

MESTO ETIKE V VSEŽIVLJENJSKEM UČENJU

dr. Miro Cerar¹

1. Življenjski dotik etike

Etika kot moralna filozofija ali kot praktično opredeljevanje in uresničevanje etičnih načel in vodil je povezana z vsakršnim človekovim učenjem (v tem prispevku uporabljam besedo učenje v širšem pomenu te besede, ki zajema tako formalne kot neformalne oblike izobraževanja in učenja). Na prvi pogled je morebiti ta ugotovitev neprepričljiva, saj se nam zdijo določena naravoslovna, tehnična in nekatera druga področja učenja tako izrazito oddaljena od človekovih vrednotnih razsežnosti, da jim ne pripisujemo etične komponente. Tako denimo spoznavanje matematičnih, kemičnih, fizikalnih ali bioloških zakonitosti na prvi pogled ni prav nič povezano z vprašanji človeške morale oziroma etike, ki se ukvarja z opredeljevanjem dobrega in zla ter z usmerjanjem človeka in družbe po poti vrednostno pozitivnega delovanja. Toda že po krajšem premisleku lahko ugotovimo, da vsa znanstvena področja, tudi tista, ki so po naravi izrazito tehnična in abstraktna, v svojih spoznanjih in dosežkih, še posebej če jih dojemamo v njihovi interdisciplinarni soodvisnosti, neizogibno proizvajajo tudi pomembna etična vprašanja in dileme.

Vsak fizik, kemik, biolog ali inženir se na svojem področju prej ali slej sooči z etičnimi vprašanji, ki jih sprožajo različne škodljive kemikalije, človeku in človeštvu nevarni izumi, znanstveni poskusi na živih bitjih ali načrtovanje in izdelovanje nevarnih ter škodljivih snovi in naprav. Vsako človeku nevarno ali škodljivo spoznanje ali sredstvo, do katerega privede znanost, sproži vprašanje o etični

1 Profesor na Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani.

sprejemljivosti oziroma dopustnosti ravnanj njegovih stvariteljev. Morebiti vodi neko spoznanje ali sredstvo v zlo in se mu je zato treba odreči, ali pa ga na ravni uporabe vsaj strogo omejiti na njegov vrednotno pozitivni vidik uporabe (tako je npr. lahko uporaba določene strupene kemikalije nujna in koristna za razgradnjo drugih škodljivih snovi, nikakor pa ni dobra ali koristna za druge namene, ker lahko zastrupi človeka in naravno okolje).

Seveda se lahko nekdo pri svojem učenju posveti zgolj kakim abstraktnim matematičnim ali podobnim miselnim operacijam ali igram in se tako izogne dejavnosti ali posledicam, ki imajo neposredno etično konotacijo. Toda na takšen način vseeno ne more ubežati etičnim vprašanjem, ki se ga v drugih življenjskih sferah dotaknejo kot celovitega človeka, hkrati pa se ob tem zastavlja tudi vprašanje, ali se je sploh etično učiti zgolj nekaj, kar vsaj v neki minimalni meri ni etično pomembno, ker v ničemer ne služi v dobro (so)človeku. V slednjem primeru se torej sprašujemo, ali ni vsak človek po svoji notranji nravni dolžnosti dolžan tisto, kar se (na)uči, na nek način uporabiti ali posredovati dalje tudi v dobro soljudem.

Ne da bi prenapenjali pomen takšnih in podobnih vprašanj, lahko preprosto ugotovimo, da je človekovo učenje kot celota, ki zajema vse vrste in področja posameznikovega učenja, vedno prepleteno tudi s kulturnim, tj. vrednotnim področjem. Vse kar zadeva družbena razmerja ima zato tudi večji ali manjši etični pomen in vrednost. Še več, vse, kar je prepleteno z življenjem, ima etično podstat, kajti vsaka človekova dejavnost neposredno ali posredno sproža etično-vrednotno pomembne posledice. Povedano drugače, etika kot nauk in praksa je eden nepogrešljivih temeljev obstoja in pravičnega razvoja človeka. Če pade etika, pademo ljudje. Zato je etika tako pomembna sestavina vsakega učenja. Rečemo lahko tudi, da ni učenja brez etike in ne etike brez učenja.

2. Etika in vseživljenjsko učenje

Za vseživljenjsko učenje moramo v sebi ohraniti »otroka«. S tem mislim na tisto človekovo sposobnost, ki jo lahko imenujemo rado-vednost, tj. odprtost nasproti vsemu, kar nas obdaja, kar je novo in kot takšno »čarobno«. To svojo sposobnost mnogi ljudje skozi proces odraščanja in socializacije v precejšnji meri zatrejo, saj se je zaradi različnih zmotnih predstav sramujejo. Odrasel človek naj bi po takšnih predstavah prerasel otroka, postal resen, dostojanstven, pomemben ipd. Vse to pa brez ustrezne samorefleksije in ustrezne intelektualno-emocionalne distance do takšnih lastnosti pomeni predvsem krepitev lažnega ega, tj. tiste samo-zavesti, ki ni izraz našega pravega jaza, pač pa le naš umetni, narejeni, neavtentični jaz.

Odrasel človek se lahko resnično uči le toliko, kolikor v sebi ohranja omenjenega »otroka« (kar seveda ne pomeni, da je otročji). Če se svetu okoli sebe resnično ni sposoben odpreti, bo v vsakem učnem procesu sodeloval le površinsko, navidezno, nominalno, saj ne bo mogel oziroma znal aktivirati lastnega intuitivnega pretoka, skozi katerega bi v sebi sprožil in prebudil prava spoznanja. Tak človek lahko zbira podatke, jih reproducira, se s tem ponaša kot z (novim) znanjem, vendar v resnici tega znanja s svojim celostnim bitjem ne sprejema, ne razume in ne zna pravilno uporabiti.

Kadar in kolikor se posameznik kot »otrok« odpre učitelju in vsemu tistemu, kar prispeva k njegovemu procesu učenja, takrat se v njemu prebudi prava sposobnost učenja. Kot takšen je lahko učenec celo življenje, ne glede na starost. Še več, starost je v tem primeru celo velika prednost, saj nosi s seboj že pridobljena znanja in izkušnje ter tako omogoča njihovo progresivno nadgradnjo. Po drugi strani pa so lahko seveda pridobljena znanja in izkušnje ovira pri učenju, saj zaradi svoje vsidranosti v človekovo zavest in podzavest pogosto apriorno zavračajo tiste nove vsebine, ki bi jih lahko izpodrinile. Vse je torej, kot rečeno, odvisno od stopnje prisotnosti »otroške duše«, ki stara ter nova znanja in izkušnje ne dojema

že izhodiščno kot izključujoča, pač pa se obojim najprej prepusti in šele nato sprejema takšne ali drugačne zaključke in odločitve.

Etika lahko vstopi v proces človekovega zavedanja in učenja šele na določeni stopnji človekove socializacije oziroma moralno-etičnega razvoja. Posamezne etične vsebine lahko razume in udejanja že otrok, njihova nadgradnja ter celovito oblikovanje etične dimenzije posameznikove osebnosti pa je stvar kasnejših življenjskih obdobj. Pri tem je bistveno razumeti, da je tudi etika dinamično področje, ki ga nikoli dokončno ne obvladamo, saj ga moramo vselej dograjevati in prirejati določenemu času in prostoru. Etika sicer vsebuje nekatere univerzalne principe delovanja, vendar so ti v vsakem konkretnem stiku z družbeno realnostjo na novi preizkušnji. Zagotovo lahko rečemo, da sodijo med takšne univerzalne etične norme npr. prepoved ubijanja, laganja in škodovanja drugim. Seveda pa se takoj, ko gre v nekem konkretnem primeru za uboj v samoobrambi, za laž s plemenitim motivom ali za povzročitev škode z namenom preprečiti neko drugo škodo, pojavijo različne etične dileme in vprašanja, glede katerih so mnenja razsodnikov pogosto tudi različna.

Ob univerzalni etiki lahko govorimo tudi o partikularni oziroma temporalni etiki, ki ima sicer temelj v univerzalnih etičnih principih, pri čemer so ti na zelo različnih preizkušnjah v različnih družbenih okoljih in obdobjih. Tako smo, denimo, v sodobni moderni družbi soočeni z nekaterimi specifičnimi etičnimi izzivi, ki jih pretekla obdobja ali ne-moderne družbe ne poznajo. Kako npr. etično presojeti nadomestno materinstvo, menjavo spola, plastično kirurgijo, genetsko spreminjanje hrane in narave, kloniranje ali uporabo atomske energije? Vsa ta vprašanja terjajo etični odziv tudi upoštevaje partikularne značilnosti časa in družbenega okolja, v okviru katerega se pojavljajo. Kažejo pa tudi na široke možnosti vseživljenjskega učenja etike, kajti takšni in podobni etični izzivi se v sodobnem svetu na novo porajajo relativno pogosto.

Etika mora biti sestavni del vsakega učenja, na vsaki življenjski stopnji. Pri tem ni nujno, da je posebej izdiferencirana kot takšna, npr. opredeljena kot poseben učni predmet. Pomembno je le, da se v procesu učenja ob določenih vprašanjih, ki se nanašajo na človeka in medčloveška oziroma družbena razmerja, pogovarjamo tudi o etičnih vodilih. Pri vsakem pridobljenem znanju ali spoznanju se moramo namreč vprašati, ali to (spo)zanje koristi ali škodi ljudem. Ali je dobro ali slabo. Ali nas in druge spodbuja ali ovira na naši poti individualne in kolektivne samorealizacije. Brez takšne samorefleksije tvegamo, da bomo s svojim znanjem sebi in drugim bolj škodili kot koristili. To pa je v nasprotju s temeljno etično usmeritvijo, ki nas napeljuje k prizadevanju za dobro kot predpostavki družbenega obstoja.

Spoznavanje etičnih vodil mora biti postopno. Če se želimo tu na hitro naučiti veliko, nam to praviloma ne bo uspelo. Tako kot pri vsem ostalem, je tudi pri etiki treba upoštevati načelo postopnosti in dograjevanja. Če nam, denimo, nekdo v enem predavanju našteje in pojasni deset ali več etičnih načel, bomo morebiti nad vsemi navdušeni, vendar se praktično ne bomo mogli lotiti uresničevanja vseh hkrati. Nekatere bomo morebiti kmalu tudi pozabili. V želji, da bi se na hitro naučili vseh bomo skakali od enega načela k drugemu in nazaj, postali ob tem zmedeni, preobremenjeni in predvsem, kar je najslabše, miselno in emocionalno razpršeni. Enostavno se ne bomo sposobni osredotočiti na eno izmed načel, ga dodobra dojeti in pričeti na pravi način tudi uresničevati. Prav to pa je bistveno. Še posebej na področju etike je namreč treba etična vodila prepoznati in izkusiti globinsko, s celim našim bitjem, in ne zgolj površinsko, tj. nominalno, ter hkrati pričeti tudi etično delovati. Brez vsega tega učenje etike nima kake večje vrednosti. Če je ob tem to učenje še prenatrpano s podatki, to le povečuje našo etično-vrednotno zmedo.

3. Zakaj je etika smiselna in dobra

Nekateri ljudje ravnajo etično predvsem po svojih občutenjskih, tj. »srčnih« nagibih. Takim ljudem je prizadevanje za dobro, za pomoč tistim, ki jo potrebujejo, nekaj samoumevnega. K temu jih napeljuje notranja potreba, ki je sicer ne znajo povsem ustrezno razumsko (raiconalno) ozavestiti, vendar k temu niti ne težijo. Težava teh ljudi je, da lahko včasih z najboljšimi nameni povzročijo več škode kot dobrega. Če namreč slediš srcu, vendar pri tem pretirano zanemariš razum, lahko denimo pomagaš komu, ki se pretvarja, da potrebuje pomoč, čeprav je v resnici ne. Za etično delovanje je torej potreben tudi racionalni premislek.

Na drugi strani so ljudje, ki etiko dojemajo in preučujejo pretežno razumsko, zato od spoznanj pogosto ne preidejo k dejanjem, saj jim manjka občutenjski, emocionalni oziroma »srčni« naboj. To nas opozarja, da morajo biti etični razum in etična občutja v medsebojni koordinaciji. Tudi to je pomemben vidik učenja o etiki.

Ob tem se seveda vsi tisti, ki potrebujejo razumsko utemeljitev etike, sprašujejo zakaj je etika sploh smiselna. Zakaj sploh ravnati etično, če pa je na svetu veliko primerov, ko neetične osebe živijo v večjem materialnem blagostanju od neetičnih in so s strani družbe nekaznovane za svoja neetična ravnanja. Zakaj bi se torej sploh »splacalo« biti etičen?

Odgovor je v resnici zelo preprost. Žal ga mnogi kljub temu ne morejo sprejeti. Razlog je predvsem ta, da dokazljivost tega odgovora ni neposredno razvidna zgolj na materialni ravni, v druge bivanjske ravni pa ljudem pogled ali intuicija pogosto ne sežeta, ali vsaj ne dovolj daleč. Kakorkoli že, odgovor ponuja univerzalni vesoljni zakon: akcija – reakcija (zanj se uporabljajo tudi različni drugi izrazi, npr. zakon privlačnosti).

Vsaka misel, energija ali telesni premik sprožijo v fizičnem, energetskem ali miselnem prostoru valovanje (vibracijo). To valovanje je akcija, ki sproži ustrezno reakcijo (posledico). Ta reakcija je smiselno ustrezna akciji. Povedano drugače:

vsaka akcija sproži nekaj podobnega magnetnemu valovanju, ki k sebi privlači podobno magnetno valovanje. Če npr. oddajamo prijetne misli, bo to k nam postopno pritegnilo ljudi s prav tako prijetnimi misli. Če izžarevamo sovražna čustva, bomo k sebi pritegnili sovražno misleče in čuteče ljudi. Če izvajamo fizično nasilje, bomo k sebi pritegnili podobno nasilje. Vesoljni zakon nam tako pomaga, da ozavestimo svoje misli, čustva in ravnanja, kar se v etičnem pogledu kaže kot »nagrajevanje dobrega« in »kaznovanje slabega«. Če namreč mislimo in delujemo dobro, bomo k sebi pritegnili dobro, če pa smo slabi, se nam bo to prej ali slej vrnilo skozi izkušnjo nečesa slabega. Vse to nas dolgoročno spodbuja, da se usmerjamo v dobro in ne sprožamo slabih valovanj.

Glavni težavi pri prepoznavanju in dojetanju navedene zakonitosti sta dve. Prva je ta, da ko začnemo delovati dobro, nemudoma (nepotrpežljivo) takoj pričakujemo takšno ali drugačno ugodno povračilo. Toda ker se nam nekaj časa po načelu inercije še vedno vračajo (tudi) posledice predhodnih slabih delovanj, mislimo, da zakonitost ne deluje (poleg tega skoraj nihče ni tako etično popoln, da ne bi ob marsičem dobrem hkrati še vedno storil tudi kaj slabega, na kar se spet veže slabo). Druga težava pa je v tem, da vzroki in posledice segajo tudi onkraj našega zemeljskega življenja, v kar praviloma nimamo vpogleda in zato vse tisto, kar vidimo zgolj v okviru tega našega življenja kot nepogojeno, dojemamo in označimo kot naključno.

Kakorkoli že, navedena vesoljna zakonitost deluje in vrednotno osmišlja naša ravnanja (tudi) na etični ravni. Etično delovanje tako postopno izboljšuje nas same in vse, ki jih dosežejo naša etično pozitivna miselna, energetska in fizična valovanja. Etika torej deluje!

4. Nikoli ni in ne sme biti prepozno

Za konec naj rečem, da tako za etiko kot za vseživljenjsko učenje nikoli ni prepozno. V skladu z zgoraj omenjeno vesoljno zakonitostjo vsak trenutek nadaljujemo z našim življenjem točno tam, kjer smo se ustavili trenutek pred tem (če vzamem za ponazoritev takšno časovno-linearno predstavo). Tudi če se nekega učenja dobronamerno lotimo šele v pozni starosti, s tem ustvarimo okoli sebe vrednotno pozitivno miselno, energetsko in fizično valovanje («magnetno polje»), ki povratno koristi tako nam samim, kot vsem tistim, ki jih doseže. S tem po svojih zmožnostih prispevamo k izboljšanju sveta. Če takšne pozitivne vibracije oddaja množstvo ljudi, se te združijo v sinergično celoto, kar lahko močno pripomore tudi k različnim premikom na ravni celotne družbe.

Upoštevanje povedano je treba tudi reči, da za etiko in vseživljenjsko učenje nikoli ne sme biti prepozno. Točno tam, kjer smo danes končali, bomo jutri nadaljevali svojo življenjsko zgodbo. Če v vseživljenjsko učenje in etiko ne verjamemo kot v nekaj vrednotno in razvojno pozitivnega, potem bomo zelo verjetno postopno drseli navzdol. Če pa smo odprti ter verjamemo, da je naše znanje in etično držo vedno smiselno in koristno še nadalje izgrajevati, potem se na poti samorealizacije vsekakor dvigamo k višjim stopnjam.

ALI VAJA ŠE DELA MOJSTRA?

IZZIVI IZOBRAŽEVANJA ZA ODLIČNOST V DRUŽBI ZNANJA

dr. Nada Zupan²

1. Uvod

Nobenega dvoma ni, da ima Slovenija številne odlične posameznike in velike mojstre v različnih dejavnostih, ki so priznani doma in v svetu. Vendar se moramo vprašati, ali je to dovolj? Ali so lahko posamezniki tisti, ki premaknejo celotno družbo? Ali bi morali začeti razmišljati obratno, kako bi prek spodbujanja odličnosti in mojstrstva v družbi razvijali množičnejšo odličnost posameznikov? Je to v državi, kjer imamo radi zlato sredino, sploh možno? Kjer so tisti, ki izstopajo od povprečja, pogosto deležni nevoščljivosti in različnih oblik šikaniranja, namesto da bi njihovi uspehi druge navedli k razmisleku in takšnemu ravnanju, da bi se tudi sami izboljšali? Kjer sisteme radi priredimo tako, da bi slabim preprečili, da bi bili še slabši, ob tem pa zanemarimo najboljše, katerim ti sistemi predstavljajo ovire pri ustvarjanju in razvoju?

Zagotovo takšen obrat ne bi bil enostaven, a je že skrajni čas, da odličnost in mojstrstvo postaneta naši vrednoti. Padanje na lestvicah konkurenčnosti, težave pri iskanju izhoda iz krize in še marsikateri neugodni pojavi, ki smo jim priča v današnjem času, pošiljajo jasen signal, da se moramo premakniti naprej. Za ta korak pa nedvomno potrebujemo izobražene ljudi, ki bodo svoje znanje še

2 Dr. Nada Zupan je izredna profesorica na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer je zaposlena od leta 1992. Njeno glavno področje raziskovanja in poučevanja je menedžment človeških virov.

naprej razvijali in ustvarjalno prenašali v delo, ga delili z drugimi in prispevali k razvoju našega gospodarstva in družbe nasploh.

Izobraževanje je od nekdaj ena od najpomembnejših dejavnosti, saj odločilno vpliva na raven znanja in s tem na konkurenčno sposobnost države ter na kakovost življenja njenih državljanov. Slovenija se po nekaterih kazalcih izobraževanja uvršča celo v vrh držav EU. Tako je na primer zaradi porasta deleža mladih med 5. in 29. letom, ki so vključeni v izobraževanje, Slovenija z 62,4 odstotki na osmem mestu, pred nami so samo severno-evropske države, kjer je ta delež nekoliko višji tja do 66 odstotkov (Eurostat, 2010). Isti vir podatkov navaja, da smo glede na delež osemnajstletnikov, ki so vključeni v izobraževanje, z 89 odstotki krepko nad evropskim povprečjem 77 odstotkov. Če v obeh prej omenjenih kategorijah le nekaj malega zaostajamo za Švedsko, pa so pri nas precej drugačni podatki o številu študentov na učitelja, saj smo v primerjavi s švedskimi 8,5 pri nas s številom skoraj 21 na dnu v družbi zadnjeuvrščene Romunije. Zaostajamo pri izdatkih za izobraževanje, posebej na terciarni ravni, saj smo edina država OECD, ki za študenta v terciarnem izobraževanju nameni manj sredstev kot za učenca v nižjih stopnjah izobraževanja (OECD, 2011). Najmanj torej vlagamo prav v vrhunsko znanje, ki je temelj razvoja in konkurenčnosti v družbi znanja. Zato nas ne sme presenetiti, da smo po kazalcih raziskovanja in razvoja ter inovativnosti bolj pri repu razvitih držav, kar ugotavlja tudi ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo v svoje dokumentu *Drzna Slovenija (2010)*, katerega namen je prav preobrat te situacije.

Vključenost v izobraževanje in obseg sredstev hkrati zelo malo povesta o tem, kako kakovostno izobraževanje ponujamo in ali uspemo mlade, ki šolanje dokončajo, dobro pripraviti na izzive dela in življenja, ki so pred njimi, ko vstopijo na trg dela. Zato je namen prispevka razpravljati prav o tem, ali z izobraževanjem ustvarjamo pogoje za doseganje odličnosti, ali odličnost spodbujamo in razvijamo mojstrstvo. Razpravo odpiramo z razmišljanjem o izvorih konkurenčnosti in

uspešnosti v družbi znanja. V naslednjem koraku poskušamo prek opisa glavnih sprememb v značilnostih dela v družbi znanja postaviti osnovo za razmišljanje o tem, kakšno znanje in kompetence sploh potrebujemo, če želimo doseči odličnost. V zadnjem sklopu razmišljanj pa se ozremo na izobraževanje v Sloveniji in začnemo z vprašanjem, ali naš izobraževalni sistem mlade dovolj dobro pripravi za odlično delo in kakovostno življenje. Že sedaj lahko namignemo odgovor, ki je bolj negativen kot pozitiven, zato zaključimo z razpravo o glavnih izzivih, če bi želeli povečati prispevek izobraževanja k odličnosti in mojstrstvu, posebej še na terciarni ravni.

2. Intelktualni kapital kot izvor uspešnosti in konkurenčnosti v družbi znanja

Tržno gospodarstvo verjetno ni idealni model, a se je danes uveljavilo kot prevladujoči način gospodarjenja. In dejstvo je, da na trgu lahko preživijo le najboljši oziroma tisti, ki so dovolj dobri, da si porabniki želijo njihovih izdelkov in storitev. Prav zato so številni izzivi sodobne družbe povezani z iskanjem virov uspešnosti in konkurenčnosti. S tem vprašanjem se soočajo narodi oziroma države ali njihove skupnosti, podjetja in druge vrste organizacij ter čedalje bolj tudi posamezniki, saj si želijo priti do dela in zaslužka, ki sta potrebna za kakovostno življenje. Odgovori še zdaleč niso enostavni, kot najpogostejša rešitev pa se omenja razvoj konkurenčnih sposobnosti, ki temeljijo na znanju, ustvarjalnosti, inovativnosti, hitrosti, prilagodljivosti ...

Zaradi dolgoletnega nevestnega ravnanja in izčrpavanja naravnih virov ob hkrati skokovitem naraščanju števila ljudi na našem planetu, moramo zdaj ljudje s svojim znanjem in ustvarjalnostjo iskati načine, kako v takšnih pogojih zagotavljati dolgoročno vzdržnost na različnih ravneh. Razvoj in uporaba znanja sta torej ključna, saj je znanje edini neomejeni vir napredka – od tod tudi govorimo o današnji družbi kot o družbi znanja (Drucker, 2001). Znanje ima še eno dobro

lastnost v primerjavi z drugimi viri, saj se z njegovo uporabo celo povečuje, npr. zaradi pridobivanja novih izkušenj. Za razliko od predhodnic, industrijske in informacijske družbe, katerih gonilo napredka je sicer tudi bilo znanje, pa je za današnjo družbo značilno, da znanje bistveno hitreje zastareva in da krog ustvarjanja, pridobivanja, prenosa in uporabe znanja poteka na več ravneh hkrati, od posameznika pa vse do organizacije in družbe (Lundvall, 2001). Prav zato moramo med sestavinami intelektualnega kapitala, ki je osrednji vir konkurenčnosti v družbi znanja, posebej omeniti človeški in socialni kapital, ki sta najbolj povezana z razvojem posameznika in njegovih zmožnosti..

Znanje je že desetletja osrednji element človeškega kapitala, vendar pa mnogi sodobni avtorji koncept človeškega kapitala razširjajo in znanju, ki ga pridobimo v procesih izobraževanja in usposabljanja, dodajajo še druge elemente. Hudson (1993) na primer opredeli človeški kapital kot kombinacijo posameznikovih podedovanih sposobnosti, zmožnosti pridobljenih z usposabljanjem in izobraževanjem, razvitih prek izkušenj ter izraženega odnosa do življenja in dela. Tudi Lengnick-Hall in Lengnick-Hallova (2003) razširjata opredelitev človeškega kapitala še na vse tiste zmožnosti, ki morda niso neposredno povezane z opravljanjem dela, vključno s širino izkušenj in socialnih spretnosti, vrednot, prepričanj in stališč.

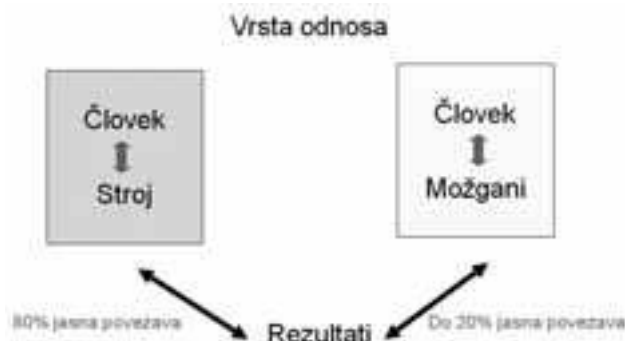
Medtem ko človeški kapital zajema predvsem kombinacijo znanja, spretnosti in izkušenj posameznikov v organizacijah, se socialni kapital nanaša na vire znanja, ki so posamezniku na voljo in se razvijajo v mrežah odnosov med člani organizacije ter med njimi in zunanjim okoljem (Adler & Kwon, 2002; Nahapiet & Ghoshal, 1998). Flap (2002) opisuje tri dimezije posameznikovega socialnega kapitala: 1) število oseb, ki so vključene v posameznikovo socialno omrežje, 2) viri, do katerih ima posameznik dostop prek oseb v svojem socialnem omrežju in 3) razpoložljivost virov oz. pripravljenost oseb v omrežju, da svoje vire delijo s posameznikom. V tem smislu lahko socialni kapital posameznika opredelimo kot

zbir vseh virov, ki so v lasti članov socialnega omrežja posameznika in so posamezniku na voljo zaradi zgodovine in kakovosti odnosov med posameznikom in posameznimi člani njegovega omrežja. Pri tem so odločilni sodelovanje, zaupanje in solidarnost. Raziskave kažejo, da lahko prav prek učinkovitega razvoja in uporabe socialnega kapitala maksimiziramo uporabo človeškega kapitala (Zahra & George, 2002; Lepak & Snell, 1999). Zato sta tako človeški kot socialni kapital pomembna za povečevanje intelektualnega kapitala. Youdt in Snell (2004) sta celo ugotovila, da ima socialni kapital med tremi sestavinami intelektualnega kapitala (poleg socialnega in človeškega še organizacijski kapital) največji vpliv na uspešnost.

V zadnjem času se kot element ustvarjanja vrednosti uveljavlja še duhovni kapital (angl. spiritual capital). Zoharjeva in Marshall (2006, str. 37) ga povezuje z novo paradigmo poslovanja, ki dodaja moralne in družbene razsežnosti z vključevanjem človekove želje po uresničevanju namena življenja in njegovih vrednot. Duhovni kapital opredelita kot količino duhovnega in strokovnega znanja, ki je na voljo posameznikom ali kulturam, kjer duhovni pomeni »namen življenja, njegove vrednote in končni smisel«. S tem poslovanje postane del širše skupnosti, do katere mora vsaka organizacija sprejeti resnično odgovornost in pomagati ustvarjati trajnostno človeško prihodnost ter ohranjanje in negovanje človeškega duha. Duhovni kapital se odraža v tistem, v kar organizacija verjame, zaradi česar obstaja, za kar si prizadeva in prevzema odgovornost. Duhovnost torej postavlja dve vprašanji: 1) zakaj nekaj počnemo - ali počnemo prave stvari in 2) kako počnemo stvari – ali obstaja boljši način. Na obe vprašanji pa odgovarjamo v skladu s temeljnimi človeškimi vrednotami in pogoji za kakovostno življenje in trajnostni razvoj posameznika, organizacije in družbe, katere sestavni del smo. To organizacije običajno izrazijo v svojem poslanstvu in vrednotah.

3. Delo v družbi znanja

Če je v industrijski družbi veljalo, da je bila večina dela opravljenega s povezavo človek – stroj, pa že za informacijsko družbo in še toliko bolj za družbo znanja lahko rečemo, da večina dela temelji na povezavi človek – možgani. Ustvarjalna uporaba znanja je tista, ki določa ne le kaj, temveč tudi kako bomo delali. Pri tem postaja vloga posameznika kot nosilca znanja in ustvarjalnosti ključna, saj ima diskrecijsko moč, da se odloča o tem, koliko in kakšen napor bo vložil v opravljanje svojega dela. Inovativnosti ne moremo zaukazati, tako kot ne moremo določiti, koliko razmišljanja in energije naj nekdo vложи v opravljanje dela. Z nekaj sreče, ki je nujni sestavni del vsakega uspeha, lahko za zapeleten problem rešitev odkrijemo po naključju in zelo hitro, lahko pa delamo zelo sistematično in vložimo ogromno napora, pa rešitve dolgo ne najdemo, če jo sploh kdaj. Zato tudi ni presenetljivo, da se je vidna povezava med opravljanjem dela in njegovimi rezultati precej zabrisala. Kot trdita Peterson in Nielson (2009), je danes ta povezava jasna le v 20 odstotkih (Slika 1).



Slika 1: Povezava med načinom in rezultati dela v industrijski in družbi znanja.

Zato je ključno vprašanje, kako pri ljudeh poleg znanja in drugih sposobnosti, torej poleg intelektualnega kapitala, razvijati še zavest in zavzetost, da vso svojo energijo usmerjajo v opravljanje dela. Pri tem Peterson in Nielson posebej opozorita na težavo pri razlikovanju pravega in namišljenega dela, saj je le pravo delo

tisto, ki vodi do produktivnih rezultatov, medtem ko z namišljenim delom zgolj trošimo čas in sredstva. Zato je v družbi znanja je odličnost bolj kot kadarkoli prej odvisna ne le od tega, kaj zmoremo narediti, temveč tudi od tega, kaj hočemo narediti, kar sta poleg ustreznih pogojev dela ali priložnosti tudi glavni sestavini enostavnega modela uspešnosti (Zupan, 2009).

Prehod v družbo znanja je pomembno vplival tudi na značilnosti dela, ki ga opravljamo ljudje v organizacijah. Naraščanje konkurence, globalizacija poslovanja in hitri razvoj informacijsko komunikacijska tehnologije (IKT) vplivajo na to, da organizacije od ljudi nenehno hočejo več, bolje, hitreje in drugače, kot so delali včeraj. Zato se je narava dela v sodobnih organizacijah močno spremenila, posebej seveda za tako imenovane delavce znanja, ki pa v razvitih družbah predstavljajo že več kot tretjino vseh zaposlenih in so tudi nosilci napredka (Brinkley, 2008). Kot glavne značilnosti dela v družbi znanja lahko opišemo naslednje (Huws, 2006; Meister in Willyerd, 2010):

- Nedefiniranost: Danes je delo nemogoče natančno opisati z vsemi nalogami in aktivnostmi, ki so potrebne za izvajanje nalog. V najboljšem primeru lahko dokaj dobro predvidimo rezultate dela, medtem ko mora načine za doseganje rezultatov sproti razvijati tisti, ki dela. Ker v konkurenčni tekmi pravzaprav nenehno iščemo nekaj novega in drugačnega od obstoječega, namesto jasno opredeljenih rezultatov lahko pogosto orišemo le vizije in želje.
- Kompleksnost: Prvi element kompleksnosti izvira iz že omenjene nedefiniranosti dela, saj moramo ob omejenih informacijah oz. v pogojih precejšnje negotovosti med številnimi načini izbirati najboljšega ali pa celo razviti popolnoma nov način dela. To vodi do drugega elementa kompleksnosti in sicer do velikega števila različnih nalog, ki jih mora opravljati posameznik. Tretji element kompleksnosti pa dodaja dejstvo, da se te naloge

pogosto spreminjajo, stare usahnejo in se pojavljajo nove, praviloma še zahtevnejše.

- Interdisciplinarnost: Izzivi in problemi, s katerimi se delavci znanja danes srečujejo pri svojem delu, niso enostavno rešljivi in običajno znanje zgolj z enega področja ne zadošča. Potrebni so interdisciplinarni pristopi, ki izboljšajo tako razumevanje situacije, opredelitev problemov in oblikovanje rešitev.
- Timsko delo: Kompleksnost in interdisciplinarnost kar kličeta po sodelovanju različnih strokovnjakov. Tako kot sta na eni strani potrebna specializacija in poglobljeno poznavanje določenega področja, je prav kombiniranje teh specializiranih znanj tisto, ki daje najboljše rezultate. Interdisciplinarni in heterogeni delovni timi, kjer sodelujejo strokovnjaki z različnih področij dela (znanja), z različnimi izkušnjami, drugačnimi sposobnostmi in osebnostnimi lastnostmi, postajajo prevladujoči način dela, saj prav takšni timi najhitreje najdejo originalne in učinkovite rešitve.
- Nenehne spremembe: Pogosto slišimo, da so danes edina stalnica spremembe, kar na delovnem mestu seveda pomeni, da se morajo zaposleni nenehno prilagajati spremembam, sprejemati novosti in razvijati inovativne pristope, zato prilagodljivost in inovativnost postajata nuja pri skoraj vsakem delu.
- Uporaba IKT: Danes si težko predstavljamo katerokoli delo, ki se ga IKT ne bi dotaknila. Avtomatizacija in robotizacija pospešeno zamenjujeta rutinska opravila. Računalniški programi so zaradi čedalje večje sposobnosti obvladovanja velike količine informacij v pomoč pri odločanju in reševanju zapletenih problemov. Tudi komuniciranje oz. izmenjava informacij, ki je za večino delavcev znanja osnovno delovno orodje, večinoma poteka prek različnih oblik elektronske komunikacije, ki krajša čas in odpira prostor.

- Dimenzija globalnosti: Večina organizacij si svoje izdelke in storitve želi prodajati na globalnem trgu, kjer so potenciali neprimerno večji kot v lokalnem okolju. To zahteva dobro poznavanje globalnega trga, da znamo zaznati potrebe in želje globalnih porabnikov. Zaradi razvitosti IKT so danes poleg izdelkov in storitev, globalno dostopni tudi informacije in znanje. Z lahkoto se na daljavo povežemo s strokovnjaki s povsem drugega konca sveta. Pri takšnem vključevanju globalnega znanja v delo pa moramo seveda računati na izzive medkulturnega sodelovanja.
- Nove oblike dela: Poleg že omenjenega interdisciplinarnega timskega dela, se pojavljajo številne nove oblike dela, kot so virtualni timi, delo na domu, aktivno sodelovanje v socialnih omrežjih ipd. Delovni prostor postaja odprt, da komunikacije hitreje tečejo. Za povečevanje inovativnosti organizacije uporabljajo nekonvencionalne metode učenja in dela, kot so različne igre, simulacije in eksperimenti, neobičajna okolja in nenavadne situacije. Na primer, z vključevanjem kulture in umetnosti ali športa, kuharskega tečaja ali tečaja preživetja v naravi.

Drugačne značilnosti dela pomenijo, da morajo ljudje poleg znanja razvijati še številne druge zmožnosti, da svoje delo lahko dobro opravljajo, za kar se je v stroki uveljavil pojem kompetenc. Pojem je med prvimi opredelil Boyatzis (1982), ki kompetence razume kot razume kot mešanico motivov, sposobnosti, samopodobe, družbenih vlog oziroma splet različnih vrst znanja, ki jih posameznik uporablja v določeni situaciji za učinkovito in/ali superiorno delovanje. Kasneje so številni avtorji njegovo opredelitev še dopolnjevali, skupno vsem pa je, da naj bi kompetence najboljše odražale vse sestavine in vidike zmožnosti, ki jih posameznik potrebuje, da svoje delo odlično opravi. Zato naj bi jih tudi najlažje prepoznali, če primerjamo najboljšega delavca s povprečnim.

4. Potrebne kompetence za odličnost in mojstrstvo v družbi znanja

Pri opredeljevanju potrebnih kompetenc si lahko pomagamo z rezultati projektov, ki se ukvarjajo z opredelitvijo ključnih kompetenc za uspešno delo in kakovostno življenje v družbi znanja. Evropski parlament in svet evropske unije (2006) sta kot ključne kompetence opredelila tiste, ki jih vsi ljudje potrebujemo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev: 1) sporazumevanje v maternem jeziku, 2) sporazumevanje v tujih jezikih, 3) matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, 4) digitalna pismenost, 5) učenje učenja, 6) socialne in državljanske kompetence, 7) samoiniciativnost in podjetnost, in 8) kulturna zavest in izražanje.

Mednarodni projekt je DeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies) pod okriljem OECD prav tako opredeli univerzalni nabor ključnih kompetenc, ki omogočajo uspešnost posameznika pri delu in so mu potrebne kot državljanu, družinskemu članu in članu družbe kot celote. Prvi sklop se tako nanaša na uporabo interaktivnih orodij, od fizičnih, kot je informacijska tehnologija, do socio - kulturnih, kot je uporaba jezika. Drugi sklop je povezan s sodelovanjem v heterogenih skupinah, kot so na primer dobro povezovanje z drugimi, sodelovanje, timsko delo, obvladovanje in reševanje konfliktov. Tretji sklop pa je nujen za avtonomno delovanje, saj morajo biti posamezniki zmožni prevzeti odgovornost za svoje življenje. V ta sklop sodijo delovanje in odločanje v širšem kontekstu, oblikovanje in vodenje življenjskih načrtov in osebnih projektov ter zagovarjanje in uveljavljanje pravic, interesov in potreb.

Ker se v tem prispevku bolj osredotočamo na odličnost posameznika v povezavi z delom, ki ga opravlja, lahko pogledamo še nabor ključnih kompetenc, kot so ga v Sloveniji opisali v nacionalnih poklicnih standardih (www.nrpslo.org) in zajemajo: načrtovanje in organiziranje lastnega dela in dela drugih; zagotavljanje kakovosti in uspešnosti dela v delovnem okolju v skladu s standardi; spremljanje razvoja

stroke; racionalno rabo energije, materiala in časa; varovanje zdravja in okolja; vodenje in nadziranje dela; razvijanje podjetnih lastnosti, sposobnosti in vedenj; sporazumevanje s sodelavci, strokovnjaki in drugimi; ter uporaba sodobne informacijsko komunikacijske tehnologije. Uporaben pregled kompetenc pa je z vidika tega, kar zahtevajo delodajalci, v svojem magistrskem delu pripravila Barbara Velkov (2011). Prepoznala je naslednjih devet kompetenc, ki jih je podrobneje opisala, generično pa poimenovala: organizacijska kompetenca, vodstvena kompetenca, kompetenca kontrole in kakovosti, kompetenca digitalne pismenosti, komunikacijska in medosebna kompetenca, kompetenca obvladovanja tujega jezika, kompetenca delovanja v nepredvidljivih razmerah, kompetenca stalnega strokovnega razvoja ter kompetenca varovanja zdravja in okolja.

Ob predstavitvi vseh teh naborov ključnih kompetenc se seveda lahko vprašamo, ali dejansko odražajo zahteve današnje oziroma prihodnje družbe in delovanja posameznikov. Ker je bil cilj teh naborov kompetence posplošiti do mere, ko so lahko veljavne za vse državljane, bi jih za doseganje odličnosti in mojstrstva morali nadgraditi s tistimi, ki niso le osnove za uspešno temveč za odlično delo. Pri tem bi veljalo upoštevati tudi kompetence, ki so prišle do izraza v času finančne in gospodarske krize, ko se je še toliko hitreje pokazalo, kdo so najboljši, ki so iz te krize pravzaprav izšli še močnejši kot prej.

Tako bi seznamu kompetenc odličnosti in mojstrstva dodali še naslednje: vizionarstvo kot sposobnost, da si zamislimo idealno prihodnost in zanjo znamo navdušiti tudi svoje sodelavce; proaktivnost kot sposobnost, da vnaprej predvidimo situacijo in ukrepamo na način, ki omogoča doseganja odličnih rezultatov; trpežnost (angl. resilience) kot sposobnost, da kljub oviram in neuspehom, ki so sestavni del vsake poti k odličnosti, vztrajamo in nadaljujemo k zastavljenim ciljem, se prilagajamo in poiščemo nove poti; drznost oziroma pogum, da ciljamo visoko ter da se odločimo in ukrepamo, čeprav so izidi negotovi; pozitivna naračnanost kot sposobnost, da gradimo in ustvarjamo sinergije na prednostih in z

optimističnim pogledom na prihodnost; mreženje kot sposobnost navezovanja, razvijanja in vzdrževanja kakovostnih odnosov ter pozicioniranja v socialnih omrežjih, tako da imamo dostop do informacij in znanja članov v omrežjih (razvijanje socialnega kapitala); ter osebna integriteta kot kombinacija strokovnega in etičnega ravnanja ter razvijanje duhovnega kapitala.

Morda bi dodali še kompetenco, ki jo lahko prepoznamo v ideji Daniela Isenberga (2010), da so danes v poplavi inovacij najbolj uspešni pravzaprav tisti podjetniki, ki niti niso inovatorji, pač pa različne inovacije in pristope spretno povežejo in jih nadgradijo ter na ta način ustvarjajo svoje konkurenčne prednosti. Imenuje jih minovatorji in prav minovativnost bi bila za slovenske razmere zelo uporabna, saj v našem okolju težko računamo na velike prebojne inovacije. Imamo sicer nekaj zares uspešnih inovatorjev, a po drugi strani kot družba dosegamo precej slabe rezultate glede inovativnosti, ker enostavno ne vlagamo dovolj v raziskave in razvoj ter v ustrezen prenos znanja iz raziskovalne v podjetniško sfero (Drzna Slovenija, 2010). V takšnih razmerah prav sposobnost povezovanja inovacij, njihova nadgradnja in prenašanje v lastne poslovne modele lahko prinese odločilno konkurenčno prednost. Zato tudi ne preseneča, da Isenberg v svojem članku kot uspešen primer minovatorja navaja tudi slovenskega podjetnika Sandija Češka, ustanovitelja in predsednika Studia Moderna, ki je preraslo v vodilno podjetje na področju neposredne prodaje.

5. Vloga in izzivi izobraževanja pri razvijanju odličnosti in mojstrstva v družbi znanja

Izobraževanje lahko razumemo kot pripravo posameznika na zadovoljevanje življenjskih potreb, ki je sestavljeno tako iz delovne kot iz vzgojne dimenzije (Možina, 2009). Na eni strani gre za načrtno pridobivanje znanja, spretnosti in sposobnosti za obvladovanje načinov za zadovoljevanje potreb, kar predstavlja

delovno dimenzijo izobraževanja. Na drugi strani pa za pridobivanje življenjskih in delovnih izkušenj, navad ter razvijanje kritičnega odnosa do dela, dobrin, vrednot in okolja nasploh, kar je vzgojna dimenzija izobraževanja. Dober izobraževalni sistem bo na vseh ravneh ponudil obe dimenziji, s tem da se razmerje med njima spreminja s prehodom od primarnega prek sekundarnega v terciarno izobraževanje. Če je v primarnem večji poudarek na vzgoji, naj bi v terciarnem več pozornosti namenili pridobivanju znanja, spretnosti in sposobnosti za opravljanje dela. Vendar pa tudi v terciarnem izobraževanju vzgojna dimenzija ne sme manjkati, saj je sicer izobraževanje preveč oddaljeno od realnega sveta in ne izpolnjuje svojega poslanstva pri razvoju potrebnih kompetenc, pri katerih je znanje zgolj ena od dimenzij.

Prav z modeli kompetenc so se šole kot izvajalci izobraževanja znašle pred zelo zahtevnimi izzivi (Svetlik, 2005). V izobraževalne programe morajo vključevati povsem nove vsebine, kot so na primer etika in družbena odgovornost, spoznavanje različnih kultur, organizacijske in podjetniške znanje in veščine. Povečati morajo tudi obseg vsebin, ki jih doslej niso ponujale v zadostnem obsegu, kot so na primer obvladovanje informacijsko - komunikacijske tehnologije, več tujih jezikov, učenje komunikacijskih spretnosti ipd. Poleg tega zahteva poučevanje tradicionalnih splošnih predmetov, kot so materni jezik, matematika, fizika, zgodovina ipd., nove pristope s poudarkom na njihovi uporabnosti in na razvoju ključnih kompetenc. Dejstvo je, da kompetenc ni mogoče razvijati le z dodajanjem vsebin in novih predmetov v izobraževalne programe, temveč so veliko bolj učinkoviti drugačni metode in načini dela ter sodobni didaktični pristopi, ki temeljijo na interakciji in problemskem učenju. Ne nazdanje pa veliko kompetenc temelji na tistem oz. skritem znanju (angl. tacit knowledge), ki ga je težko ali celo nemogoče razviti v obliki izobraževalnih programov in učnega gradiva, saj jih lahko pridobimo predvsem z izkustvenim učenjem.

Namen celotnega izobraževalnega procesa, ne glede na kateri stopnji izstopiš, je priprava mladih, da se bodo lahko uspešno soočili z izzivi dela in življenja, ko bodo vstopili na trg dela. Pri tem morajo mladi prepoznati pomen odličnosti, saj jim le ta lahko zagotavlja, da bodo prišli do dela in priložnosti, da svoja pridobljena znanja in sposobnosti tudi dejansko uporabijo in si s tem zagotovijo zadovoljevanje svojih potreb in želja. Stremenje k odličnosti in ambicioznost sta dve lastnosti, ki jih danes dobri delodajalci izjemno cenijo, saj sta porok za zavzete in odgovorne posameznike, ki se bodo pripravljene nenehno učiti ter bodo tako s svojo energijo in ustvarjalnostjo prispevali k uspešnosti organizacije. Zato bi se morali vprašati, ali naš izobraževalni sistem tako po vsebini kot po načinu izvedbe podpira odličnost in mlade dovolj dobro pripravi na realni svet.

Če omenimo samo nekaj značilnosti naših izobraževalnih sistemov in programov, lahko s precejšnjo gotovostjo trdimo, da bi bil odgovor prej negativen kot pozitiven. Kot primer lahko navedemo zelo blage pogoje, ki jih postavljamo našim mladim v izobraževalnem procesu. Napovedano preverjanje znanja in številne možnosti ponavljanja v primeru neuspeha (npr. ponavljanje šolskih nalog, številne možnosti opravljanja izpitov in ponavljanja letnikov) mladim dajejo signal, da se prvič niti ni potrebno dovolj potruditi, saj je na voljo dovolj priložnosti, da se izboljšaš. Pač poskusiš, če bo šlo - če ne, pa povečaš vložek. Realni svet zagotovo ne deluje po tem načelu, prej drži rek, da priložnost zamujena, ne vrne se nobena.

Šolske reforme, ki so v zadnjih letih prispevale k temu, da so pogoji celo blažji, kot so bili, temeljijo na študijah o obremenjenosti in stresu učencev. Vendar pa bi se veljalo vprašati tudi, ali moramo res učiti tako podrobne informacije in toliko vsebin, ki gredo vse prevečkrat hitro v pozabo, medtem ko nekatere ključne kompetence precej zanemarjamo. Kot kažejo dolgoletni rezultati raziskave PISA (www.pisa.oecd.org), smo pri nas še vedno precej boljši v poučevanju dejstev kot pri uporabi teh za ustvarjalno reševanje problemov. Skrbi nas lahko slab re-

zultat bralne pismenosti, pa tudi pomanjkanje nekaterih veščin in mehkih znanj, ki so jedro prej opisanih kompetenc.

V tej povezavi se seveda lahko vprašamo tudi, ali so naši učitelji sploh pravilno usposobljeni, da lahko učijo za prakso. Na primer številni univerzitetni učitelji v pedagoško-raziskovalne vode vstopijo takoj po koncu študija in tako prakso poznajo zgolj iz knjig in študijskih primerov, ne iz lastnih izkušenj. Mnogi učitelji pri sebi niso nikoli razvijali kompetenc, ki naj bi jih zdaj razvijali pri svojih učencih. Zato bi morali tudi pri usposabljanju učiteljev na vseh ravneh narediti bistveno več in tudi razmisliti o pogojih za opravljanje učiteljskih poklicev in o merilih za napredovanje.

Glede uporabnosti znanj smo na terciarni ravni veliko pričakovali od bolonjske reforme, katere namen je bil skrajšati čas študija in bolje pripraviti mlade na hitrejši vstop na trg dela. Zaradi našega sistema prevajanja stopenj izobrazbe pred in po bolonjskem sistemu ter dvakrat ponujenemu absolventskemu stažu, pa smo zdaj pri večini programov dosegli, da za isto stopnjo izobrazbe namesto prejšnjih 4 študijskih in 1 absolventskega leta, študentom nudimo 5 študijskih (3+2 ali 4+1 glede na kombinacijo prve in druge bolonjske stopnje) in 2 absolventski leti, torej skupaj kar sedem let namesto prejšnjih pet. Druga slabost reforme je seveda v tem, da ni bila izpeljana v skladu z bolonjskimi smernicami, saj so programi premalo prirejani potrebam na trgu dela in nasploh realnega življenja, premalo pozornosti namenjamo razvijanju kompetenc. Razlogov za to je verjetno več. Preoblikovanje programov je marsikje nastajalo bolj po načelu, kako na novo zapakirati tisto, kar učitelji znajo in so učili do reforme, kot pa dejansko ponuditi nove koristne vsebine, izločiti zastarele in odpraviti podvajanje snovi. Učitelji so se pogosto obnašali zelo oportuno in so bolj razmišljali o tem, kako sebi zagotoviti delo kot pa mladim ponuditi ustrezna znanja in razvoj kompetenc. Tako je zaradi vztrajanja, kako pomembne so obstoječe vsebine, ostalo premalo prostora za izbirnost in interdisciplinarnost. Uvajanje sodobnih učnih metod je omejeno, nekaj

zaradi velikega števila študentov na učitelja (delo v velikih skupinah), nekaj zaradi neustreznega načina nagrajevanja učiteljskega dela in njihovega napredovanja, saj je v habilitacijskih merilih kakovost pedagoškega dela močno podrejena kakovosti raziskovanja in objavljanja. Zato ne preseneča, da z odprtostjo evropskega izobraževalnega prostora čedalje več mladih, seveda najboljših, študij na drugi bolonjski stopnji nadaljuje v tujini in je s tem tudi manjša verjetnost, da bodo potem delo iskali v Sloveniji in prispevali k njenemu razvoju.

Naslednji pomembni izziv je uporaba sodobnih metod poučevanja na vseh ravneh izobraževanja, saj še vedno prevladujejo tradicionalne in od učencev, dijakov in celo študentov zahtevajo bolj ponavljanje povedanega (včasih zaželjeno celo z istimi učiteljevimi besedami) kot pa spodbujajo kritično razmišljanje, analizo in sintezo ter ustvarjalno uporabo posredovanih informacij. Lahko bi tudi rekli, da ne zahtevamo odličnosti in se hitro zadovoljimo z nizkimi rezultati, tako učitelji, kot tudi starši in učenci. Kot v svoji knjigi o kitajskih mamah tigricah razloži Amy Chau (2011), je vedno znova presenečena nad permisivnostjo vzgoje na zahodu in nad tem, kako so starši navdušeni že, če otrok domov prinese pozitivno oceno. Za kitajsko mamo je to nesprejemljivo in pridejo v poštev le najvišje ocene, do katerih pa vodi trdo delo, ki terja tudi veliko sodelovanja staršev. Vendar ne tako, da starši delajo namesto otrok in tekmujejo, kdo bo naredil lepši plakat za šolski projekt, temveč tako, da svoje otroke usmerjajo, spodbujajo in vztrajajo pri delu in vadbi, dokler v celoti ne obvladajo določenega znanja ali veščine. Njena knjiga je spodbudila številne burne razprave in morda se res težko strinjamo z njenimi strogimi vzgojno-izobraževalnimi prijemi, ki naj bi bili značilni za kitajske mame. A kljub temu se moramo zavedati, da v globalnem svetu na koncu tekmujejo prav s tako vzgojenimi Kitajci in bi morda pri nas letvico zahtevnosti morali vseeno nekoliko dvigniti in se ne prehitro zadovoljiti s (pod)povprečnimi rezultati.

Zanimiv izziv predstavlja tudi čedalje večje vključevanje mladih v terciarno izobraževanje. Ob dejstvu, da se generacije zmanjšujejo, izobraževalni zavodi

pa so se v zadnjih letih zelo pomnožili (ne glede na pomisleke o kakovosti), to vodi do situacije, ko je razpisnih mest kar naenkrat preveč. Letos se na primer za več kot 25 tisoč mest poteguje približno 20 tisoč mladih. To seveda za mnoge šole pomeni, da ne morejo vplivati na vstopne kriterije in morajo sprejeti vse, ki si želijo študirati pri njih, ne glede na njihove sposobnosti. Z vidika spodbujanja odličnosti je to problematično predvsem zato, ker imamo potem v istih skupinah zelo raznolike študente, od tistih najbolj zavzetih in sposobnih, do tistih, ki niti ne vedo, zakaj so se odločili za določeni študij (pogosto na pritisk staršev), ali pa imajo izrazito slabo predznanje. Posledično imamo prav v slednjimi največ dela in se ne moremo ukvarjati z najboljšimi. Slaba prehodnost in dolžina študija pa sta kazalca, ki opozarjata na veliko neučinkovitost visokošolskega študija. Problem je zagotovo tudi v financiranju visokega šolstva, ki do nedavnega ni posvečalo prav nobene pozornosti kakovosti. Tudi vloga nacionalne agencije za kakovost, ki je bila po dolгих letih pregovarjanj ustanovljena komaj pred kratkim, je zaenkrat precej zanemarljiva. Hkrati smo se premalo pripravljene izpostaviti mednarodnemu presojanju kakovosti in tako lahko najdemo le peščico šol z uglednimi mednarodnimi akreditacijami kakovosti.

Poseben izobraževalni izziv za šole in učitelje, pa je delo z zdajšnjo mlado generacijo, ki kaže prepoznavne značilnosti odraščanja z novimi tehnologijami, pod velikim vplivom družbenih medijev in v hitrem tempu razvoja. V Sloveniji pravzaprav nimamo kakšnih dobrih raziskav o mladi generaciji, javnomnenjske pa kažejo, da pri mladih v ospredje prihajajo vrednote, ki so povezane z osebnim izkustvom posameznika in njegovim bistvom, kot so na primer materialna in socialna varnost, prijateljstvo, odnosi, zdravo okolje in kakovost vsakdanjega življenja (Ule, 2004). Čeprav značilnosti mladih, ki so jih z raziskavami ugotovili v drugih okoljih, niso povsem prenosljive, pa je zaradi globalizacije primerljivost naših mladih s tistimi v razvitem svetu precej večja, kot je bila v preteklosti. Zato si lahko pomagamo tudi z ugotovitvami raziskave *A Portrait of Generation Next* (Pew Research Center, 2007) in dodamo nekaj lastnih opažanj. Ta ugotavlja,

da si mladi želijo biti predvsem slavni in materialno dobro preskrbljeni. Navajeni so delati več stvari hkrati, a nobene poglobljeno (zanima jih tako imenovano instant znanje) in radi poskusijo nove stvari. Zelo so veščji iskanja informacij in se radi poslužujejo »copy-paste« metode, ko namesto tega, da bi sami razmislili o rešitvah, raje »poguglajo« in najdejo že obstoječe stvari (če bi jih vsaj naučili, da se pravilno sklicujejo na avtorje, bi bilo to manj problematično, čeprav še vedno ne bi prišli do pravega izvirnega prispevka). Njihova pozornost isti stvari je kratkega veka, hitro se naveličajo in bolj kot vsebina jih navduši oblika. Pomembno jim je, da imajo dovolj prostega časa in lahko delajo tisto, kar jih veseli. Hkrati pa se zelo zavedajo svojih pravic, pričakujejo, da jim bo marsikaj kar dano in da jim bodo drugi odstranjevali morebitne ovire. Nimajo težav z javnim objavljanjem zasebnih stvari in so zelo aktivni v socialnih omrežjih, celo do te mere, da imajo nekateri virtualni svet celo rajši od realnega.

Kako torej takšne mlade navdušiti za učenje, še posebej če je to še vedno izvedeno na klasični način, ki je tako oddaljen od njihovega življenjskega sloga? Zagotovo ne bomo uspeli spremeniti mladih, pač pa bomo morali prenoviti sebe kot učitelje, na novo opredeliti svojo vlogo in učenju nadeti drugačen obraz, ki bo tem in prihodnjim generacijam bolj prijazen. Poiskati ta način je zagotovo eden od večjih izzivov izobraževanja, predvsem na terciarni ravni. Vendar pa bo le takšno izobraževanje, ki bo usklajeno z vrednotami, kulturo in življenjskim slogom mladih, lahko dovolj kakovostno in jih spodbujalo k razvijanju lastne odličnosti že v času izobraževanja in tem bolj v času, ko bodo morali svoje znanje in kompetence prenesti v delo in vsakdanje življenje.

6. Sklep

Na koncu se spodobi, da odgovorimo na začetno vprašanje: Ali vaja še dela mojstra? Nedvomno, brez vaje mojstrstva tudi v družbi znanja ne moremo razviti.

Vendar pa se način vadbe krepko spreminja. Klasični način vaje, dokler nečesa ne obvladamo do čim večje popolnosti še vedno pride v poštev za enostavno in temeljno znanje in spretnosti. Branja in poštevanke, igranja klavirja se brez vaje ne moremo naučiti. Za kompleksnejša znanja in za razvoj kompetenc pa takšna klasična vaja ne prinaša koristi, ravno nasprotno, preveč bi nas lahko omejila pri ustvarjalnosti in prilagodljivosti, saj je ravno to, da pozabimo že naučeno, lahko pogoj, da se naučimo nekaj novega. V družbi znanja je torej prava vaja tista, ki razvija kompetence za odlično delo. To pa je vaja, za katero je značilno eksperimentiranje, preizkušanje novih situacij, učenje na napakah, uporaba starega znanja na nov način, kombiniranje znanja in različnih sposobnosti v nove metode in načine ipd. Namen vaje je torej pridobivanje dragocenih izkušenj, prek katerih se učimo in razvijamo svojo odličnost in mojstrstvo. Izobraževalne ustanove nam lahko pri tem pomagajo, če seveda sledijo tem sodobnim smernicam in če bodo znale odgovoriti na izzive, ki smo jih opisali v prejšnjem poglavju. Zdi se, da nas v Sloveniji pri tem čaka še veliko dela.

7. Literatura

1. Adler, P.S., Kwon, S.W. (2002): Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, Let.: 27, Št.: 1, str.: 17-40.
2. Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*. New York: John Wiley.
3. Brinkley, I. (2008): *The Knowledge Economy: How Knowledge is Reshaping the Economic Life of Nations*. London: The Work Foundation. Dostopno na http://www.theworkfoundation.com/assets/docs/publications/65_defining%20knowledge%20economy.pdf, 26.4.2011.
4. Chua, A. (2011): *Battle Hymn of the Tiger Mother*. New York: The Penguin Press.
5. Drucker, P. F. (2001): *Managerski izziv v 21. stoletju*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
6. Drzna Slovenija: *Na poti v družbo znanja*. Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.

7. Eursotat (2010): Education in Europe, Key statistics for 2008. Dostopno na http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-10-037/EN/KS-QA-10-037-EN.PDF, 26.4.2011.
8. Evropski parlament in svet evropske unije (2006). Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES). Uradni list Evropske unije: L394/10, 30.12.2006.
9. Flap, H.D. (2002): No Man Is an Island: The Research Programme of a Social Capital Theory. V O. Favereauand in E. Lazega (ur.): Conventions and Structures, Markets, Networks and Hierarchies (str. 29-59). Cheltenham: Edward Elgar.
10. Hudson, W. (1993): Intellectual Capital: How to build it, enhance it, use it. New York: John Wiley & Sons.
11. Huws, U. (ur.) (2006): The Transformation of Work in a Global Knowledge Economy: Towards a Conceptual Model. Dostopno na <http://www.worksproject.be/documents/WP3synthesisreport-voorpublicatie.pdf>, 26.4.2011.
12. Isenberg, D. (2010): How to Start an Entrepreneurial Revolution. Harvard Business Review, Junij 2010.
13. Lengnick-Hall, M.L., Lengnick-Hall, C.A. (2003): HR's role in building relationship Networks. Academy of Management Executive, Let.: 17, Št. 4, str.: 53-66.
14. Lepak, D.P., Snell, S.A. (1999): Human Resource Architecture: Toward a Theory of Human Capital Allocation and Development. Academy of Management Review, Let.: 24, Št.: 1, str.: 31-48.
15. Lundvall, B.A. (2001): The Learning Economy: Some Implications of the Knowledge Base of Health and Education Systems, v Lundvall, B.A. (ur.): Knowledge Management in the Learning Society. Paris: OECD.
16. Meister, J.C., Willyerd, K. (2010): The 2020 Workplace. New York: Harper Business.
17. Možina, S. (2009): Učenje, izobraževanje, usposabljanje in razvoj kadrov. V I. Svetlik in N. Zupan (ur.): Menedžment človeških virov, str. 469-521. Ljubljana: Založba FDV.
18. Nacionalno informacijsko središče: Nacionalni poklicni standardi. Dostopno na http://www.nrpslo.org/podatkovne_baze/poklicni_standardi.aspx, 26.4.2011.
19. Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998): Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. Academy of Management, Let.: 23, Št.: 2, str.: 242-266.
20. OECD (2011): Economic Survey of Slovenia. Dostopno na http://www.oecd.org/document/12/0,3746,en_33873108_38910029_47068236_1_1_1_1,00.html, 26.4.2011.

21. OECD. Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. Dostopno na <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> , 26.4.2011.
22. Peterson, B.D., Nielson G.W. (2009): *Fake work: Why People Are Working Harder than Ever But Accomplishing Less, and How to Fix the Problem*. New York: Simon & Shuster.
23. Pew (2007): *A Portrait of Generation Next: How Young People View Their Lives, Futures and Politics*. Dostopno na http://www.pewtrusts.org/news_room_detail.aspx?id=25476, 26.4.2001.
24. PISA, OECD Programme for International Student Assessment. Dostopno na http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html, 26.4.2011.
25. Svetlik, I. (2005): O kompetencah. V S.M., Pezdirc (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi* (str. 12-27). Ljubljana: GV Izobraževanje.
26. Ule, M. (2004): Družbene vrednote in družbena neenakost. *Teorija in praksa*, Let.: (41), Št.: (1-2), str.: 352-360.
27. Velkov, B. (2011): *Nabor ključnih kompetenc za opravljanje poklicev kot pripomoček za potrebe povezovanja trga dela in izobraževanja* (magistrsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
28. Youndt, M. A., Snell, S. A. (2004): Human Resource Configurations, Intellectual Capital, and Organizational Performance. *Journal of Managerial Issues*, Let.: 16, Št.: 3, str.: 337-361.
29. Zahra, S. A., George, G. (2002): Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, Let.: 27, Št.: 2, str.: 185-203.
30. Zohar, D., Marshall, I. (2006). *Duhovni kapital*. Ljubljana: Tozd.
31. Zupan, N. (2009). *Sisttem zagotavljanja uspešnosti*. V I. Svetlik in N. Zupan (ur.): *Menedžment človeških virov*, str. 411–468. Ljubljana: Založba FDV.