

Tanja Možina
Andragoški center
Slovenije

"KAKOVOST IZPELJAVE PROGRAMA 5000"

"Brezposelni v srednješolskem izobraževanju"

BREZPOSELNI IN RAVEN IZOBRAZBE

S problematiko brezposelnosti se v Sloveniji zelo resno srečujemo od začetka devetdesetih let, ko smo se soočili z velikimi družbenimi in gospodarskimi spremembami. Že ob takratnem prvem večjem valu brezposelnosti je kazalo, da se je potrebno reševanja problematike brezposelnosti lotiti s širšega vidika: gre namreč za vprašanja, s katerimi se

soočajo vse svetovne in evropske ekonomije. Ravno v tistem času smo v Sloveniji trčili ob podatek, ki nam ga je prinesel popis prebivalstva leta 1991, in na katerega se kljub resnim opozorilom strokovnjakov morda nismo

znali dovolj hitro odzvati. Podatki za prebivalstvo v starosti nad 25 let (izobrazbeno strukturo navadno opazujemo za to populacijo, ko so praviloma končane vse stopnje začetnega izobraževanja) so pokazali, da je bilo v Sloveniji še vedno 46,5 odstotka nešolanega prebivalstva (prebivalstvo, ki ima končano največ osnovno šolo ali še te ne). Končano osnovno šolo je imelo 26 odstotkov prebivalcev, končano dve- in triletno poklicno šolo 21,7 odstotka. Štiri- in petletne srednje šole je končalo 21,3 odstotka prebivalcev, višje šole 5,2 odstotka. Diplomo visoke šole, magisterij ali doktorat pa je imelo 5,3 odstotka prebivalcev. (Mohorčič, 2001, 79) S

tako nizko izobrazbeno strukturo smo bili v začetku devetdesetih let zelo slabo pripravljeni na spremembe, ki so jih s seboj prinesle nove informacijske tehnologije in celostne svetovne gospodarske povezave.

Izobrazbena struktura zaposlenega prebivalstva se je v tem času nekoliko izboljšala, ne moremo pa enako trditi za brezposelne, saj nam podatki Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje iz januarja 2001 pokažejo, da ima več kot polovica od vseh registrirano brezposelnih le I. oz. II. stopnjo izobrazbe, medtem ko je brezposelnih s III. oz. IV. stopnjo izobrazbe 27 odstotkov, V. stopnjo izobrazbe ima le 21 odstotkov brezposelnih. Po pričakovanjih je najmanj brezposelnih med tistimi, ki imajo VI. oz. VII. stopnjo izobrazbe (2 odstotka). (Mesečne informacije, 2001: 21) Izobraževanje brezposelnih, predvsem tisto, ki bi pripomoglo k zvišanju ravni izobrazbe, tako gotovo predstavlja enega izmed pomembnih dejavnikov, ki jih je potrebno upoštevati, ko razmišljamo o reševanju problematike brezposelnosti.

POMEN KAKOVOSTI ZNANJA ZA USPEŠNO DRUŽBENO DELOVANJE

Na pomen dosežene izobrazbe za uspešnost posameznika v družbi nas opozarjajo tudi rezultati pravkar končane mednarodne raziskave o pismenosti odraslih. Študija

Leta 1991 je bilo v Sloveniji 46,5 odstotka nešolanega prebivalstva.



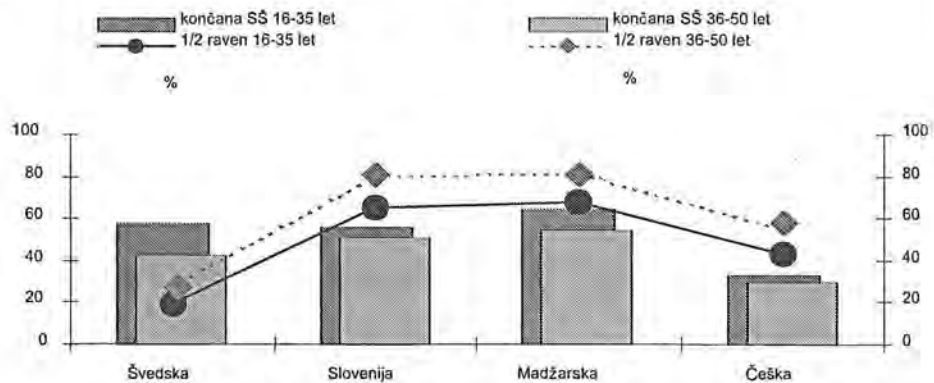
raziskuje dosežke odraslih na treh področjih pismenosti: besedilna pismenost, dokumentacijska pismenost in računska pismenost.¹ Po pričakovanjih je poglobitveni napovedovalec ravni pismenosti odraslih v Sloveniji raven izobrazbe oziroma dolžina in kakovost začetnega izobraževanja, z dvigovanjem stopnje izobrazbe se praviloma izboljšujejo tudi dosežki na testu pismenosti. Poleg izobrazbe na raven pismenosti vplivajo tudi starost, izobrazba staršev in zaposlitveni status. (Možina E., 2001, 31)

Višja raven pismenosti pomeni za posameznika večjo verjetnost, da bo imel delo, in manjšo verjetnost, da bo brezposeln, obenem pa večjo verjetnost, da bo zaposlen v visokokvalificiranih poklicih (beli ovratniki), in obratno, manjšo verjetnost, da bo opravljal dela v poklicnih kategorijah, ki zahtevajo nižjo usposobljenost (modri ovratniki). Tveganje, da bodo brezposelni, je dvakrat večje med odraslimi, ki so slabo pismeni. (Možina E. 2001, 36)

Na prepletanje in povezovanje med izobrazbo, pismenostjo in delom opozorijo tudi ugotovitve, da se raven pismenosti odraža v rezultatih na trgu dela tako na ravni posameznika kot na nacionalni ravni.

Prav zaradi takšnih ugotovitev in kot odgovor na tovrstne rezultate na testih pismenosti postajata dvig izobrazbene ravni in izboljševanje kakovosti izobraževanja prednostna cilja v strateških razvojnih dokumentih v Evropski uniji, v zadnjih letih pa jim vsaj na deklarativni ravni vedno več pozornosti posvečamo tudi v Sloveniji.² Soočenje z rezultati, ki smo jih Slovenci v zadnjem času dosegli v nekaterih mednarodnih raziskavah (in ti niso zavidljivi), kažejo na to, da je dejanska kakovost izobraževanja pri nas še vedno precej vprašljiva. Ravno razmislek o kakovostni dimenziji izobraževanja je po našem mnenju tisto najpomembnejše, kar so nam prinesli rezultati o pismenosti odraslih v Sloveniji. Da je takšen razmislek v tem trenutku res nujno potreben, nam kaže slika na 68. strani.

Slika 1: Kakovost znanja odraslih v besedilni pismenosti



Vir: Draženik, 2001, *Problematike v kontekstu vseživljenjskega učenja*.

Slika prikazuje primerjavo kakovosti znanja odraslih s srednješolsko izobrazbo v dveh starostnih razredih: 16–35 let in 36–50 let. Prikazani so pisni dosežki odraslih v Češki, Madžarski, Švedski in Sloveniji. Slovenija po stopnji izobrazbe v generaciji od 16 do 35 let niti ne odstopa veliko od Švedske, ki velja za državo z zelo razvitim izobraževalnim sistemom, v starostnem razredu od 36 do 50 let pa se je Slovenija po doseženi stopnji srednješolske izobrazbe uvrstila celo pred Švedsko. Zelo velik razkorak se pokaže, ko se pogledimo v kakovostno dimenzijo doseženih rezultatov. Primerjava s Švedsko tu pokaže, da so se odrasli v Sloveniji v primerjavi s švedskimi vrstniki odrezali veliko slabše. Če se je na Švedskem v starostnem razredu od 16 do 35 let na 1. in 2. raven pismenosti uvrstilo le 20 odstotkov odraslih, je bilo takšnih v Sloveniji 65 odstotkov. Podobne rezultate kot Slovenci so dosegli tudi Madžari (68 %). Še zgovornejši so podatki v starostni skupini od 36 do 50 let, kjer se je na 1. in 2. raven besedilne pismenosti uvrstilo kar 81 odstotkov Slovencev in samo 27 odstotkov Švedov.

Seveda tovrstni podatki zahtevajo bolj poglobljene analize in osvetlitve z različnih vidikov, gotovo pa že takšne osnovne

primerjave opozorijo, da moramo v Sloveniji postoriti še marsikaj. Poleg ukrepov, ki bodo tudi v prihodnosti usmerjeni k dvigovanju izobražbene ravni prebivalstva, bo potrebno več pozornosti nameniti tudi kakovostnim vidikom izobraževanja.

Prav poznavanje opredelitev dosežkov odraslih, ki kažejo na raven njihove pismenosti, je zelo pomembno, ko razmišljamo o tem, kako naj bo organiziran izobraževalni proces, da bo kakovosten in bomo lahko v njem dosegali cilje, kot so "sposobnost razumevanja", "sposobnost uporabe informacij", "sposobnost povezovanja, iskanja in generiranja informacij", "sposobnost organiziranja informacij" idr. Kot vidimo, gre za cilje, ki zahtevajo aktivnost posameznika in njegovo sposobnost, da pridobljene in naučene informacije zna uporabiti. Da takšne cilje lahko dosegamo, je potrebno zagotoviti kakovost vseh procesov, s katerimi se srečuje posameznik v izobraževalnem procesu, pri tem izhajati iz znanja in sposobnosti, ki jih leta prinese v izobraževalni proces in na njih graditi. Posamezniku je treba omogočiti aktivno udejstvovanje v izobraževalnem procesu in ga k temu vzpodbujati. Pomembno je, da so vsebine, s katerimi se posameznik

srečuje v izobraževalnem procesu, čimbolj povezane z dejanskimi življenjskimi situacijami, naloge, ki jih rešuje, pa zastavljene tako, da se ob njih uči reševanja problemov v različnih situacijah. Da bi to lahko dosegli, je potrebno izobraževanje za ciljne skupine odraslih pozorno načrtovati. Prav tako je potrebno več pozornosti namenjati sprotnemu spremljanju izpeljave izobraževanja, saj so od kakovosti izpeljave v veliki meri odvisni tudi učinki izobraževanja.

S CELOVITIM NAČRTOVANJEM IZPELJAVE IZOBRAŽEVANJA DO VEČJE KAKOVOSTI ZNANJA

Prav razvoj kurikularne teorije je prinesel na področje načrtovanja in udejanjanja kurikuluma v izobraževanju odraslih drugačen in predvsem širši pogled oz. razumevanje "načrtovanja izobraževalne dejavnosti", s tem pa tudi nove vidike, ki jih je potrebno upoštevati pri vrednotenju kakovosti izobraževalnega procesa in njegovih učinkov.

Različni avtorji, ki se ukvarjajo s področjem načrtovanja in vrednotenja kakovosti, opozarjajo, da je potrebno zato, da bi dosegli želeno kakovost izobraževanja, pri tem vedno upoštevati različne ravni, na katerih nastaja in se udejanja kurikulum. Tako Plomp in Loxley (1993) ugotavljata, da je potrebno v vsakovrstnih razpravah o kurikulumu in njegovi kakovosti opazovati kurikulum s treh

različnih ravni: nacionalne, z ravni izobraževalne organizacije in ravni posameznega udeleženca izobraževanja.³

Upoštevanje različnih kazalnikov kakovosti načrtovanja in izpeljave kurikuluma je še posebej pomembno, ko presojamo kakovost izobraževanja odraslih in ciljne skupine brezposelnih. Ti namreč vstopajo v izobraževanje z nekaterimi skupnimi značilnostmi, ki izvirajo iz statusa brezposelnosti, hkrati pa z raznolikim predhodnim znanjem in izkušnjami, ki jih je treba ugotoviti in na njih graditi izobraževalni proces, če želimo, da bo kakovosten.

To velja tudi za Program 5000, ki je zaživel leta 1989/1999, ko ga je na predlog Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve ter Ministrstva za šolstvo in šport sprejela Vlada Republike Slovenije. Temeljni cilj programa je dvig izobrazbene ravni brezposelnih in zmanjševanje strukturnih neskladij na trgu dela.

EVALVACIJA KAKOVOSTI IZPELJAVE IZOBRAŽEVANJA V PROGRAMU 5000

V evalvaciji, ki smo jo po naročilu Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje opravljali na Andragoškem centru Slovenije, nas je poleg učinkov izobraževanja

Kakovost izobraževanja se kaže v učinkoviti uporabi pridobljenega znanja.

Da bi lahko s pomočjo določenega kurikuluma in njegovega udejanjanja po ravneh dosegali želeno in načrtovano, predvsem pa potrebno kakovost znanja, je treba izobraževanje načrtovati celovito, pri presoji kakovosti pa upoštevati vse dejavnike, ki na doseganje takšne ali drugačne kakovosti lahko vplivajo. Kot je že pred časom ugotovil Stufflebeam, ko je razvijal CIPP model kurikularne evalvacije, je pri tem potrebno posebno pozornost nameniti dejavnikom, s katerimi se soočamo pred vstopom v izobraževanje (kontekstualni dejavniki), ob vstopu v izobraževanje (inputni dejavniki), med izobraževalnim procesom (procesni dejavniki) in ob koncu izobraževanja (outputni dejavniki). (Stufflebeam, 2000) S takšnim razumevanjem kurikularne evalvacije je prav Stufflebeam razširil pogled na evalvacijo, ki je bila do tedaj razumljena predvsem v smislu ugotavljanja končnih učinkov izobraževanja oz. se je omejevala zgolj na procese preverjanja in ocenjevanja. (Stufflebeam, 2000)

brezposelnih v Programu 5000 zanimala prav kakovost načrtovanja izpeljave izobraževanja, saj pomembno vpliva na doseženo kakovost znanja brezposelnih, vključenih v Program. Kakovost prilagajanja izobraževanja za brezposelne smo presojali na ravni izpeljave izobraževalnega programa in posameznega predmeta v izobraževalni organizaciji. Pri tem smo želeli osvetliti različne vloge, ki jih imajo v postopkih načrtovanja in izpeljave izobraževanja v izobraževalni organizaciji različni subjekti (ravnatelj, vodja izobraževanja odraslih, učitelji, udeleženci). Pozorni smo bili zlasti na povezave in oblike sodelovanja med posameznimi subjekti, saj je to pomemben vidik kakovosti dela v

IO), ravnatelje, učitelje in udeležence. V raziskavo je bilo vključenih 990 udeležencev, 66 ravnateljev, 65 vodij izobraževanja odraslih in 190 učiteljev. Z vodji IO, učitelji in ravnatelji smo opravili vodene intervjuje, mnenja udeležencev smo pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, analizirali pa smo tudi ustrezne dokumente in teoretska spoznanja, ki obravnavajo to področje. Ponekod smo podatke primerjali tudi glede na različne vrste izobraževalnih organizacij, ki so se kot izvajalke vključile v Program 5000: srednje šole, zasebne izobraževalne organizacije in ljudske univerze. Rezultate prikazujemo po naslednjih področjih in kazalnikih:

Preglednica 1: Vsebinska področja evalvacije in kazalniki kakovosti

VSEBINSKO PODROČJE	KAZALNIKI	SUBJEKTI	INSTRUMENTI/metode
1. Začetno delo z udeleženci	⇒ uvodni pogovor ⇒ vsebine uvodnih pogovorov ⇒ vloga kadrov pri uvodnih pogovorih	* vodje IO * učitelji * udeleženci	* vodeni intervju * vprašalnik * dokumentacija
2. Načrtovanje in izpeljava izobraževanja	⇒ vpliv različnih subjektov na načrtovanje in izpeljavo izobraževanja ⇒ obseg ur organiziranega izobraževanja ⇒ kriteriji za odločanje o obsegu ur	* učitelji * vodje IO * udeleženci	* vodeni intervju * vprašalnik * dokumentacija

izobraževalni organizaciji.

Iz obsežne evalvacijske raziskave⁴ v tem prispevku predstavljamo le nekatere najpomembnejše rezultate, ki kažejo na kakovost načrtovanja in izpeljave izobraževanja v prvih izpeljavah Programa 5000. Rezultati, ki jih prikazujemo, sodijo v inputno in procesno evalvacijo ter s pomočjo izbranih kazalnikov pokažejo, kakšno je bilo začetno delo z udeleženci v izobraževalnih organizacijah in kako so potekali nekateri izmed ključnih procesov načrtovanja in izpeljave izobraževanja brezposelnih v prvih izpeljavah Programa 5000. Podatke za posamezne kazalnike smo pridobili tako, da smo v evalvacijo vključili vodje izobraževanja odraslih (v nadaljevanju: vodje

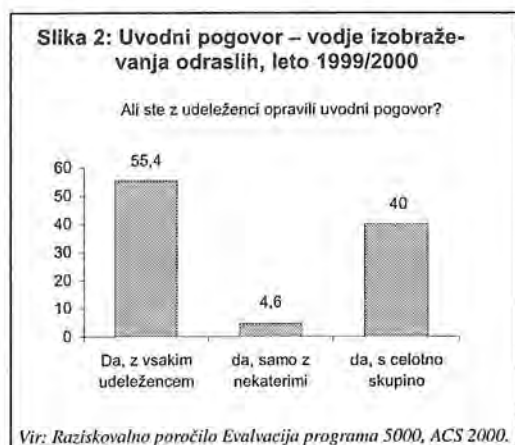
PRIKAZ IZIDOV

Začetno delo z udeležencem v izobraževalni organizaciji

V andragoški stroki se priporoča, da bi ob začetku izobraževanja v izobraževalni organizaciji opravili uvodni pogovor z vsakim posameznikom. Poudariti je treba predvsem dve pomembni nalogi uvodnega pogovora. Prva je namenjena seznanjanju udeležencev z izobraževalnim programom in drugimi dejavnostmi, ki bodo udeležencem dostopne med izobraževanjem. Druga pomembna naloga uvodnega pogovora pa je pridobivanje podatkov in informacij o posameznem udeležencu, njegovi poprejšnji izobrazbi, izkušnjah, zanimanju in

pričakovanih, socialnoekonomskem položaju ipd. To so pomembne informacije, ki so podlaga za prilagajanje izobraževanja ciljni skupini in posameznemu udeležencu izobraževanja. Uvodni pogovor v poklicnem in strokovnem srednješolskem izobraževanju odraslih so predvidela tudi Navodila za prilagajanje izobraževalnih programov odraslim udeležencem izobraževanja,⁵ v katerih je zapisano: "Pred vključitvijo v izobraževanje se opravi z udeležencem izobraževanja obvezno uvodni pogovor, s katerim se ugotovijo predhodno znanje in izkušnje, pa tudi najprimernejše prilagoditve, ki so potrebne za njegovo uspešno izobraževanje."

O tem, ali so v izobraževalni organizaciji opravili uvodni pogovor z brezposelnimi, smo najprej vprašali vodje izobraževanja odraslih.



Slika kaže, da so v malo več kot polovici izobraževalnih organizacij uvodni pogovor opravili s posameznim udeležencem, v malo manj kot polovici s celotno skupino. Samo v treh primerih smo zasledili, da uvodnega pogovora niso opravili ali pa so ga le z nekaterimi posamezniki.

Zanimalo nas je tudi, ali so kakšne razlike med različnimi vrstami izobraževalnih organizacij. Primerjava je pokazala, da je

uvodni pogovor s posameznim udeležencem opravilo 12 ljudskih univerz oz. 70 odstotkov vseh, ki so bili vključene v program 5000. Uvodni pogovor s posameznim udeležencem je opravilo 19 srednjih šol, kar predstavlja le malo manj kot polovico (46 %) vseh sodelujočih srednjih šol, ter 5 zasebnih izobraževalnih organizacij (55 % vseh vključenih). Razloge za dokaj raznolike odgovore vodij v srednjih šolah in na ljudskih univerzah lahko iščemo predvsem v dveh zadevah: ena je gotovo posledica tega, da so prav ljudske univerze v zadnjem desetletju začele razvijati svetovalno dejavnost v izobraževanju odraslih – med te sodijo tudi postopki, kot je uvodni pogovor, drugo pa bi morda lahko iskali tudi v kadrovski sestavi enih in drugih izobraževalnih organizacij. Pri tem mislimo predvsem vlogo vodje izobraževanja odraslih. Vemo namreč, da v polovici srednjih šol to delovno mesto ni sistemizirano, zato je vprašanje, ali je bilo ob tako množičnem vpisu, kakršnemu smo bili priče v prvih izpeljavah Programa 5000, na srednjih šolah sploh mogoče opraviti uvodni pogovor z vsakim udeležencem. Iz tega zornega kota nas je zato še zanimalo, ali so kakšne pomembne razlike v postopkih opravljanja uvodnega pogovora med tistimi srednjimi šolami, ki imajo enoto za izobraževanje odraslih (s tem tudi vodjo izobraževanja odraslih), in tistimi, ki takšne enote nimajo.

Podatki kažejo, da so uvodni pogovor s posameznim udeležencem večkrat opravile srednje šole s posebno enoto za izobraževanje odraslih, kakor tiste, ki takšne enote nimajo. Te so uvodni pogovor večkrat opravile s celotno skupino. Gre za pomemben podatek, ki ga bo treba v prihodnje podrobneje razčleniti predvsem glede na možnosti, ki jih imajo ene in druge vrste izobraževalnih organizacij za kakovostno delo z udeleženci ob vstopu v program, kaže pa se predvsem v zadostni kadrovski zasedbi in poznavanju

Preglednica 2: Uvodni pogovor glede na tip organiziranosti srednjih šol – vodje izobraževanja odraslih, leto 1999/2000

Ali ste z udeleženci pred ali ob začetku izobraževanja opravili uvodni pogovor?	Tip organiziranosti srednje šole				Skupaj	
	Šola s posebno enoto za IO		Šola brez posebne enote za IO			
	N	%	N	%	N	%
Da, z vsakim udeležencem.	22	81,5	14	36,8	36	55,4
Da, samo z nekaterimi.	0	0	3	7,9	3	4,6
Da, s celotno skupino.	5	18,5	21	55,3	26	40,0
Uvodnega pogovora nismo opravili.	0	0	0	0	0	0
Skupaj	27	100	38	100	65	100

Vir: Raziskovalno poročilo Evalvacija programa 5000, ACS 2000

postopkov dela z odraslimi udeleženci ob vpisu v izobraževanje.

Zanimivo je, da se je v kar nekaj primerih pokazalo, da pri začetnih pogovorih z udeleženci poleg vodij izobraževanja odraslih sodeluje tudi vodstvo (ravnatelj, direktor). Primerjava odgovorov med različnimi izobraževalnimi organizacijami ni pokazala bistvenih razlik, preglednica 3 pa kaže,

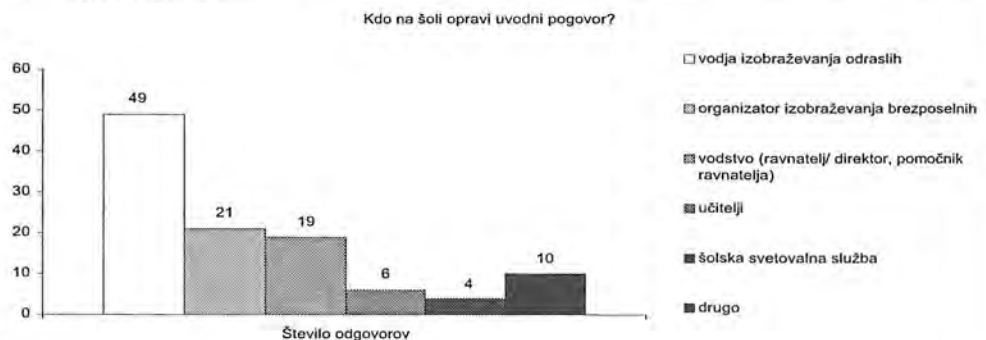
da vodstvo večkrat sodeluje v uvodnih pogovorih z udeleženci v zasebnih izobraževalnih organizacijah. To znova potrjuje naša razmišljanja, da v zasebnih

izobraževalnih organizacijah direktor velikokrat opravlja tudi vlogo vodje izobraževanja odraslih. To je treba upoštevati, ko načrtujemo usposabljanja za ciljne skupine osebja v izobraževanju in znanje, ki ga osebje potrebuje. Če ponavadi razmišljamo, da bi vodilno osebje potrebovalo predvsem znanje iz vodenja, strateškega načrtovanja in upravljanja virov, pa se v zasebnih organizacijah pri tem osebju pokaže, da si mora zaradi narave svojega dela pridobiti tudi nekaj bolj andragoškega znanja.

Glede na odgovore vodij izobraževanja odraslih se ti v uvodnih pogovorih z udeleženci skoraj vedno pogovarjajo o vsebini in zahtevnosti programa, vpisnih

Uvodni pogovor z udeleženci prispeva h kakovosti izobraževanja.

Slika 3: Osebje, ki v izobraževalni organizaciji opravi uvodni pogovor – vodja izobraževanja odraslih, leto 1999/2000



Vir: Raziskovalno poročilo Evalvacija programa 5000, ACS 2000

pogojih ter časovni organizaciji izobraževanja. Udeležence največkrat seznanjajo z obveznostmi, ki jih bodo morali izpolniti med izobraževanjem. Nekoliko presenečajo odgovori vodij izobraževanja odraslih o tem, da le malo več kot polovici udeležencev na uvodnem pogovoru vedno dajejo informacije o možnostih učne pomoči. Ker je Program 5000 predvidel učno pomoč kot organizirano dejavnost v programu 5000, bi pričakovali, da bodo o tem že ob začetku izobraževanja seznanjeni vsi udeleženci. Začetno seznanjanje udeležencev z možnostjo učne pomoči jih lahko motivira, obenem pa razbremeni, saj jim ni treba iskati tovrstnih možnosti šele med izobraževalnim procesom (ko naletijo na težave), temveč vedo, na koga se lahko obrnejo.

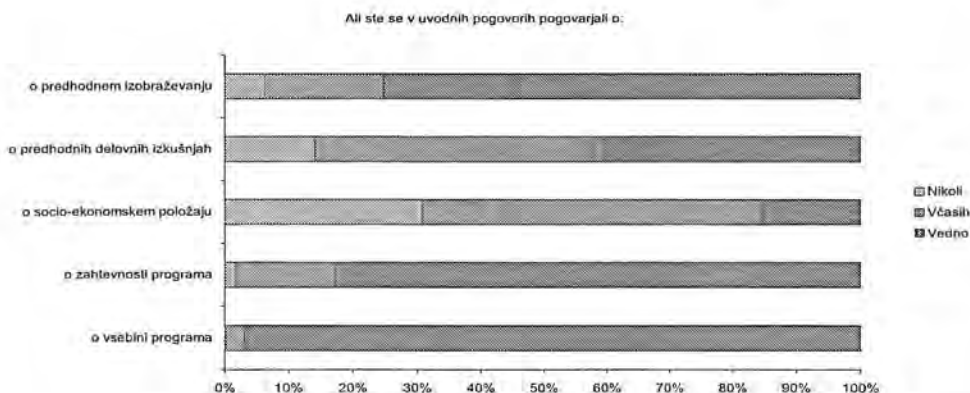
Z vidika prilagajanja izobraževanja posameznemu udeležencu izobraževanja smo še posebno podrobno razčlenili teme uvodnih pogovorov, ki jih prikazuje slika 4.

Podatki v sliki kažejo, da je bilo v uvodnih pogovorih premalo pozornosti namenjene pogovorom o delovnih izkušnjah udeležencev in drugim podatkom, ki jih na takšnem pogovoru lahko dajejo udeleženci. Odgovori vodij so namreč pokazali, da so se o delovnih

izkušnjah na uvodnem pogovoru vedno pogovarjali v 40 odstotkih izobraževalnih organizacij, samo včasih pa v 45 odstotkih. Pogovora o delovnih izkušnjah ne opravijo nikoli v 15 odstotkih izobraževalnih organizacij. Takšni podatki ne izključujejo možnosti, da si v izobraževalnih organizacijah tovrstne podatke pridobijo drugače (anketa, dokumentacija ipd.), kljub vsemu pa kaže znova poudariti priporočilo, da je uvodni pogovor zelo primeren instrument za pridobivanje podatkov o udeležencih, če njegov potek sistematično načrtujemo.

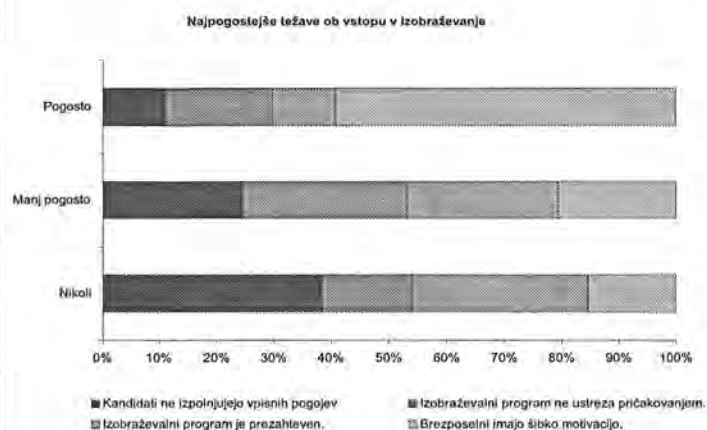
Najpogostejša težava, ki jo opazijo v izobraževalnih organizacijah že takoj med uvodnim pogovorom, je šibka motivacija brezposelnih za izobraževanje. Takšni odgovori vodij potrjujejo, da je šibka motivacija za izobraževanje kar pogosta značilnost brezposelnih v izobraževanju, hkrati pa opozarjajo, da bi morali brezposelne pritegniti v motivacijske programe, kjer bi si okrepili motivacijo za izobraževanje, še preden bi se znova odločili za formalno izobraževanje. Tako bi bil osip manjši, brezposelni v izobraževanju pa uspešnejši. Po drugi strani pa je treba še bolj

Slika 4: Vsebina uvodnih pogovorov, vodje izobraževanja odraslih, leto 1999/2000



Vir: Raziskovalno poročilo Evalvacija programa 5000, ACS 2000

Slika 5: Najpogostejše težave, ki se pokažejo v uvodnem pogovoru z udeleženci – vodja izobraževanja odraslih, leto 1999/2000



Vir: Raziskovalno poročilo Evalvacija programa 5000, ACS 2000

razmišljati tudi o krajših "uvodnih motivacijskih programih" ob začetku izobraževanja, ki bi brezposelnim olajšali vstop v izobraževanje in jih spodbujali v prvih mesecih izobraževanja.

Le 25 odstotkov vodij je odgovorilo, da zavod za zaposlovanje k njim še nikoli ni napotil

kandidatov, ki ne izpolnjujejo vpisnih pogojev. Pričakovali bi, da svetovalci na zavodu za zaposlovanje poznajo izobraževalne programe, v katere napotijo brezposelne, in predvsem vpisne pogoje

ter da brezposelnih ne bodo napotili v programe, za katere vpisnih pogojev ne izpolnjujejo, vendar v nekaterih primerih glede na podatke ni bilo tako.

Odgovori vodij izobraževanja povedo dovolj in nas znova utrdijo v prepričanju, kako pomembna je svetovalna dejavnost v izobraževanju odraslih. Pokažejo, da uvodni pogovor ne sme biti razumljen le kot ugotavljanje formalnih vpisnih pogojev in vpis udeleženca v program. Vodje se ob tem

znajdejo v zelo različnih položajih: posamezniku je treba svetovati iz različnih zornih kotov, iskati prijeme, ki bi povečali njegovo motivacijo in s tem njegove zmožnosti za uspeh v izobraževanju, ga usmeriti v iskanje učne pomoči ali pa svetovati drugačno izobraževalno pot, če se izkaže, da izobraževalni program posamezniku ne ustreza.

Odgovori tudi potrjujejo prepričanje, da vloga vodje izobraževanja odraslih v formalnem srednješolskem izobraževanju nikakor ne sme ostati na ravni "organizatorja ali koordinatorja izobraževanja", temveč jo je treba nenehno strokovno krepiti. Vodja izobraževanja odraslih mora poznati celoten spekter strokovnih področij, saj je menedžer izobraževalnega programa. Poznal naj bi strategije upravljanja in načrtovanja posameznih delov izpeljave izobraževanja, usklajeval delo učiteljev (znanje o vodenju skupin, timskem delu itn.), obvladal svetovalno delo z učitelji in udeleženci, poznal postopke spremljanja kakovosti izpeljave izobraževalnega programa, usklajeval tovrstne dejavnosti in jih tudi spodbujal. Tak vidik pa že zajema strokovno-razvojno funkcijo vodje v izobraževalni organizaciji za odrasle.

VPLIV RAZLIČNIH SUBJEKTOV NA NAČRTOVANJE IZPELJAVE IZOBRAŽEVANJA

Poleg opravljenega uvodnega pogovora in temeljite analize ciljne skupine je v izobraževanju odraslih priporočljivo, da je proces načrtovanja organizacije in izpeljave izobraževanja kooperativno delo vseh tistih akterjev, ki kakorkoli sodelujejo v izobraževalnem procesu ali nanj vplivajo. Uporabljali naj bi zlasti mehanizme in poti, ki omogočajo, da k načrtovanju izobraževalnega procesa ter njegovi izpeljavi in vrednotenju

Pogosta značilnost brezposelnih v izobraževanju je šibka motivacija.

pritegnemo tudi odrasle udeležence. Easton o sodelovanju oz. participaciji različnih subjektov pri načrtovanju in evalvaciji izobraževanja in kakovosti zapiše: "Participacija označuje dejavnosti, s katerimi ljudje pridobivajo večjo in širšo odgovornost za sprejemanje odločitev, razdeljevanje virov (sredstev), implementacijo aktivnosti in ocenjevanje doseženih rezultatov na področjih, ki se neposredno tičejo njihovih življenj. Hkrati pa participacija označuje tudi proces pridobivanja ustreznih kompetenc in sposobnosti, ki so ljudem potrebne za udejanjanje takšnih vlog." (Easton, 1997: 30). Jarvis v zvezi s tem na področju izobraževanja odraslih ugotavlja, da možnost vpliva udeležencev na načrtovanje organizacije in izpeljavo izobraževalnega procesa povečuje dejavnost udeležencev izobraževalnega procesa, vpliva na motivacijo in posledično tudi na kakovost izobraževalnega procesa in doseženega znanja. (Jarvis, 1987)

Easton še poudarja, da pomeni takšno razumevanje participacije dejansko pooblaščenje vključenih, kar je razvidno iz tega, koliko le-ti sodelujejo pri določanju ciljev izobraževalnih programov, razdeljevanju sredstev ter odločanju o načinih izpeljave izobraževalnega procesa. Ne gre torej le za "participacijo na deklarativni ravni". Strinja pa se s tem, da je potrebno participacijo razumeti v smislu določene ravni, do katere ta zares sega. (Easton, 1997) In do kam sega participacija različnih subjektov pri načrtovanju in izpeljavi izobraževanja v srednješolskem formalnem izobraževanju brezposelnih?

Da bi ugotovili, kateri subjekti so v izobraževalnih organizacijah sodelovali pri načrtovanju organizacije izobraževanja brezposelnih in še posebno pri pripravi načrta izpeljave za posamezen predmet, smo prosili učitelje, naj nam povedo, kdo je vplival na

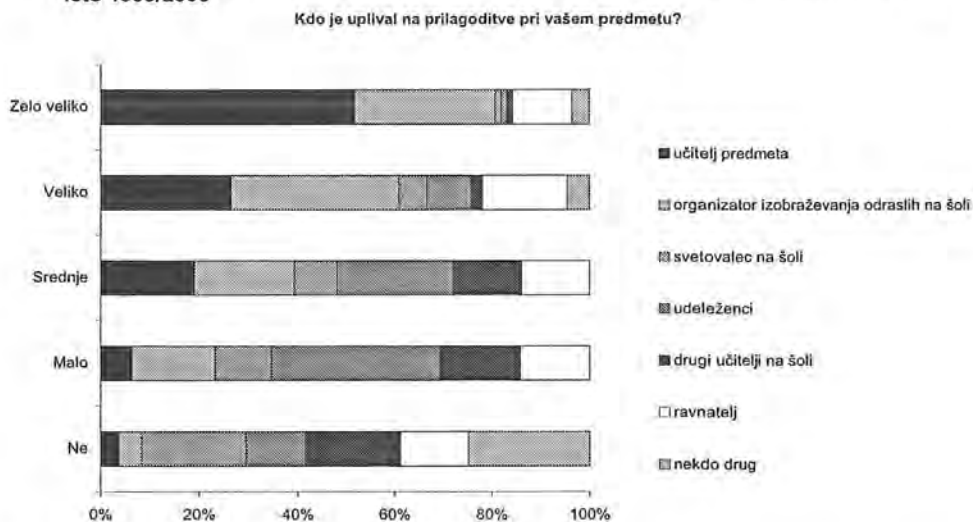
prilagoditev učnega načrta za njihov predmet, in ocenijo tudi stopnjo vpliva posameznega subjekta. Podatki so pokazali, da imajo po mnenju učiteljev v izobraževalnih organizacijah veliko ali zelo veliko vpliva oni sami (65 %), velik vpliv pa imajo tudi vodje izobraževanja odraslih (54 %). Podatki o tem, da imajo učitelji večinoma velik ali zelo velik vpliv na oblikovanje načrta izpeljave pri svojem predmetu, kaže na precejšnjo stopnjo avtonomije učitelja v tem segmentu. Vsak nasprotni izid bi bil tudi presenetljiv, saj naj bi imel učitelj, kar zadeva strokovnost, prav pri tovrstnem prilagajanju izobraževanja najpomembnejšo vlogo.

Podatki, ki smo jih dobili v nadaljevanju, ko smo učitelje spraševali o ustreznosti prilagajanja obsega ur organiziranega izobraževanja, nam potrjujejo, da so presojali prilagajanje v tem izseku zelo ozko, usmerjeno le na svoj predmet, in predvsem prilagajanje vsebin predmeta. Vsi drugi odgovori namreč kažejo, da učitelji nimajo večjega vpliva na prilagajanje na ravni celotnega izobraževalnega programa, temveč opravijo prilagoditve pri svojem predmetu v okvirih, ki jih na ravni izobraževalnega programa sprejmejo drugi (vodja IO, vodstvo).

Da ravnatelj nima nikakršnega vpliva na prilagoditve ali je ta zelo majhen, je odgovorilo 69 odstotkov učiteljev s srednjih šol, 65 odstotkov učiteljev z ljudskih univerz in samo 35 odstotkov učiteljev zasebnih izobraževalnih organizacij. Po drugi strani pa je več kot polovica ali 56 odstotkov učiteljev iz zasebnih izobraževalnih organizacij menilo, da ima ravnatelj (direktor) velik ali zelo velik vpliv na prilagajanje izobraževanja pri njihovem predmetu, tako pa je menilo le 19 odstotkov učiteljev s srednjih šol in 27 odstotkov učiteljev z ljudskih univerz. Takšni

Pri načrtovanju izobraževanja naj sodelujejo vsi akterji.

Slika 6: Vpliv različnih subjektov na prilagoditev izpeljave izobraževanja za predmet – učitelji, leto 1999/2000



Vir: Raziskovalno poročilo Evalvacija programa 5000, ACS 2000

podatki kažejo na povezavo med ravnateljevim (direktorjevim) vplivom glede na vrsto izobraževalne organizacije. Močnejši ravnatelj ali direktorjev vpliv v zasebnih izobraževalnih organizacijah v primerjavi z drugimi vrstami izobraževalnih organizacij je morda tudi posledica drugačne kadrovske organiziranosti v zasebnih izobraževalnih organizacijah, kjer je ravnatelj ali direktor hkrati tudi vodja izobraževanja odraslih. Na to verjetno vpliva tudi velikost zasebnih izobraževalnih organizacij, skratka, v njih je manj zaposlenih, zato so tudi funkcije in naloge, ki jih zaposleni opravljajo, drugače porazdeljene.

PRILAGAJANJE OBSEGA UR ORGANIZIRANEGA IZOBRAŽEVANJA

Če učitelji čutijo precejšnjo avtonomijo pri delu v razredu, pa se ta njihov občutek avtonomije in participacije pri odločanju precej skrči, ko jih vprašamo, kako so zadovoljni z obsegom ur organiziranega

izobraževanja, ki ga imajo na razpolago, in koliko lahko sami vplivajo na določanje obsega ur. Strokovno utemeljeno je, da se obseg ur v predmetniku za odrasle zmanjšuje zato, ker imajo odrasli, ki se znova začnejo izobraževati, navadno že kar nekaj izobraževalnih in delovnih izkušenj in jih lahko koristno uporabijo pri svojem izobraževanju. Tako nekatere vsebine hitreje predelajo, saj jih že poznajo. Pri zmanjševanju obsega ur v izobraževanju odraslih pa moramo biti pozorni, da je le to ustrezno in strokovno utemeljeno z dokazi, ki izhajajo iz opravljene analize ciljne skupine, ugotovljenega poprejšnjega znanja in izkušenj, analize ciljev izobraževalnega programa ipd.

Za mnenje o prilagajanju obsega ur smo prosili vodje izobraževanja odraslih in učitelje: vodje, da nam povedo delež obsega ur, ki je bil uresničen na ravni celotnega izobraževalnega programa, učitelje pa, kako so prilagajali obseg ur izobraževanja pri svojem predmetu. Odgovore vodij izobraževanja odraslih prikazuje preglednica 3.

Preglednica 3: Delež organizacijskega izobraževanja za brezposelne glede na celoten obseg ur, ki ga predvideva izobraževalni program za mladino – vodje izobraževanja odraslih, 1999/2000

Obseg ur organiziranega izobraževanja	N	%
manj kot 30 % ur	1	1,6
30 % ur	8	12,7
od 31–50 % ur	37	58,7
več kot 50 % ur	17	27,0
SKUPAJ	63	100,0

Vir: Raziskovalno poročilo *Evalvacija programa 5000, ACS 2000*

Odgovori vodij izobraževanja odraslih pokažejo, da so v izobraževalnih organizacijah upoštevali določila Navodil za prilagajanje izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja,⁶ po katerih je treba izvesti vsaj 30 odstotkov ur organiziranega izobraževanja za celoten izobraževalni program. Drugo, kar je tudi zelo pomembno, ko presojamo kakovost izpeljave izobraževanja odraslih, pa je, da se je več kot polovica izobraževalnih organizacij odločila izpeljati do 50 odstotkov ur izobraževanja. Podatek ni presenetljiv, saj dokazuje znano prakso izobraževanja odraslih. Opozorimo pa naj, da je ob tolikšnem zmanjšanju obsega ur organiziranega izobraževanja v izobraževalni organizaciji treba predvideti tudi alternativne izobraževalne poti, kot so npr. organizirano samostojno učenje, več možnosti za konzultacije in individualno delo z udeleženci ipd. Zato smo v nadaljevanju še posebej presojali merila, po katerih so se v izobraževalnih organizacijah odločali za takšno ali drugačno prilagajanje obsega ur organiziranega izobraževanja, in možnosti, ki so jih v izobraževalnih organizacijah ponudili za organizirano samostojno učenje.

Takšna slika postavlja pod vprašaj uresničevanje Navodil, ki predvidevajo, da morajo vse izobraževalne organizacije, ki

opravijo manj kot 50 odstotkov organiziranega izobraževalnega dela, zagotoviti enkrat na teden konzultacije udeležencu pri vsakem predmetu. Če so se nekateri vodje sklicevali ravno na Navodila, pa so to določbo le redko navajali. Kar nekaj vodij je navajalo, da so morali obseg ur prilagajati zaradi določil Programa 5000, da je bilo treba izobraževanje izpeljati v krajšem času, kakor navedeno. Ker takega merila ni navajalo veliko vodij, ne moremo sklepati na stopnjo njegovega vpliva. Le štirje vodje so kot merilo navedli finančni ali ekonomski vidik kot eno izmed pomembnih meril odločanja o prilagajanju obsega ur. Preseneča pa, da je izmed 65 vodij le en sam navedel, da so jim merilo pri odločanju o prilagajanju obsega ur cilji, ki jih je treba doseči z izobraževalnim programom. Cilji so morda

Iz odgovorov vodij razberemo, da so kot eno izmed meril za prilagajanje obsega ur navedli izkušnje in poprejšnje znanje odraslih, ki velja kot strokovno merilo za prilagajanje trajanja v izobraževanju odraslih. Zaskrbljuje pa, da je to merilo navedlo samo 7 od 65 vodij. Lahko torej sklepamo, da se to merilo pri prilagajanju obsega trajanja le ne uporablja toliko, kot bi se moralo. Enako bi lahko trdili tedaj, ko vodje pojasnjujejo, da se na račun zmanjšane obsega ur organiziranega izobraževanja povečuje število ur samostojnega učenja. Zelo malo vodij je namreč zmanjšani obseg trajanja povezovalo s potrebo po pripravi dodatnega gradiva, vodil za samostojno učenje, konzultacij ipd. Ta podatek je skladen s podatkom, ki smo ga dobili pri ovrednotenju uporabljenih organizacijskih oblik, kjer so vodje izobraževanja odraslih poleg organiziranih oblik le redko navajali tudi organizirano samostojno učenje kot obliko, ki jo načrtno uporabljajo.

Preglednica 4: Razlogi za zmanjšanje obsega ur pri predmetu – učitelji, leto 1999/2000

PRILAGAJANJE OBSEGA UR	manj kot 30 % ur	30 % ur	od 30 do 50 % ur	več kot 50 % ur	SKUPAJ
To je bila odločitev vodstva (ravnatelj, vodja izobraževanja), učitelj na to nima vpliva.	12	17	32	16	77
Prilagoditev obsega ur je določena z zakonom. (Navodila za prilagajanje, določi ga MSS, zavod za zaposlovanje. Določeno je z učnim načrtom.)	0	8	4	3	15
O prilagoditvi obsega ur se dogovorita učitelj in vodja izobraževanja. Učitelj na prilagoditev lahko vpliva.	1	0	2	3	6
Obseg ur pri mojem predmetu je ustrezen. V takem obsegu lahko dosežem cilje.	6	1	8	8	23
Obseg ur pri mojem predmetu ni ustrezen. Potrebovala bi več ur (za utrjevanje snovi, vaje ...). V takem obsegu ne morem doseči vseh ciljev.	4	7	19	2	33
Obseg ur je zmanjšan zato, ker imajo odrasli predhodno znanje in izkušnje.	0	1	4	3	8
Zmanjšan obseg nadomestimo s pripravljenimi gradivi za samostojno učenje oz. si znanja odrasli pridobijo s samostojnim učenjem.	1	3	2	0	5
V takšnem obsegu ur je mogoče razložiti samo bistveno snov. Vse ostalo morajo opraviti udeleženci sami doma.	0	3	2	1	6
Obseg ur je ustrezen, ker pri odraslih ni ustnega preverjanja kot pri mladini in tako pridobimo pri času.	0	1	2	1	4

N = 190

Vir: Raziskovalno poročilo Evalvacija programa 5000, ACS 2000

res lahko vpleteni v merila, kot so "zahtevnost predmeta" ali "izkušnje izobraževalne organizacije z izobraževanjem odraslih", a vendarle bi bilo pričakovati, da so cilji izobraževalnega programa tudi eno izmed pglavitnih meril prilagajanja obsega trajanja.

Odgovori učiteljev so pokazali, da sami večinoma ne morejo vplivati na prilagajanje obsega trajanja pri svojem predmetu. O obsegu trajanja za posamezen predmet odloča večinoma vodstvo šole. Pri tem so učitelji najpogosteje navajali vodjo izobraževanja odraslih in ravnatelja (77), kar nekaj (15) pa jih je menilo, da na obseg ur pri njihovem predmetu ne morejo vplivati niti oni sami niti izobraževalna organizacija, saj obseg ur za izobraževanje odraslih določa zakonodaja, predpisalo ga je Ministrstvo za šolstvo in šport z navodili za prilagajanje oziroma je obseg ur določil zavod za

zaposlovanje. Zato se znova zamislimo nad odgovori, dobljenimi na vprašanje, kdo najbolj vpliva na prilagajanje izobraževanja pri njihovem predmetu, saj so menili, da oni sami. Učitelji čutijo, da so pri poučevanju svojega predmeta avtonomni, ne morejo pa vplivati na prilagoditve, povezane s celotnim izobraževalnim programom; te so namreč zelo pomembne, po njih se ravnajo pozneje, ko prilagajajo obseg trajanja pri svojem predmetu. Ob vsem tem pa postane stopnja učiteljeve avtonomije v izobraževanju odraslih vprašljiva. Pokaže se, da je v izobraževalnih organizacijah pri sprejemanju odločitev še zmeraj premalo timskega dela, komunikacije in sodelovanja. Če ni sodelovanja med vodji izobraževanja ter učitelji in so učitelji šele potem, ko jim brez njihovega sodelovanja na ravni izobraževalnega programa določijo čas za njihov predmet, postavljeni pred dejstvo, da

morajo načrtovano tako ali drugače izpeljati v določenem obsegu ur, se kar samo poraja vprašanje o tem, koliko takšen način (ne)sodelovanja vpliva na kakovost izobraževanja in izobraževalnih učinkov.

Po opravljeni analizi razlogov, ki so jih eni in drugi navajali kot merila za zmanjševanje obsega ur, lahko upravičeno podvomimo, ali so pri zmanjševanju obsega ur dovolj upoštevana strokovna merila. Dvomljiva pa postane tudi uresničljivost ciljev izobraževalnega programa in enakovrednost standardov znanja v izobraževanju odraslih glede na izobraževanje mladine, in sicer povsod tam, kjer zmanjševanje obsega ur organiziranega izobraževanja ni hkrati ustrezno podprto z alternativnimi oblikami samostojnega učenja.

Opozorimo naj še, da so na pomanjkanje obsega ur pri posameznih predmetih opozorili tudi udeleženci, saj se je premalo ur pojavljajo kot ena izmed temeljnih pomanjkljivosti, ki so jo udeleženci navajali v povezavi z organizacijo in izpeljavo izobraževalnega procesa v Programu 5000. Kar veliko je bilo namreč udeležencev, ki so menili, da so imeli pri posameznih predmetih premalo ur, s tem pa tudi premalo časa za učenje. Menili so, da so bili zaradi premajhnega števila ur predmeti preveč natrpani, da so npr. zato morali predelati tri leta matematike v 40 urah. Še posebno so poudarjali, da so imeli na voljo premalo ur za predmete, kot so računalništvo, angleščina, informatika, ekonomija ipd. Zaradi zmanjšane obsega ur so po mnenju nekaterih udeležencev učitelji na hitro predavali snov, drugo pa so se morali sami naučiti doma.

Udeleženci predlagajo, da bi za posamezne predmete izpeljali več ur organiziranega izobraževanja. Več ur bi potrebovali za predmete, kot so računalništvo in tuji jeziki, ki so uporabnejši in jim bodo prišli najbolj

prav, ko bodo iskali zaposlitev. Hkrati so udeleženci menili, da bi se morali prav ti predmeti poučevati v manjših skupinah, da bi lahko imel vsak dostop do računalnika. To so poudarjali zlasti udeleženci, ki doma nimajo računalnika in se za uporabo računalniškega orodja lahko praktično usposablajo samo med organiziranim izobraževanjem.

V izobraževalnih organizacijah je premalo timskega sodelovanja.

SKLEPNE MISLI IN PREDLOGI

Ob koncu podajamo nekatere predloge, ki so lahko v pomoč in skupni razmislek vsem, ki delujemo na področju izobraževanja odraslih in iščemo ustrezne rešitve, ki bi pripomogle k nadaljnjem razvoju kakovosti formalnega srednješolskega izobraževanja odraslih.

Evalvacija **začetnega dela z udeleženci** je pokazala, da v večini organizacij opravijo uvodni pogovor. To je gotovo razveseljiv podatek, uporabo uvodnega pogovora pa bomo v nadaljnjem razvoju še izboljšali, ko bodo v vseh izobraževalnih organizacijah ob vključitvi v izobraževanje opravili uvodni pogovor z vsakim udeležencem izobraževanja posebej in ne le s celotno skupino. Zvišati je treba tudi raven kakovosti vsebine uvodnih pogovorov, le-to bolj sistematično načrtovati in dodajati vsebine, da bi zapolnili vrzeli, ki so se pokazale. Predvsem je treba bolj sistematično pristopiti k ugotavljanju predhodnega znanja in izkušenj odraslih, ki vstopajo v izobraževanje, in oblikovanju njihovih individualnih izobraževalnih poti. Zato je treba tudi v prihodnje organizirati izobraževanje in usposabljanje za vodje izobraževanja odraslih in učitelje, ki poučujejo brezposelne, ter jih seznanjati z namenom in operativnimi postopki opravljanja uvodnega pogovora, s pridobivanjem ustreznih podatkov in z njihovo uporabo pri

prilagajanju izpeljave izobraževanja. Če želimo izboljšati kakovost začetnega dela z udeleženci, bo treba v prihodnje nameniti več pozornosti tudi statusni urejenosti izobraževanja odraslih v izobraževalnih organizacijah (predvsem srednjih šolah) in okrepiti kadrovske zasledbe za izobraževanje odraslih.

Kar zadeva **vpliv različnih subjektov na načrtovanje izpeljave izobraževanja**, lahko iz dobljenih podatkov na prvi pogled sklepamo, da so učitelji pri načrtovanju izpeljave predmeta za odrasle kar precej avtonomni. Pri interpretaciji tovrstnih podatkov pa je treba upoštevati, da so učitelji odgovarjali z ožjega vidika – zgolj glede prilagoditve pri svojem predmetu, in ne s širšega – glede tistih prilagoditev, ki se opravljajo na ravni izobraževalnega programa. Analiza prilagajanja obsega ur izobraževanja je namreč nekoliko relativizirala učiteljev vpliv na prilagajanje izobraževalnega programa in stopnjo njegove avtonomije. Zato bi bilo potrebno v prihodnje več pozornosti nameniti prav kakovosti sodelovanja med obema subjektoma pri načrtovanju izpeljave izobraževanja, še posebej ob dejstvu, da predstavlja prav načrtovanje izpeljave izobraževanja eno izmed pomembnih specifičnosti izobraževanja odraslih glede na izobraževanje mladine. Še največ za zviševanje kakovosti takšnega sodelovanja lahko storijo same izobraževalne organizacije, predvsem s krepitvijo timskega pristopa pri načrtovanju izpeljave izobraževanja. Še posebej izstopa **potreba po večjem sodelovanju udeležencev** pri samem načrtovanju izpeljave izobraževanja. Udeležence je treba aktivno pritegniti že k načrtovanju izpeljave izobraževalnega procesa in s tem povečati vpliv, ki ga le-ti lahko imajo na prilagajanje izobraževanja.

Podatek, ki ga je prinesla analiza **obsega ur**

organiziranega izobraževanja in kaže na to, da se pri veliki večini predmetov (74 % odgovorov učiteljev) organizirano izobraževanje izpeljuje v polovičnem ali manjšem obsegu kakor pri mladini (50 % organiziranega izobraževanja ali manj), je pričakovan in ne preseneča, saj je bilo tako že v preteklosti. Dvomljiva in s to raziskavo ne popolnoma pojasnjena pa ostajajo merila, po katerih se v izobraževalnih organizacijah odločajo za zmanjševanje obsega ur organiziranega izobraževanja. Tako pojasnila, ki so jih navajali vodje izobraževanja, kakor tudi tista, ki so jih navajali učitelji, nas niso prepričala o strokovnosti.

Več pozornosti je treba nameniti tudi samim Navodilom za prilagajanje poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja in določilo o prilagajanju obsega ur organiziranega izobraževanja. Eden izmed namenov Navodil je bil gotovo tudi zavarovati udeležence, ki jim morajo izobraževalne organizacije zagotoviti vsaj minimalnih 30 odstotkov ur organiziranega izobraževanja v šolskih oblikah. Iz odgovorov nekaterih vodij in predvsem številnih učiteljev pa je po drugi strani razvidno (čeprav tega ne moremo posplošiti), da so jih v nekaterih izobraževalnih organizacijah sprejeli kot "nekakšno upravičevanje" zgornje meje organiziranega izobraževanja. Po eni strani nas takšni odgovori znova spomnijo na staro reklo, da se "kakovosti v izobraževalne organizacije ne da vpeljati z navodili od zunaj" in je njihova uspešna implementacija zelo odvisna od strokovnosti in etičnosti osebja v izobraževalnih organizacijah. Po drugi strani pa prav omenjena Navodila lahko štejemo za eno izmed pomembnejših pozitivnih potez, s katero je sočasno z vpeljevanjem Programa 5000 pridobilo tudi izobraževanje odraslih. Dokument namreč bolje ureja srednješolsko formalno izobraževanje odraslih, to pa bo ob sprotne

Ker se zavzemamo za enakovrednost ali enako kakovost znanja, doseženega z izobraževanjem odraslih in izobraževanjem mladine, takšno zmanjševanje ur organiziranega izobraževanja odraslih seveda ne pomeni, da je njihovo izobraževanje manj kakovostno. Uresničljivosti ciljev namreč ni mogoče presojati po obsegu ur. Res pa je, da takšno zmanjševanje obsega ur zahteva, da namenijo izobraževalne organizacije poleg organiziranega izobraževanja večjo pozornost kombiniranim oblikam izobraževanja, organiziranemu samostojnemu učenju in konzultativnemu delu učiteljev – svetovanju. Za to področje so v izobraževalni organizaciji odgovorni vodje izobraževanja. Analiza izbranih organizacijskih oblik kaže na tem področju izobraževanja odraslih sicer napredek, kar zadeva izbor oblik organiziranega izobraževanja, večinoma pa ne tudi pri kakovostnem razvoju in uporabi oblik samostojnega izobraževanja udeležencev. Prav tovrstne oblike so ob tolikšnem zmanjševanju ur organiziranega izobraževanja za organizacije, ki izobražujejo odrasle v formalnem srednješolskem izobraževanju, očitno še vedno izziv, ki ga še niso povsem sprejele.

spremljanju in evalviranju uspešnosti ter izpopolnjevanju pripomoglo k večji preglednosti tega področja in s tem vpliva k izboljševanju njegove kakovosti. To se bo zgodilo le, če bomo Navodila dojemali kot razvojni dokument, ki ga je treba upoštevati in dopolnjevati ter izboljševati, kjer se bo to pokazalo kot potrebno.

Za konec se ob dobljenih podatkih o stopnji vpliva, ki ga ima učitelj na odločanje o prilagajanju obsega ur trajanja pri svojem predmetu, lahko vprašamo: Ali imajo učitelji, ki poučujejo odrasle, dovolj vpliva na odločanje o ustreznih prilagoditvah izobraževalnega procesa ali še vedno obstaja nevarnost, da učitelj ostane le "izvajalec z omejenimi pooblastili"? Odgovori povedo, da imajo učitelji strokovno utemeljene razloge, vendar so bodisi še vedno preveč pasivni, da bi jih povedali, ali pa je struktura odločanja še vedno takšna, da je njihov glas premalo upoštevan. Na tovrstna vprašanja tokrat seveda ne moremo najti odgovora, bodo pa morala biti predmet strokovnih obravnav in evalvacijskih raziskav tudi v prihodnje, če resnično želimo imeti kakovostno izobraževanje odraslih in se zavzemamo za decentralizirane oblike dela, kot sta timsko delo in sodelovanje, ter demokratizacijo načinov odločanja v izobraževalnih organizacijah. To je namreč eden pomembnejših kazalnikov kakovosti, ki

prinaša v izobraževalne organizacije ustvarjalno ozračje in razvoj. Poiskati ustrezno razmerje med učiteljevo avtonomijo, njegovo aktivno vlogo pri soodločanju v izobraževanju odraslih, a hkrati v izobraževalni organizaciji ustvariti take razmere, da bodo "odprle vrata njegove predavalnice", omogočale povezave z drugimi učitelji ter kakovost komunikacije med učitelji, vodji izobraževanja odraslih in vodstvom, je strokovna ambicija, ki so jo vsi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem osebja in razvojem izobraževanja odraslih, zagovarjali že v preteklosti. Ampak po ugotovljenem stanju sodeč ostaja to še zmeraj neuresničena želja in izziv za prihodnost.

Zaključimo lahko z ugotovitvijo, da je prav gotovo Program 5000 tisti, ki je na področje izobraževanja brezposelnih prinesel novi zagon in povzročil pozitivne premike na celotnem področju formalnega srednješolskega izobraževanja odraslih. Z njegovo uveljavitvijo je bil na nacionalni ravni storjen velik korak k dvigu izobrazbene ravni brezposelnih, kar vodi v njihovo večjo konkurenčnost na trgu dela. Prav rezultati, ki jih je Slovenija dosegla v mednarodni raziskavi funkcionalne pismenosti, pa nas opozarjajo, da zgolj dvig izobrazbene ravni, brez izboljšanja in nadgradnje obstoječih izobraževalnih programov in predvsem načinov njihove izpeljave, ni dovolj, ko gre za

pripravo posameznika na aktivno in ustvarjalno delo in življenje v družbeni skupnosti.

Vprašanjem, kot so npr. koliko brezposelnih si je pridobilo srednješolsko izobrazbo in koliko od teh se jih je zaposlilo, bomo morali v prihodnje dodati tudi naslednja: kako so delodajalci zadovoljni z znanji, ki so si jih brezposelni pridobili v izobraževanju in

Za doseganje kakovosti v izobraževanju bo treba dati več pooblastil učiteljem.

kakšna je uporabnost in prenosljivost teh znanj. Delodajalce vedno bolj zanima tudi, kakšen je ustvarjalni potencial njihovih zaposlenih, kako se znajdejo v novih in nepredvidljivih situacijah ter kako so usposobljeni za samostojno in samoiniciativno izpeljevanje svojih delovnih nalog. Takšne usposobljenosti gotovo ne moremo doseči zgolj z deklarativnim zapisom tovrstnih ciljev v nacionalni kurikulum. Prav izboljšanje kakovosti procesov načrtovanja in izpeljave izobraževanja v izobraževalni organizaciji ter pozorno sprotno spremljanje dosežkov so pri tem nujno potrebni zato, da se cilji, zapisani v nacionalnem kurikulumu, tudi resnično udejanjijo. Vedno bolj se kaže, da se prav k tistim izobraževalnim organizacijam za odrasle, ki znajo sprostiti lastni razvojni potencial ter same aktivno spremljajo in izboljšujejo kakovost lastnega delovanja, obračajo delodajalci in pri njih iščejo ter tudi najdejo ustrezne kadre. Da je v izobraževalnih organizacijah takšnega razvojnega potenciala še zelo veliko, so pokazali tudi rezultati evalvacije izpeljave Programa 5000. Predvsem od izobraževalcev odraslih pa je odvisno, ali bomo sprejeli izziv...

LITERATURA

Akcijski program zaposlovanja v Sloveniji za leti 2000

in 2001 (2000). Ljubljana, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.

Drofenik, O. idr. (1998). Nacionalni program izobraževanja odraslih - strokovne podlage. Zvezek 1, Strokovne usmeritve. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Drofenik, O. idr. (1999). Nacionalni program izobraževanja odraslih: strokovne podlage. Zvezek 2, Cilji, dejavnosti, utemeljitve. Ljubljana, Andragoški center Slovenije.

Drofenik, O. (2001). Problematike v kontekstu vseživljenjskega učenja. Referat na Nacionalni zaključni predstavitvi projekta Povezovanje učenja in dela, Ljubljana, april 2001.

Easton, A. Peter (1996). Sharpening our tools, Improving Evaluation in Adult and Nonformal Education; Unesco Institute for Education, German Foundation for international Development.

Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih, Program 5000, fazno poročilo (2001). Andragoški center Slovenije, Ljubljana.

Jarvis, P. (1987). Adult learning in the social context. London, New York, Sydney, Croom Helm.

Mesečne informacije (2001). Številka 1, Republiški zavod za zaposlovanje, Ljubljana.

Mohorčič, V. (2001). Kakovost človeškega kapitala v Sloveniji; Informacijska družba in udeležba odraslih v izobraževanju; Andragoška spoznanja, 1/2001, str: 78-85

Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji. Ib Revija, številka 3-4, letnik XXXIV, Ljubljana, Urad Republike Slovenije za makroekonomske analize in razvoj.

Navodilo za prilagajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja. Uradni list RS, št. 80-4034/98.

Plomp, T. J., Loxley, W. (1993). The contribution of International Comparative Research to Curriculum Reform. Referat predstavljen na konferenci OECD o "Redefiniranju kurikuluma", Pariz, 5.-8. april 1993.

Strateški cilji razvoja trga dela do leta 2006, politika zaposlovanja in programi za njeno uresničevanje (1999). Ljubljana, Vlada Republike Slovenije.

Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. Scriven, M. (2000). Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston.

Svetina, M. (1998). Izobraževalni program za odrasle: od načrta do izpeljave. Ljubljana, Andragoški center Republike Slovenije.

¹ Študija raziskuje dosežke odraslih na treh področjih pismenosti, pri čemer se ukvarja z merjenjem pisnih spretnosti odrasle populacije, ki jih s testiranjem razvršča v ravni in pri tem za preskus pismenosti uporablja probleme in naloge iz resničnega življenja. Besedilna pismenost zajema sposobnost razumevanja in uporabe informacij v različnih vrstah besedil, in sicer iskanje, povezovanje in generiranje informacij. Pri nalogah gre za razumevanje in rabo pisnih informacij, organiziranih v stavke in odstavke, pomembno je ločevanje med podano in iskano (zahtevano informacijo). Dokumentacijska pismenost zajema sposobnost razumevanja in uporabe informacij v različnih grafičnih prikazih podatkov in obrazcih. Računska pismenost pa zajema sposobnost razumevanja in uporabe osnovnih računskih operacij, ki jih vsebujejo različni pisni viri. Gre torej za tiste spretnosti in sposobnosti, ki jih vedno bolj zahtevata sodobna družba in trg dela. (Možina E., 2001: 29–36)

² Zviševanje izobrazbene ravni prebivalstva najdemo med primarnimi cilji tako v Strategiji zaposlovanja v Sloveniji do leta 2006 (Strategija zaposlovanja 2006, 1999), kakor tudi v Akcijskem programu zaposlovanja v Sloveniji za leti 2000 in 2001 (Akcijski program zaposlovanja, Vlada RS, Ministrstvo za delo, 2000, 2001). Na pomen in nujno potrebo po zviševanju izobrazbe prebivalcev, tako zaposlenih kot brezposelnih, opozarjata tudi drugo in tretje prednostno področje, opredeljeni v Nacionalnem programu za izobraževanje odraslih. Le ta operacionalizira cilje za zviševanje izobrazbene ravni po celotni vertikali. (Nacionalni program izobraževanja odraslih; Strokovne podlage, zvezek 1, 2; Ljubljana, Andragoški center Slovenije 1998–1999)

³ Ko opazujemo kurikulum na makro nivoju izobraževalnega sistema (t.j. nacionalnem oz. regionalnem govorimo o **nameravanem kurikulumu**), (intended curriculum). Le ta se kaže v uradnih učnih načrtih (syllabuses) ter smernicah za načrtovanje kurikluma oz. ga lahko implicitno prepoznavamo npr. v učbenikih, ki se uporabljajo na posameznih področjih. Nameravani kurikulum tako predstavlja skupek predpostavk in konceptov različnih subjektov v družbeni skupnosti kot so npr. izobraževalni politiki, učitelji, starši, udeleženci v izobraževanju, o tem, kaj je pomembno. Ko opazujemo kurikulum na mezo-ravni (t.j. raven izobraževalne organizacije oz. razreda), govorimo o **nameravanem in izvedenem kurikulumu** (implemented curriculum). Sem sodijo izbrane vsebine, urniki, strategije poučevanja, pogoji za izobraževanje ter prostori, v katerih le-to poteka ipd. In nenazadnje, pravita Plomp in Loxley, ko opazujemo kurikulum na mikro-ravni (t.j. raven udeleženca/študenta), govorimo o **doseženem** (attined) kurikulumu. Le tega merimo v dejansko doseženih kognitivnih sposobnostih,

spremembah v stališčih, novo pridobljenih znanjih, ki so rezultat izobraževalnega procesa ipd. (Plomp in Loxley 1993).

⁴ Celovito so rezultati zbrani v evalvacijskem poročilu: Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih, Program 5000, fazno poročilo; Andragoški center Slovenije, Ljubljana, januar 2001.

⁵ Uradni list RS, št. 80-403/4, 1998.

⁶ Navodila, ki veljajo v formalnem poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih od leta 1998/99, v 2. členu poglavja Organizacija določajo, da se organizacija izobraževanja odraslih posameznemu udeležencu izobraževanja prilagodi tako, da se:

- v šolskih oblikah izobraževanja odraslih organizira najmanj 30% ur organiziranega vzgojno-izobraževalnega dela, ki je za teoretični del programa določeno s predmetnikom;
- organizira najmanj 60% laboratorijskih vaj in vaj pri praktičnem pouku, ki so predvidene z izobraževalnim programom;
- omogočijo udeležencem najmanj enkrat na teden konzultacije z učiteljem posameznega predmeta ali predmetnega področja, če organizira manj kot 50% vzgojno-izobraževalnega dela, ki je za teoretični del programa določeno s predmetnikom.