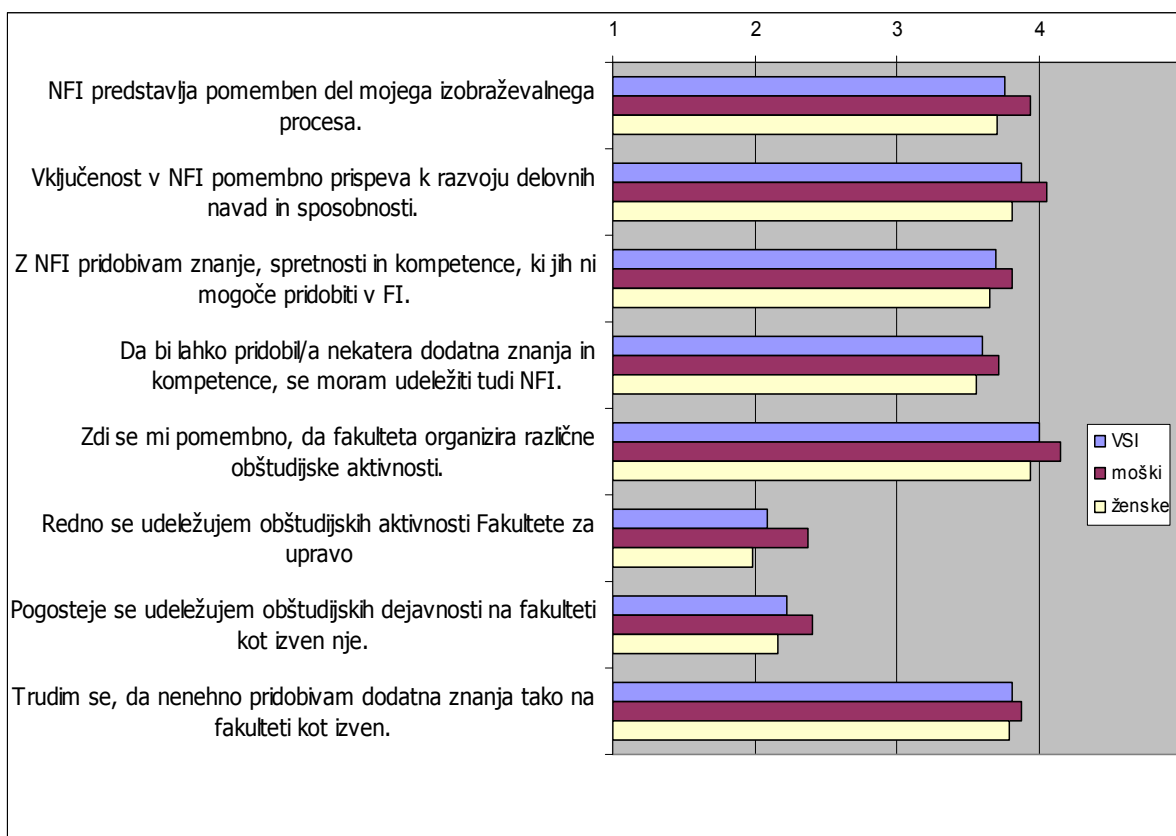


Vir: lasten

Potencialni vzrok za takšen razkorak je lahko v načinu, na katerega si študentje organizirajo svoj študijski proces. Odločitev za redni ali izredni študij je povezana tudi s preferencami študentov o načinu opravljanja obveznosti, pri čemer imajo izredni študentje praviloma manjši obseg predavanj in vaj; posledično na fakulteti preživijo manj časa. Izkustveno menim, da je eden izmed možnih vzrokov za nižje ocene izrednih študentov tudi drugačna ciljna naravnost. V skupini izrednih študentov obstaja večje število delovno aktivnih posameznikov, kar žal ne dopušča tolikšnega udejstvovanja v obštudijskih aktivnostih, kot je to možno pri rednem študiju. Po drugi strani se poraja vprašanje, ali bi večja vključenost izrednih študentov v te aktivnosti pozitivno vplivala tudi na izoblikovanje novega, drugačnega poklicnega cilja pri tistih, ki so že zaposleni.

Opazna je tudi manjša razlika v povprečnih ocenah med anketiranimi ženskega in moškega spola. Moški so v povprečju pri vseh trditvah podali višje ocene kot ženske.

**Grafikon 12: Povprečne ocene po spolu anketiranih**

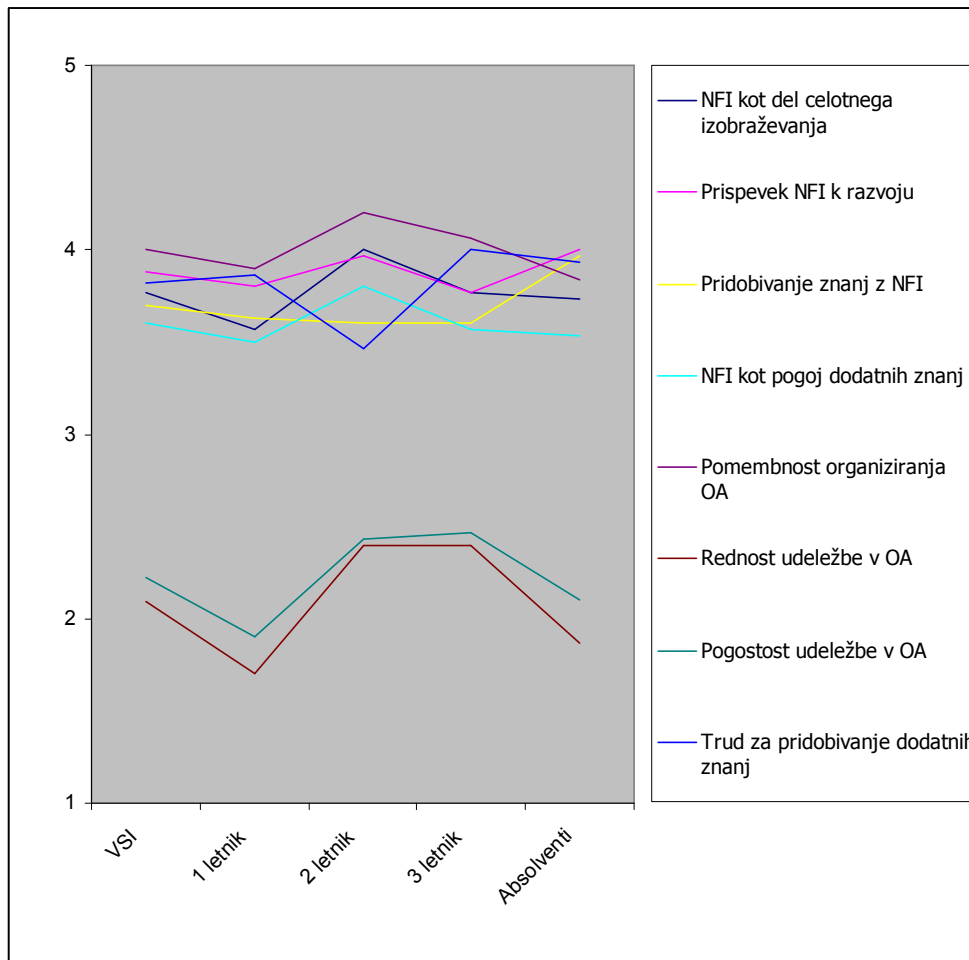


Vir: lasten

Neformalno izobraževanje, glede vloge in pomena v današnji družbi, je in mora biti inkluzivno. Že Memorandum o vseživljenjskem učenju predpostavlja enakomerno porazdelitev odgovornosti za učenje med različne ključne dejavnike – med njimi tudi posameznike (Komisija evropskih skupnosti, 2000, str. 5). Spol učečega potemtakem naj ne bi igral nobene vloge – v tem smislu je neformalno izobraževanje enako pomembno za vse posameznike. Pogostost in rednost udeležbe (trditve 6 in 8) v obštudijskih aktivnostih je bila pri ženskah ponovno ocenjena nižje kot pri moških. Lastne izkušnje pri načrtovanju neformalnih izobraževalnih aktivnosti za mlade so pokazale, da je pri uporabi vseh metod in oblik neformalnega izobraževanja (glej str. 12) pomembno vzpostaviti po spolu mešane manjše skupine učečih se posameznikov. Take skupine so pri reševanju konkretnih problemov, iskanju rešitev zanje in načrtovanju skupnih projektov, bolj ustvarjalne kot po spolu enovite skupine in to ne glede na stopnjo vpletenosti izvajalca izobraževanja.

Manjše razlike v povprečnih ocenah je moč opaziti tudi po posameznih letnikih kot trend naraščanja pomena neformalnega izobraževanja (trditve 1 – 4) pri posameznih trditvah. Le-ta naraste nekako v drugem letniku, potem pa začne v drugem ali tretjem letniku padati. Situacija je podobna pri trditvah, ki preverjajo različne vidike vključenosti v neformalno izobraževanje (trditve 5 – 8).

**Grafikon 13: Povprečne ocene po letniku študija**

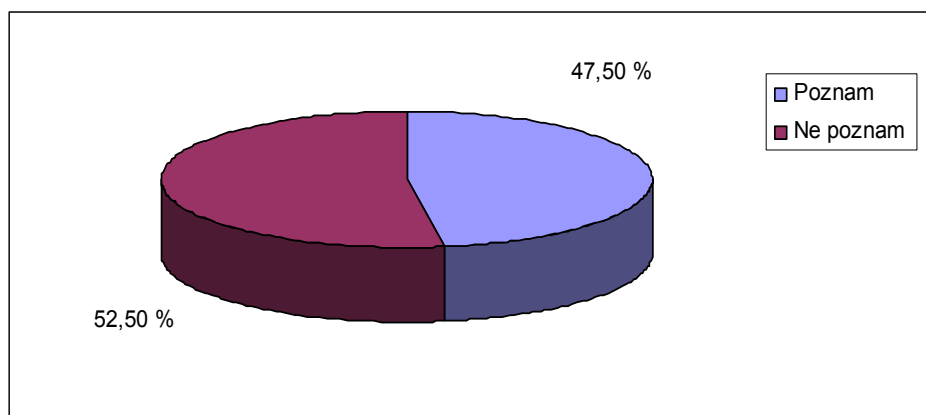


Vir: lasten

Opirajoč se na izsledke teoretičnega dela o pomenu neformalnega izobraževanja predvsem pa na naraščajoč pomen vseživljenjskega učenja sem pričakovala enakomerno naraščanje zavedanja pomena neformalnega učenja in udeležbe v obštudijskih aktivnostih. Slednje je moč povezati z enim izmed glavnih problemov, ki jih kažejo rezultati raziskave (problem beleženja; več o tem pri obravnavi naslednjih treh vprašanj).

Pri vprašanju poznavanja obštudijskih aktivnosti v organizaciji Fakultete za upravo, je zgolj 47,5 % študentov potrdilo poznavanje teh aktivnosti, 52,5 % študentov pa teh aktivnosti ne pozna. Glede na različne in vsakemu študentu dostopne informacije o takih aktivnostih (splet, dostop do računalnikov na fakulteti, promocijski material, oglasne deske ipd.) je tak rezultat pod pričakovanji.

**Grafikon 14: Poznavanje obštudijskih aktivnosti**



Vir: lasten

Med rednimi in izrednimi študenti ni razlike v poznavanju, saj je delež rednih in izrednih študentov, ki so podali pritrtilen odgovor, enak. Sklepam, da poznavanje obštudijskih aktivnosti ni vezano na vrsto študija. Pri tem vprašanju so imeli anketirani tudi možnost naštetih obštudijske aktivnosti v organizaciji fakultete, kijih poznajo. Med temi se po pogostosti omembe, od največkrat do najmanjkrat omenjenih, pojavljajo naslednje:

- pevski zbor;
- športne aktivnosti (omenjeni so košarka, nogomet, odbojka, turnir futur in navijaška skupina);
- izleti;
- zabava (omenjeni so bowling in brucovanja);
- izobraževanja (omenjeni so učenje tujih jezikov, okrogle mize, jezikovni tečaji in bralni tečaji, tečaji cobiss in izpit iz zakona o splošnem upravnem postopku);
- debatni klub;
- upravna svetovalnica;
- fotografska sekcija;
- tutorstvo;
- izmenjava študentov;
- študija primera.

Pri tem odgovoru prihaja do nekaterih razlik med anketiranimi moškega in ženskega spola. Med aktivnostmi, ki so jih naštele ženske, se po pogostosti omembe le-te pojavljajo v naslednjem vrstnem redu:

- pevski zbor,
- športne aktivnosti,
- debatni klub,
- fotografska sekcija,
- izobraževanja,
- tutorstvo in izleti,
- študija primera,
- izmenjava študentov, upravna svetovalnica in zabava.



Med aktivnostmi, ki jih naštevajo anketirani moškega spola, se po pogostosti omembe le-te pojavljajo v naslednjem vrstnem redu:

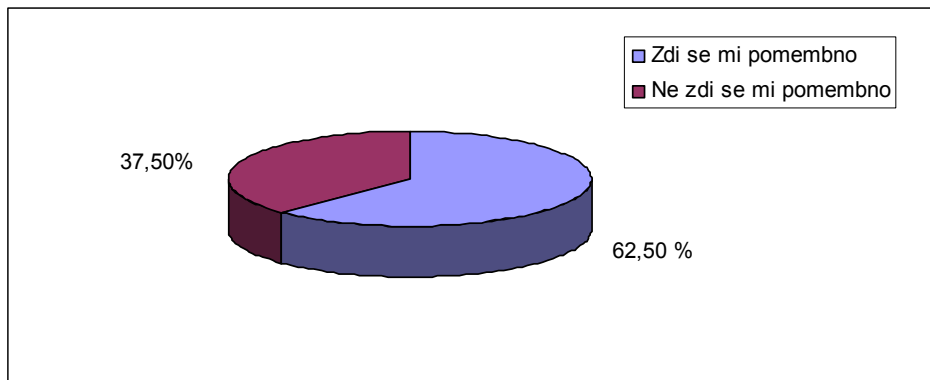
- šport,
- izobraževanja,
- upravna svetovalnica in pevski zbor,
- izleti, zabava in debatni klub,
- tutorstvo,
- fotografska sekcija.

Zanimivo je, da so študentje omenili izmenjavo, kjer sklepam, da je bila mišljena izmenjava v okviru programa Erasmus Socrates. Izmenjava kot taka verjetno študentom ob rednih obveznosti, ki jih v tujini opravljajo kot del študija, predstavlja vir neformalnih učnih izkušenj. Izkustveno menim, da ob formalnih obveznostih takšna izkušnja predstavlja bogat vir za številne neformalne učne izkušnje (prilagajanje novemu učnemu in družbenemu okolju, spoznavanje kulturne raznolikosti drugih držav ipd.).

Med omenjenimi aktivnostmi so anketirani moškega spola postavili intelektualne obštudijske aktivnosti višje kot ženske. Pri anketiranih ženskega spola so te aktivnosti postavljene znatno nižje. Pri obeh spolih je aktivnost »debatni klub« uvrščen precej visoko, medtem ko je npr. aktivnost »upravna svetovalnica« pri anketiranih moškega spola uvrščena precej višje kot pri ženskah. Prav tako so izobraževalne aktivnosti pri moških uvrščene višje kot pri ženskah. Intelektualne aktivnosti so bile pri vseh anketiranih že v osnovi omenjene v manjšem obsegu, saj prednjačijo aktivnosti kot so pevski zbor, izleti in zabava. Menim, da bi eden izmed vzrokov lahko bil zgolj slabo poznavanje možnosti in koristi, ki jih tako delovanje oziroma aktivnost nudi študentu v smislu pridobivanja novih izkušenj in znanj. V prid slabemu poznavanju študijskih aktivnosti nasploh pa govori tudi nizka povprečna ocena o pogostosti in rednosti udeležbe v obštudijskih aktivnostih nasploh (trditve 5 – 8). Kljub številnim aktivnostim, ki so jih študentje naštel, jih je več kot polovica takšnih, ki teh aktivnosti ne pozna. S tem je predpostavko, da študentje dobro poznajo študijske aktivnosti, ki jih organizira FU, potrebno ovreči.

Na vprašanje o pomembnosti beleženja znanj, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem na fakulteti in izven, je 62,5 % študentov odgovorilo, da se jim beleženje zdi pomembno, medtem ko 37,5 % študentov beleženja ne dojema kot pomembnega. Tak rezultat je spodbuden saj zavedanje o pomenu neformalnega izobraževanja ni dovolj, v kolikor ne vsebuje tudi zavedanje o pomenu beleženja kot dopolnilnega procesa takih aktivnosti; s tem posameznik dobi zaokroženo sliko lastne usposobljenosti, ki mu pomaga pri načrtovanju poklicne poti.

**Grafikon 15: Pomembnost beleženja znanj**

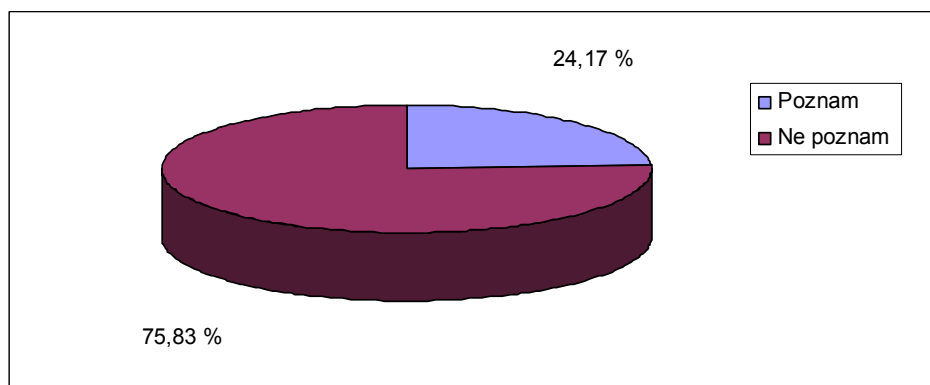


Vir: lasten

Opredelevitev za pomembnost beleženja znanj narašča po letnikih. Predvsem zaradi naraščanja števila pritrdilnih odgovorov od prvega letnika do absolventskega staža in dejstva, da se je več kot polovica študentov opredelila v prid pomembnosti beleženja znanj pridobljenih z neformalnim izobraževanjem, lahko potrdimo predpostavko, da študentje ocenjujejo beleženje znanja, pridobljenega z neformalnim izobraževanjem, kot pomembnega.

Pri vprašanju poznavanja orodij, s pomočjo katerih lahko posamezniki beležijo znanja, ki so jih pridobili z neformalnim izobraževanjem se je izkazalo, da kar tri četrtine ali 75,83 % študentov le-teh ne pozna. Med eno četrtino ali 24,17 % študentov, ki orodja poznajo, se pojavljata zgolj Europass in Nefiks, pri čemer je Nefiks omenjen večkrat kot Europass. Eno izmed orodij, ki omogoča sistematično beleženje neformalno pridobljenih znanj je tudi Youthpass, ki ga ni omenil nihče. Poznavanje orodij sicer narašča po letnikih, vendar z zanemarljivim trendom. Rezultat je pod pričakovanji. Nepoznavanje orodij se navezuje na proces samovrednotenja, ki nima pravega cilja, v kolikor posameznik ne uporablja vsaj enega izmed obstoječih orodij.

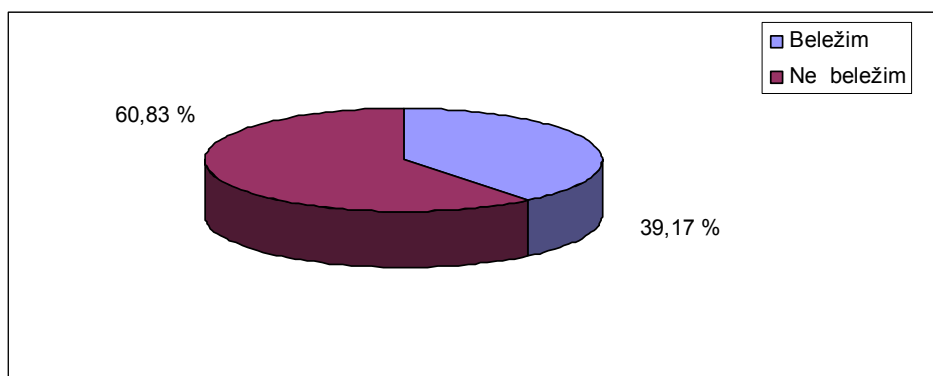
**Grafikon 16: Poznavanje orodij za beleženje**



Vir: lasten

Pri vprašanju ali študentje vsa znanja, spretnosti in kompetence, ki jih pridobivajo ob študiju, tudi beležijo ali kakorkoli drugače zbirajo, da so le-ta vidna njim samim in drugim, so rezultati presenetljivi. Glede na dejstvo, da se je več kot polovica anketiranih opredelila za pomembnost beleženja neformalno pridobljenih znanj, jih samo 39,17 % vsa znanja, pridobljena ob študiju, tudi dejansko beleži ali kakorkoli drugače zbira. Kar 60,83 % teh znanj ne beleži. Proces samovrednotenja je tako ponovno spregledan kot eden izmed načinov za pregled lastnih znanj in sposobnosti ter načrtovanja poklicne poti.

**Grafikon 17: Dejansko beleženje znanj**



Vir: lasten

Manj kot polovica študentov se je opredelila za poznavanje orodij za beleženje in za dejansko beleženje znanj, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem. S tem lahko predpostavko, da študentje poznajo orodja beleženja neformalno pridobljenih znanj in jih redno beležijo, ovržemo.

Pri vprašanju o pomembnosti kompetenc vseživljenjskega učenja so se študentje opredelili o tem, kakšen pomen imajo le-te za njihovo načrtovanje poklicne poti. Pri tem je ocena 1 zavzela vrednost »sploh ni pomembno« in ocena 5 vrednost »zelo je pomembno«. Povprečne ocene za vsako posamezno kompetenco segajo od 3,38 do 4,37 kar predstavlja nadpovprečno oceno pomembnosti teh kompetenc pri načrtovanju poklicne poti. Zanimiva je primerjava povprečnih ocen glede na spol anketiranih.

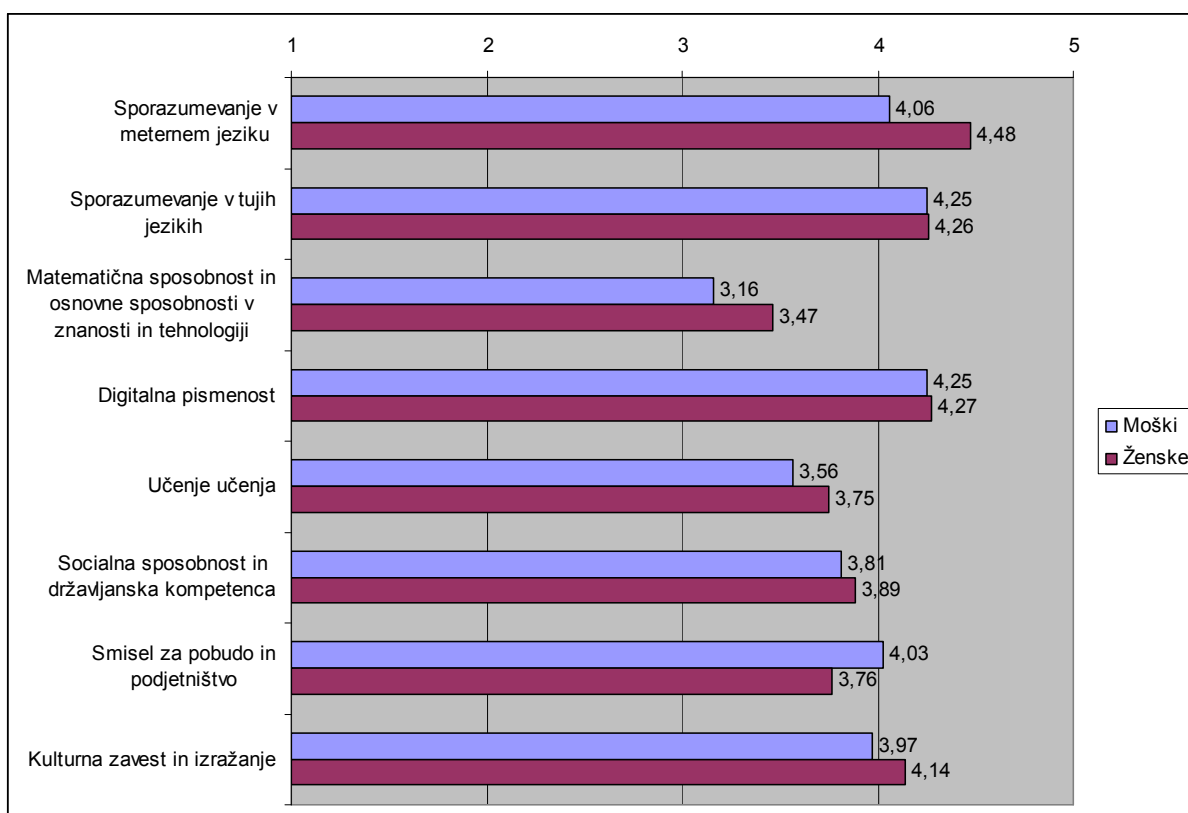
Moški so kompetence vseživljenjskega učenja po pomembnosti ocenili v tem vrstnem redu (od najvišje do najnižje povprečne ocene posamezne kompetence):

- sporazumevanje v tujih jezikih,
- digitalna pismenost,
- sporazumevanje v maternem jeziku,
- smisel za pobudo in podjetništvo,
- kulturna zavest in izražanje,
- socialna sposobnost in državljanska kompetenca,
- učenje učenja,
- matematična sposobnost.

Ženske pa so kompetence vseživljenjskega učenja po pomembnosti ocenile v tem vrstnem redu:

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- digitalna pismenost,
- sporazumevanje v tujih jezikih,
- kulturna zavest in izražanje,
- socialna sposobnost in državljanska kompetenca,
- smisel za pobudo in podjetništvo,
- učenje učenja,
- matematična sposobnost.

**Grafikon 18: Pomen kompetenc VŽU**



Vir: lasten

Moški so kompetenco »smisel za pobudo in podjetništvo« postavili na četrto mesto, ženske pa nekoliko nižje, na šesto mesto. Podatek je na prvi pogled nepomemben, vendar v povezavi z nekaterimi predhodnimi ugotovitvami raziskave nikakor zanemarljiv.

Predhodni ugotovitvi, ki sta pomembni pri obrazložitvi tega podatka sta zlasti:

- ženske so pri obeh opazovanih dimenzijah neformalnega učenja (pomembnost in udeležba) podale nižje ocene od moških;

- splošno slabo poznavanje orodij za beleženje in dejansko zbiranje neformalno pridobljenih znanj.

Povezava teh ugotovitev z nekaterimi podatki, ki jih navaja strokovna literatura, daje še jasnejšo sliko. Raziskava z naslovom »Socialnoekonomski položaj študentov«, ki je v letu 2008 obravnavala vzorec več kot tri tisoč študentov s štirih slovenskih univerz, je zanimiva predvsem z vidika težav, ki jih kar četrtnina študentov pričakuje pri iskanju službe. Primerjava po spolu je v okviru te raziskave dala zanimive rezultate glede žensk in zaposlovanja. Kar dvakrat več študentk kot študentov (sodelujočih v raziskavi) pričakuje težave pri zaposlovanju zaradi splošne krize in manjka poznanstev (Ule v: Kuhar, 2009, str. 14). V tem pogledu se zdi smiselno spodbuditi razvoj kompetence »smisel za pobudo in podjetništvo« pri vseh študentih (ne glede na spol). Ta kompetenca se v svojem bistvu nanaša na tiste lastnosti posameznika, ki mu omogočajo, da spozna aktualen tok dogajanja v gospodarstvu in trende zaposlovanja. Znotraj le-teh mora znati identificirati možnosti za svoj poklicni in zasebni razvoj. Zadnja ugotovitev se ponovno navezuje na poznavanje orodij za beleženje znanj predvsem pa njihovo dolgotrajnejšo uporabo.

Glede na omenjene rezultate lahko predpostavko, da študentje kompetence vseživljenjskega učenja prepoznavajo kot pomembne pri načrtovanju poklicne poti, potrdimo.

Pri zadnjem vprašanju so študentje imeli možnost naštetih tiste aktivnosti, v okviru katerih je po njihovem mnenju možno pridobiti kompetence vseživljenjskega učenja. Od skupno 120, je svoj odgovor podalo 40 anketiranih. Izmed vseh podanih odgovorov je bilo možno izoblikovati naslednje podskupine aktivnosti. V nadaljevanju so le-te predstavljene v smislu pogostosti omenbe, od največkrat do najmanj omenjenih:

- izobraževalne,
- delovne,
- prostovoljske in športne,
- prostočasne,
- mednarodne in kulturne.

Največkrat so bile omenjene izobraževalne aktivnosti, v okviru katerih so študentje našli večje število aktivnosti. Tu se omenjajo različne delavnice in izobraževanja s področja timskega dela, vodenja, podjetništva, komunikacijskih veščin, hitrega branja, učenje tujih jezikov, računalniške delavnice ter debatni krožek in okrogle mize. V skupini delovnih aktivnosti se omenja zlasti služba in delo preko študentskega servisa ter praktično učenje. V skupini prostovoljskih aktivnosti se omenja sodelovanje in pomoč različnim organizacijam, članstvo v študentskih organizacijah in društvih ter poletni tabori. V skupini športnih aktivnosti so omenjeni ples, aerobika in športne prireditve. V skupini prostočasnih aktivnosti se pojavlja druženje s prijatelji, družabni dogodki, brskanje po internetu in vseživljenjsko učenje. V skupini mednarodnih aktivnosti se pojavlja sodelovanje na mednarodnih konferencah in v mednarodnih projektih, strokovne ekskurzije in izobraževanje v tujini. V skupini kulturnih aktivnosti pa se omenja še obiskovanje kulturnih

dogodkov, pevski zbor in glasba. Pri tem vprašanju je, ne glede na pester nabor in omembo različnih aktivnosti, skoraj zagotovo možno trditi, da so le-te po svoji naravi in bistvu neformalne (morebitna izjema je recimo redna zaposlitev ali služba). Morebitna potrdila, certifikati ali druga dokazila o udeležbi, obsegu in kakovosti, tako pridobljenega znanja, tega dejstva ne spreminja. Omogoča pa začetek vrednotenja takih rezultatov s strani drugih (bodisi delodajalcev, izobraževalnih ustanov ipd.). Na podlagi odgovorov pri tem vprašanju sklepam, da je možno predpostavko, da študentje kompetence vseživljenjskega učenja pridobivajo samo z neformalnim izobraževanjem, potrditi.

V skladu z rezultati raziskave o vplivu neformalnega učenja na pridobivanje kompetenc je bilo možno potrditi naslednje predpostavke:

- Študentje pripisujejo neformalnemu izobraževanju velik pomen.
- Študentje ocenjujejo proces beleženja neformalno pridobljenih znanj kot pomembnega.
- Študentje kompetence vseživljenjskega učenja prepoznavajo kot pomembne pri načrtovanju poklicne poti.
- Študentje kompetence vseživljenjskega učenja pridobivajo predvsem z neformalnim izobraževanjem.

Predpostavke, ki jih je bilo v skladu z rezultati raziskave potrebno ovreči, so:

- Študentje dobro poznajo obštudijske aktivnosti, ki jih organizira Fakulteta za upravo.
- Študentje se pogosteje vključujejo v oblike neformalnega učenja na fakulteti kot izven nje.
- Študentje poznajo orodja beleženja neformalno pridobljenih znanj in jih redno beležijo.

Rezultati opravljene raziskave so izpostavili dva večja problema. Prvi je slabo poznavanje orodij in beleženje neformalno pridobljenih znanj. Drugi se nanaša na nizko udeležbo študentov v obštudijskih aktivnostih. V naslednjem poglavju so podrobneje predstavljene nekatere možnosti in predlogi za izboljšanje omenjenih težav.

### **5.3 MOŽNOSTI IN PREDLOGI ZA IZBOLJŠANJE**

Med izsledki raziskave, opravljene med študenti Fakultete za upravo, izstopajo predvsem nepoznavanje orodij za beleženje in relativno nizek delež posameznikov, ki dejansko beležijo znanja pridobljena ob študiju ter nizka udeležba v obštudijskih aktivnostih. V nadaljevanju so predstavljene nekatere možnosti in predlogi za izboljšanje trenutne situacije.

Ugotavljanje in dajanje vrednosti lastnemu naboru različnih znanj (pridobljenih formalno in neformalno) predstavlja začetek poti do učinkovitega načrtovanja lastne poklicne poti in zasebnega življenja. Pri tem gre še posebej za razvijanja odnosa do samega sebe, ki ga

Stare navaja kot »največji izziv posamezniku sodobnega sveta« (Stare, 2003, str. 147). Samovrednotenje je prvi korak pri iskanju odgovorov na vprašanja, kdo smo, kaj znamo in zmoremo ter česa si želimo. Danes smo priča povezovanju različnih študijskih svetov, kjer medsebojno delujejo družboslovje, humanistika in naravoslovje (Teichler v: Pavlin in Svetlik, 2008, str. 11). V tem smislu nastajajo hibridni poklici (Pavlin in Svetlik, 2008, str. 11). Izkustveno menim, da je prav v tem oziru proces samovrednotenja bistven za šolajočega se posameznika. Ustrezno beleženje lastnih aktivnosti zarisuje (v tem pogledu sicer neformalno ali neobvezujočo) smer posameznikove poklicne poti, ki lahko razširi krog poklicnih možnosti izven ustaljenih, pričakovanih ali po zaključku študija predvidenih zaposlitvenih možnosti.

Ob dejstvu, da imajo študentje Fakultete za upravo možnost dostopa do različnih storitev in aktivnosti karierne točke, pa je »zamujen« učinkovit proces samovrednotenja ovira, ki jo je potrebno razumeti na naslednji način:

- karierno svetovanje lahko doseže večji učinek, v kolikor so storitve, ki jih le-to nudi, izoblikovane na podlagi ocenjenih znanj in kompetenc študirajočih;
- posamezniki, ki svoja znanja beležijo, lažje ocenjujejo nadaljnje potrebe po storitvah kariernih služb.

Problem samovrednotenja je v izvoru spodbude za tako dejavnost, ki večinoma ne prihaja od posameznika ampak od različnih zunanjih akterjev (Kozoderc, 2009). Slednje in prej omenjeni dejstvi govorita v prid večji promociji o in za uporabo različnih orodij za beleženje znanj, spretnosti in kompetenc pridobljenih v neformalnem izobraževanju. Učinki promocije so lahko vprašljivi predvsem z vidika široke dostopnosti sodobnih komunikacijskih sredstev in ostalega promocijskega materiala v tiskani obliki za večino študentov. Na tak način je mogoče nagovoriti precejšen delež posameznikov, vendar promocija sama zase ne pomeni hkratnega začetka konkretne uporabe orodij za beleženje znanj.

Proces vrednotenja bi lahko smiselno vključili v študentov vsakdanjik na način, ki bi čez čas učinkoval tako, da bi bilo samovrednotenje nekaj povsem samoumevnega za vse – študenta, pedagoško osebje in karierno točko. Predlogi aktivnosti za vključevanje procesa samovrednotenja v vsakdanjik študentov so v smislu zunanjih motivacijskih dejavnikov naslednji :

- priznanja ali nagrade za največ vpisov v posamezna orodja (Nefiks, Europass), kot zunanji motivacijski dejavnik;
- spodbujanje študentov k samostojni izdelavi karierne knjižice (z vsemi zbranimi dosežki za preteklo študijsko leto) in priznanja za najlepše urejene knjižice.

Pri tem bi se v samem začetku lahko spodbujala iznajdljivost in ustvarjalnost študentov, da brez vnaprej določenega načrta in samostojno po svoji zamisli izdelajo knjižico kot nekakšen nabor vseh relevantnih informacij o svojem delu za preteklo študijsko leto. S tem bi dobili sliko o naravi aktivnosti, ki se študentom zdijo pomembne in specifične načine beleženja (potrdila, fotografije, članki, priporočila, samostojni izdelki ipd.). Nabor

informacij iz posameznih knjižic bi služil kot povratna informacija karierni točki, ki bi lahko oblikovala svoje lastno orodje za beleženje različnih znanj kot rezultat zamisli in idej študentov. Glede na izrazito slabe rezultate poznavanja orodij Europass in Nefiks, je to lahko ena izmed spodbud, kako sploh začeti s procesom samovrednotenja, ki naj bo čim bolj ustvarjalen in zanimiv za študente. Karierno knjižico že uporabljajo na Trinity Collegeu v Dublinu (OECD, 2006, str. 29). To bi lahko bilo jedro kasnejšega sistematičnega beleženja v že priznana ali s strani fakultete izdelana orodja.

S tem žal še vedno ne dosežemo celotne populacije posameznikov, kar je še posebej problematično zaradi zagotavljanja enakih izhodiščnih možnosti vseh študentov za uspešno načrtovanje poklicne poti. Z vidika slednjega bi se lahko v obštudijskih aktivnosti, ki na fakulteti že potekajo, vpeljal proces beleženja in vrednotenja že pridobljenih znanj. Odvisno od narave vsake aktivnosti, bi se ta proces odvijal bodisi ob zaključku vsakega srečanja, nekajkrat na mesec ipd. Tak način dela lahko vzpostavi temelje za sprejemanje samoocenjevanja s strani študentov kot naravnega spremljevalca njihovih vsakodnevnih aktivnosti (na fakulteti in izven). Izvajalci obštudijskih aktivnosti bi lahko pripravili posebne delovne liste prilagojene naravi aktivnosti, na katere bi študentje sproti beležili pridobljeno znanje. Ob koncu študijskega leta bi vsak študent že imel jasen pregled nad pridobljenim znanjem, ki na tak način postane vidno in lahko deluje kot pomoč pri vpisovanju v zahtevnejša orodja kot je npr. Europass.

Žal je raziskava pokazala nizko udeležbo študentov v obštudijskih aktivnostih fakultete, s čimer ostaja precejšen delež študentov izven predlagane rešitve. V izogib taki situaciji bi lahko proces samovrednotenja poskusno vpeljali v posamezne predmete na fakulteti. Predavanja namreč sama po sebi nudijo veliko več kot zgolj pridobivanje faktografskega znanja. Tak pristop bi bil smiseln predvsem tam, kjer predavatelji v okviru lastnih ur že vpeljujejo nekatere oblike samostojnega ali skupinskega dela, ki se nanašajo na reševanje določenih problemov iz prakse.

Na fakulteti deluje klub diplomantov, ki je dodatno organiziran po posameznih študijskih centrih. Diplomanti fakultete bi lahko pripravili nekakšen seznam znanj, za katera menijo, da bi jih študentje potrebovali pri iskanju zaposlitve. Poudarek bi bil na posameznikih s pozitivno izkušnjo samovrednotenja.<sup>24</sup> S tem bi se zagotavljale vedno aktualne informacije o stanju na trgu dela z vidika tistih, ki so vanj pravkar vstopili.

V tem pogledu bi bilo zanimivo opazovati tudi stanje na področju trga delovne sile (ali delodajalci prepoznavajo dodano vrednost neformalno pridobljenih znanj in kompetenc po zaključku študija). V smislu formalnega priznavanja bi bilo potrebno spremljati, ali se število vloženih zahtevkov za priznavanje neformalno pridobljenih znanj na fakulteti

---

<sup>24</sup> Pozitivna izkušnja je tukaj mišljena predvsem kot rezultat (v obliki zaposlitve na določenem področju ipd.) samovrednotenja, ki je posameznika pripeljal do končnega cilja – zelene zaposlitve. Gre za posameznike, ki so, ob opravljeni diplomu in nastopu delovnega mesta, proces samovrednotenja že izkusili in lahko praktično predstavijo pomen le-tega.



zvišuje, kakšna je narava samih zahtevkov, za katera področja si študentje trudijo pridobiti formalno priznanje ipd. (priznanje dela študijskih obveznosti ipd.).

Pri tem je potrebno omeniti dejstvo, da se taki predlogi nanašajo predvsem na spreminjanje posameznikove naravnosti do procesa samovrednotenja. V tem smislu so poti za doseg cilja številne, študentje pa so eden izmed dejavnikov, ki lahko na ta vprašanja podajo izvirne in ustvarjalne rešitve, ki služijo tako fakulteti kot karierni točki.

Sodobna informacijsko komunikacijska tehnologija prav tako ponuja številne možnosti za vpeljevanje samovrednotenja. Na fakulteti imajo študentje na razpolago e-indeks za vrsto opravil. Eden izmed zavirkov, ki bi se lahko pojavili v vsakem posameznem e-indeksu, je karierna točka s posebej oblikovanim in spletnim pogojem prilagojenim orodjem za sprotno beleženje znanj. Znotraj tega bi študentje lahko izbirali med možnostjo sprotnega beleženja znanj pridobljenih pri posameznem predmetu ter znanj, ki jih pridobivajo ob študiju skupaj s samostojnimi predlogi za različne obštudijske aktivnosti. V kolikor za to obstaja možnost, bi se lahko ti podatki obdelovali sproti in pošiljali v vednost predavateljem in karierni točki, ki bi imela osnovne smernice za oblikovanje svojih aktivnosti.

Druga težava, ki je povezana z vrednotenjem neformalno pridobljenih znanj, je trend naraščanja in padanja pomena neformalnega izobraževanja, ki ga je pokazala raziskava. Naraščanje pomena neformalnega izobraževanja med študenti ni enakomerno in upada proti koncu študija. Glede na izsledke teoretičnega dela bi bilo pričakovati rezultate, ki bi kazali na enakomerno naraščanje po posameznih letnikih študija. Takšen trend lahko pogojujejo številni vzroki. Eden izmed možnih (glede na nizko udeležbo v obštudijskih aktivnostih) je ta, da študentje med študijem niso našli ustreznih aktivnosti, ki bi jih obogatile in jim prinesle nova znanja, da bi lažje načrtovali svojo poklicno pot. Področje načrtovanja obštudijskih aktivnosti je lahko občutljivo zlasti zaradi:

- pričakovanj po novih znanjih s strani trga delovne sile in s tem delodajalcev;
- pričakovanj in želja študentov po aktivnostih, ki morda po svoji naravi ne spadajo nujno v področje študijskega programa.

Prvi trend ni problematičen, saj je na fakulteti obilica možnosti za dodatno izobraževanje in usposabljanje s področja študijskega programa. Pričakovanja študentov po eni strani terjajo preverjanje informacij in zbiranje predlogov za konkretne aktivnosti, kar predstavlja dodatno delo. Po drugi strani se poraja vprašanje, kakšni so dolgoročni učinki načrtovanja izobraževanja po meri študentov, ki glede narave vsebin nujno ne sovpadajo s področjem študija. Študentje so v raziskavi podali precej visoke ocene glede pomembnosti kompetenc vseživljenjskega učenja za načrtovanje lastnega poklica in navedli veliko število aktivnosti, ki bi jim omogočile pridobitev le-teh. Največkrat omenjene pa so bile zlasti izobraževalne aktivnosti s področja timskega dela, vodenja, podjetništva, komunikacijskih veščin, hitrega branja, učenja tujih jezikov, računalniške delavnice ter debatni krožek in okrogle mize. Morda se ravno v tem skriva odgovor na

vprašanje, kako spodbuditi procese vrednotenja in beleženja neformalno pridobljenih znanj.

Področje kariernega svetovanja je v visokošolskem svetu povsem nova možnost ali storitev zato je potreben razmislek o organizaciji takih aktivnosti, ki jih predlagajo študentje sami. Vse skupaj pa mora biti podprto z nenehnim spremljanjem končnih učinkov vseh že omenjenih predlogov. Iskati in izvajati je potrebno tiste aktivnosti, ki dajejo pozitivne končne rezultate – čim višja stopnja zaposljivosti diplomantov in zmanjševanje časovnega razmika med zaključkom študija in nastopom zaposlitve. Slednje predstavlja izziv načrtovanja kariernega svetovanja in njegovih učinkov nasploh; le-to mora biti namreč podprto predvsem z znanstveno vodenimi raziskavami (Niklanovič, 2007, str. 30). Pomembno bi bilo razmisliti, ali lahko del raziskovalnega dela (diplomske, magistrske in druge strokovne naloge v času študija) preložimo na študente, ki bi na terenu, na lastni izkušnji iskali ustrezne odgovore.

Karierno svetovanje odpira številne možnosti in je ob dobrem načrtovanju lahko konkurenčna prednost pred drugimi izobraževalnimi institucijami s podobnimi službami. Za učinkovito načrtovanje področja kariernega svetovanja pa morajo biti vključeni vsi deležniki končnih učinkov – karierna točka, pedagoško osebje, delodajalci, diplomanti in ne nazadnje posamezniki, ki še študirajo. Tok informacij mora potekati usklajeno med vsemi, biti mora odprt za novosti, predvsem pa izkoristiti vse možnosti, ki na prvi pogled morda predstavljajo odmik od že obstoječe prakse, a predstavljajo dodano vrednost v smislu inovativnosti in ustvarjalnosti.

## 6 ZAKLJUČEK

Sodobni izobraževalni procesi so vpeti v tokove družbenih sprememb, ki s seboj nosijo zahtevo po nenehnem posodabljanju in nadgradnji znanj. Hkrati s tem se razvija zavedanje o nujnosti izobraževanja skozi celotno življenje in na vseh področjih posameznikovega življenja. Gre za idejo o vseživljenjskem učenju. Izobraževanje posamezniku omogoči usvojitve različnih znanj, ki so potrebna za poklicno in osebno uspešnost. Pri tem lahko razlikujemo med izobraževanjem kot procesom, ki je v smislu izvajanja vezan na določene formalne oblike organiziranosti (sledi vnaprej določenim ciljem) in izvajanjem učenja, ki se na prejšnji pojem navezuje, a je z nekaterimi svojimi značilnostmi širši. Zajema tako učenje v šoli kot v prostem času in za razliko od izobraževanja ne poteka nujno v neki formalni ali organizirani obliki. Pregled osnovnih pojmov, ki se nanašajo na izobraževanje tako prinaša razmejitev formalnega izobraževanja od neformalnega. Slednjemu je v zadnjem času namenjeno precej pozornosti. Neformalno izobraževanje se nanaša predvsem na tako učenje, ki je lahko tudi neciljno in pomeni obogatitev v smislu novih življenjskih izkušenj kot tudi socialnih veščin in veščin opravljanja nekega dela. Metode in tehnike takega učenja so novost v tem smislu, ker v izobraževalni proces vnašajo idejo vseživljenjskega učenja. Le-to predpostavlja vključenost in veselje do izobraževanja vseh posameznikov v družbi, s čimer naj bi se odgovorilo potrebam sodobne družbe po takšnih izobraževalnih procesih, ki so inovativni, posredujejo temeljne spretnosti vsem posameznikom in delujejo inkluzivno.

Razmišljanja o prenovi sodobnih izobraževalnih sistemov so vse pogosteje vezana na zahteve družbe po usposobljeni in ustrezno kvalificirani delovni sili, ki s svojim znanjem predstavlja vir gospodarskega in družbenega napredka. V polje izobraževanja danes vstopa pojem kompetence, ki pomeni nadgradnjo pridobljenemu znanju v smislu usposobljenosti za opravljanje konkretnih (delovnih) nalog. Na ravni Evropske unije zadnjih deset let poteka intenzivno raziskovanje vprašanja o spretnostih, ki bi bile prenosljive na različna področja posameznikovega zasebnega in poklicnega življenja. Gre za temeljne spretnosti ali kompetence, ki so po svoji naravi dovolj splošne in vsebinsko dovolj strukturirane, da lahko odgovarjajo na izzive sodobne tržne ekonomije in njenih zahtev po vedno bolj usposobljeni in kvalificirani delovni sili. V Evropi smo tako priča še enemu koraku naprej, saj se te kompetence razvijajo na načelih enakosti in inkluzivnosti. Usvojil naj bi jih sleherni državljan, zagotavljale pa naj bi razvoj dinamične, konkurenčne in na znanju temelječe družbe, ki bi celotnemu prebivalstvu omogočala polno zaposlitev in socialno enakost. Posamezniki bi z njihovo usvojitvijo postali aktivni soustvarjalci družbenega napredka. Povezovanje različni vrst znanj, usvojenih po formalni ali neformalni poti, pa je povezano s konkretnimi aktivnostmi celotne Evropske unije in držav članic, ki se nanašajo na vrednotenje znanj. Spodbuja se povezovanje, priznavanje in vrednotenje različnih znanj pridobljenih po neformalni poti, ki bi posameznikom omogočila boljši osebni in zaposlitveni napredek. Prihodnost potrebuje aktivne posameznike, ki se

bodo znali odzvati hitro spreminjajočim se potrebam trga in spreminjajočim se družbenim odnosom.

Po drugi strani težišče odgovornosti za izobraževanje in učenje vse bolj prehaja od družbe k posamezniku. S tem pa je seveda povezana potreba po vidnosti različnih vrst znanj (še posebej neformalnega) in praktični uporabi le-teh pri načrtovanju posameznikove poklicne in osebne poti, ki je povezana z vprašanjem vrednotenja. Gre za vprašanje postavitve smernic in skupnih načel, ki bi omogočala da se neformalno pridobljeno znanje:

- beleži (s čimer postane vidno posamezniku);
- ovrednoti (s strani formalnih izobraževalnih ustanov, delodajalcev in drugih deležnikov takega znanja);
- uporabi (poklicno in zasebno).

V ta namen so se razvila nekatera evropska in nacionalna orodja za beleženje neformalno pridobljenih znanj, ki v svojem bistvu zasledujejo naslednje cilje:

- narediti neformalno in drugače pridobljena znanja ter kvalifikacije vidna posameznikom in drugim;
- združiti prizadevanja posameznih držav k večji mobilnosti delovno aktivne populacije po vsej Evropi (prenosljivost orodij);
- zvišati zavedanje o pomenu vseživljenjskega učenja.

Neformalno izobraževanje je za mlade ključnega pomena. Izpostavljenost konkurenčnosti in zahtevnosti trga dela, predstavlja njihovo prednost pri iskanju zaposlitve. Ob takih predpostavkah je pomembno vprašanje, kako je zavedanje o pomenu neformalnega izobraževanja razširjeno med mladimi. Slednje je tudi osnovni razlog, ki je narekoval izvedbo raziskave med študenti Fakultete za upravo. Teoretične predpostavke o nujnosti in pomembnosti udeležbe v neformalnem izobraževanju so eno, realna slika pa nekaj drugega. Pojavnost sodobnih razprav o neformalnem izobraževanju sega vsaj dvajset let nazaj v zgodovino in pričakovati bi bilo, da so pozitivni rezultati že vidni v vsakdanjiku sodobnega povprečnega študenta. Žal so se nekateri vidiki neformalnega izobraževanja po raziskavi med študenti pokazali kot skrb vzbujajoči. Študentje kljub zavedanju o pomenu beleženja neformalno pridobljenih znanj, le-teh skorajda ne beležijo; obenem je poznavanje orodij, ki to omogočajo, zelo nizko. Slednje predstavlja dilemo, kako ravnati v na novo izoblikovanih kariernih centrih, ki naj posameznike spremljajo do kakovostnega prestopa iz študijskih let na trg dela. V tem smislu je potrebno aktivirati vse deležnike takih storitev, ki z nenehno in intenzivno medsebojno komunikacijo ter izmenjavo informacij sledijo vprašanju prihodnosti – kako ustvariti dobro pripravljen in ustrezen kader, ki bo v najkrajšem možnem času prestopil v svet dela in iskal način za nenehno učenje na poti k svoji poklicni in zasebni uspešnosti.

## LITERATURA

1. BRANDER, Patricia; CARDENAS, Carmen; DE VICENTE ABAD, Juan; GOMES, Rui; TAYLOR, Mark (2006). *Izobraževalni priročnik »Vsi drugačni – vsi enakopravni«*. Svet Evrope v Strassbourgu, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino, Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK v Ljubljani, Ljubljana.
2. BRANDER, Patricia (2005). *Kompas: priročnik za učenje mladih o človekovih pravicah*. DZS, Ljubljana.
3. CELJSKI MLADINSKI CENTER (2010). Nefiks – indeks neformalnega izobraževanja. *Mladi ambasadorji medkulturnega dialoga*, št. 2, str.3.
4. CEPIN, Matej (2004). *Neformalno izobraževanje*. Društvo Mladinski ceh, Ljubljana.
5. DEBELJAK, Peter (2007). Model ključnih kompetenc v kontekstu koncepta vseživljenjskega učenja in demokratična kultura v EU. V: HAČEK, Miro; ZAJC, Drago (ur.): *Slovenija v evropski družbi znanja in razvoja*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str. 81 – 91.
6. DELORS, Jacques (1996). *Učenje: Skriti zaklad*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
7. IVANUŠA BEZJAK, Mirjana (2006). *Zaposleni – največji kapital 21. stoletja*. Pro-Andy, Maribor.
8. JELENC, Zoran (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ministrstvo za šolstvo in šport v sodelovanju z Javnim zavodom Pedagoški inštitut iz Ljubljane, Ljubljana.
9. JELENC, Zoran (2008). Vpliv koncepta in strategije vseživljenjskosti učenja na strokovno izrazje v vzgoji in izobraževanju. V: JAVRH, Petra (ur.): *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Pedagoški Inštitut, Ljubljana, str. 9 – 21.
10. JELENC KRAŠOVEC, Sabina (2003). *Univerza za učečo se družbo: kako univerza sledi tokovom sodobnega izobraževanja*. Sophia, Ljubljana.
11. JEREB, Janez (1998). *Teoretične osnove izobraževanja*. Založba Moderna organizacija, Kranj.
12. KNEŽEVIČ, Mladen; BIZJAK, Boštjan (2009). *Merjenja in nekateri merski instrumenti v turističnih raziskavah*. Turistica, Portorož.

13. KRAJNC, Ana (1998). Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz. V: JELENC, Zoran (ur.): *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Andragoški center republike Slovenije*, Ljubljana, str. 31 – 38.
14. LOZAR, Andrej (2007). Predstavitev Youthpassa. V: DRAGAR, Matjaž; MATKOVIĆ, Sanja (ur.): *Neformalno učenje v kontekstu mladinskega dela*. Ljubljana, str. 30.
15. MURŠAK, Janko (2007). Neformalno izobraževanje in priložnostno učenje – nova priložnost ali nova ovira. V: DRAGAR, Matjaž; MATKOVIĆ, Sanja (ur.): *Neformalno učenje v kontekstu mladinskega dela*. Ljubljana, str. 16 – 20.
16. NIKLANOVIČ, Saša (2007) *Pregled politike karierne orientacije v EU : resolucija o karierni orientaciji*. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. Ljubljana.
17. OECD (2006). *Karierna orientacija: priročnik za oblikovalce politike*. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje, Ljubljana.
18. PAVLIN, Samo; SVETLIK, IVAN (2008). *Razvoj profesionalnih kompetenc v slovenskem visokošolskem prostoru: elementi in izhodišča*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
19. STARE, Janko (2003) . Vloga posameznika pri spreminjanju javne uprave. *Uprava*. Let. 1, št. 2, str. 142 – 157.
20. STRMČNIK, France (2001) *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, Ljubljana.
21. SVETLIK, Ivan. O kompetencah. V: PEZDIRC, Marija Sonja (ur.): *Kompetence v kadrovski praksi*. GV Izobraževanje, Ljubljana, 2005, str. 13 – 27.
22. SVETLIČIČ, Marjan (2007). Izobraževanje in konkurenčnost gospodarstva. V: KRAMBERGER, Anton; PAVLIN, Samo (ur.): *Zaposljivost v Sloveniji – analiza prehoda iz šol v zaposlitve: stanje, napovedi, primerjave*. Založba FDV, Ljubljana, str. 214 – 247.
23. ŠTEFANC, Damijan (2006). Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika*, let. 57, št. 5, str. 66 – 85.
24. VON HEBEL, Martin; KLOOSTERMAN, Paul; MARKOVIC, Darko (2009). *Youthpass guide*. SALTO – YOUTH Training and cooperation Centre, Bonn.
25. ŠALAJ, Berto; ŽILJAK, Tihomir (2007). Evropsko ogrodje kvalifikacij za družbo znanja. V: HAČEK, Miro; ZAJC, Drago (ur.): *Slovenija v evropski družbi znanja in razvoja*. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana, str. 93 – 103.

## VIRI

1. CAMPBELL, M., DEVINE, J.; GONZÁLEZ, J.; HALÁSZ, G.; HULTIN, G.; JENNER, C.; JONK, A.; MÜNZ, R.; SCHMITZ, M.; STRIETSKA-ILINA, O. (2010). *New skills for New Jobs: Action Now*. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission. Dostopno 22.11.2010 na: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4505&langId=en>
2. CENTER REPUBLIKE SLOVENIJE ZA POKLICNO IZOBRAŽEVANJE (2007). *Europass – orodja za učinkovito predstavitev doma in po svetu*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.europass.si/files/userfiles/europass/članki%20in%20publikacije/BROSURA\\_EUROPASS\\_3\\_Izd\\_SCREEN.pdf](http://www.europass.si/files/userfiles/europass/članki%20in%20publikacije/BROSURA_EUROPASS_3_Izd_SCREEN.pdf)
3. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2009). *Commission staff working document accompanying the Communication from the Commission "An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering" - EU YOUTH REPORT*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://ec.europa.eu/youth/news/doc/new\\_strategy/youth\\_report\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/youth/news/doc/new_strategy/youth_report_final.pdf)
4. COUNCIL OF EUROPE (2006). *Resolution on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field*. Dostopno 22.11.2010 na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:168:0001:0003:EN:PDF>
5. EVROPSKA KOMISIJA (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&task=download&bid=81](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=download&bid=81)
6. EVROPSKA KOMISIJA (2010). *EVROPA 2020 - Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_SL\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf)
7. EVROPSKA KOMISIJA (2010). *MLADI V AKCIJI – Vodnik po programu*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.mva.si/fileadmin/user\\_upload/doc/1\\_MLADI\\_V\\_AKCIJI/0\\_Info\\_o\\_programu/Vodnik\\_po\\_programu\\_2010\\_splet.pdf](http://www.mva.si/fileadmin/user_upload/doc/1_MLADI_V_AKCIJI/0_Info_o_programu/Vodnik_po_programu_2010_splet.pdf)
8. EUROPEAN COMMISSION (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning – towards the learning society*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_en.pdf)

9. EUROPEAN COMMISSION (2004). *Implementation of »education and training 2010« work programme*. Dostopno 22.11. 2010 na:  
<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
  
10. EUROPEAN COMMISSION (2007). *Key competencies for lifelong learning: A European reference framework*. Dostopno 22.11.2010 na:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)
  
11. EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (2008) *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Dostopno 22.11.2010 na:  
[http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/369/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/369/4064_en.pdf)
  
12. FAKULTETA ZA UPRAVO. *Obštudijske dejavnosti*. Dostopno 10.01.2011 na:  
[http://www.fu.uni-lj.si/ob\\_studiju/default.asp](http://www.fu.uni-lj.si/ob_studiju/default.asp)
  
13. KOMISIJA EVROPSKIH SKUPNOSTI (2008). *Poročilo komisije evropskemu parlamentu in svetu o prvi oceni pobude Europass*. Dostopno 22.11.2010 na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0427:FIN:SL:PDF>
  
14. KOMISIJA EVROPSKIH SKUPNOSTI (2000). *Memorandum o vseživljenjskem učenju*. Dostopno 22.11.2010 na: <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/>
  
15. KOZODERC, D. (2009) Vrednotenje in priznavanje neformalno pridobljenih znanj znotraj modela formalnega izobraževanja mladinskih delavcev. Dostopno 22.11.2010 na : [http://www.mladinski-delavec.si/index2.php?option=com\\_sobi2&sobi2Task=dd\\_download&fid=18&format=html&Itemid=11](http://www.mladinski-delavec.si/index2.php?option=com_sobi2&sobi2Task=dd_download&fid=18&format=html&Itemid=11)
  
16. KUHAR, M. (2009). Prehodi mladih v odraslost. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.mladinski-delavec.si/index2.php?option=com\\_sobi2&sobi2Task=dd\\_download&fid=8&format=html&Itemid=11](http://www.mladinski-delavec.si/index2.php?option=com_sobi2&sobi2Task=dd_download&fid=8&format=html&Itemid=11)
  
17. KUNČIČ, B.; ŠIBANC, M.; VUKOVIĆ, A.; ŽNIDARIČ, H. (2008). Priznavanje formalno in neformalno pridobljenih znanj in spretnosti odraslih v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Potrjevanje\\_Neformalno%20znanje.pdf](http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/Publikacije/Potrjevanje_Neformalno%20znanje.pdf)
  
18. MINISTRSTVO ZA VISOKO ŠOLSTVO, ZNANOST IN TEHNOLOGIJO (2011). *Bolonjski proces*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.mvzt.gov.si/si/delovna\\_podrocja/visoko\\_solstvo/bolonjski\\_proces/vsebina/#c488](http://www.mvzt.gov.si/si/delovna_podrocja/visoko_solstvo/bolonjski_proces/vsebina/#c488)



19. MLADINSKI SVET SLOVENIJE (2010). *Programski dokument – IZOBRAŽEVANJE MLADIH*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/MSS-131-10-PP\\_izobrazevanjemladih.pdf](http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/MSS-131-10-PP_izobrazevanjemladih.pdf)
20. SETNIKAR – CANKAR, S. (2003). Izobraževanje za javno upravo in vloga fakultete za upravo. Dostopno 22.11.2010 na: <http://www.fu.uni-lj.si/uprava/I1.asp#1>
21. SLUŽBA VLADE REPUBLIKE SLOVENIJE ZA LOKALNO SAMOUPRAVO IN REGIONALNO POLITIKO (2007). *Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007 – 2013*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.svlr.gov.si/fileadmin/svlsrp.gov.si/pageuploads/KOHEZIJA/kohezija-200207/op-ess\\_vlada-150207\\_koncno.pdf](http://www.svlr.gov.si/fileadmin/svlsrp.gov.si/pageuploads/KOHEZIJA/kohezija-200207/op-ess_vlada-150207_koncno.pdf)
22. SVET EU (2005). *Sklepi predsedstva Evropskega sveta v Bruslju z dne 22. in 23. marca 2005*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.mva.si/fileadmin/user\\_upload/doc/4\\_MLADINSKA\\_POLITIKA/4\\_Evropski\\_mladinski\\_pakt/Evropski%20mladinski%20pakt.pdf](http://www.mva.si/fileadmin/user_upload/doc/4_MLADINSKA_POLITIKA/4_Evropski_mladinski_pakt/Evropski%20mladinski%20pakt.pdf)
23. UNIVERZA V LJUBLJANI (2007). *Pravilnik o postopku in merilih za priznavanje neformalno pridobljenega znanja in spretnosti*. Dostopno 22.11.2010 na: [http://www.uni-lj.si/o\\_univerzi\\_v\\_ljubljani/statut\\_in\\_pravilniki/pravilnik\\_o\\_postopku\\_in\\_merilih\\_za\\_priznavanje\\_neformalno\\_pridobljenega\\_znanja\\_in\\_spretnosti.aspx](http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/statut_in_pravilniki/pravilnik_o_postopku_in_merilih_za_priznavanje_neformalno_pridobljenega_znanja_in_spretnosti.aspx)
24. URAD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA MLADINO (2005). *Strategija Urada RS za mladino na področju mladinske politike do leta 2010*. Dostopno 22.11.2010 na: [www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.../Strategija\\_urada.doc](http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.../Strategija_urada.doc)
25. WERQUIN, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? Dostopno 22.11.2010 na: <http://www.oecd.org/dataoecd/9/16/41851819.pdf>
26. (1993). Zakon o visokem šolstvu (ZViS). Uradni list RS, št. 67/93, 39/95, 18/98, 35/98, 99/99, 64/01, 100/03, 63/04, 94/06, 59/07, 15/08, 64/08, 86/09, 62/10.



5. Ali poznaš obštudijske aktivnosti, ki jih organizira Fakulteta za Upravo (obkroži)?:
- a) DA. Katere?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- b) NE.
6. Zdi se mi pomembno, da vsa znanja, ki sem jih pridobil/a v neformalnem izobraževanju (na fakulteti ali izven) tudi beležim.
- a) DA.                      b) NE.
7. Ali poznaš katero izmed orodij za beleženje znanj, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem (obkroži)?
- a) DA. Katera?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- b) NE.
8. Vsa znanja, spretnosti in kompetence, ki jih pridobivam ob študiju, redno beležim ali kakorkoli drugače zbiram, da so vidne meni samemu in drugim (obkroži):
- a) DA.                      b) NE.

**9. Pred teboj so našteje kompetence vseživljenjskega učenja. Za vsako izmed njih se opredeli, kakšen pomen ima zate pri načrtovanju poklicne poti (obkroži):**

Sporazumevanje v maternem jeziku.					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
sploh ni pomembno					zelo je pomembno
Sporazumevanje v tujih jezikih.					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
sploh ni pomembno					zelo je pomembno
Matematična sposobnost in osnovne sposobnosti v znanosti in tehnologiji.					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
sploh ni pomembno					zelo je pomembno
Digitalna pismenost.					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
sploh ni pomembno					zelo je pomembno
Učenje učenja.					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
sploh ni pomembno					zelo je pomembno
Socialna sposobnost in državljanska kompetenca.					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
sploh ni pomembno					zelo je pomembno
Smisel za pobudo in podjetništvo.					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
sploh ni pomembno					zelo je pomembno
Kulturna zavest in izražanje.					
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
sploh ni pomembno					zelo je pomembno

10. V okviru katerih dejavnosti (ob študiju) je po tvojem mnenju še možno pridobiti zgoraj omenjene kompetence?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hvala!