



ŠTUDIJE IN RAZISKAVE 17
Andragoški center Slovenije · 2013

FORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI

Odrasli v srednješolskem izobraževanju — položaj, kakovost, bodočnost

Peter Beltram • Natalija Žalec • Jasmina Mirčeva • Ajda Turk

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7(497.4)

373.5:374.7(497.4)

FORMALNO izobraževanje odraslih v Sloveniji : odrasli v srednješolskem izobraževanju - položaj, kakovost, bodočnost / Peter Beltram ... [et al.]. - Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2014. - (Študije in raziskave / Andragoški center Slovenije ; 17)

ISBN 978-961-6851-41-1

1. Beltram, Peter

271997440

ŠTUDIJE IN RAZISKAVE 17
Andragoški center Slovenije • 2013



FORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI

Odrasli v srednješolskem izobraževanju — položaj, kakovost, bodočnost

Peter Beltram • Natalija Žalec • Jasmina Mirčeva • Ajda Turk

FORMALNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENIJI

Odrasli v srednješolskem izobraževanju –
položaj, kakovost, bodočnost

Zbirka Študije in raziskave 17

Avtorji:

**mag. Peter Beltram, Natalija Žalec, MAEd/UK,
mag. Jasmina Mirčeva, Ajda Turk**

Izdal:

Andragoški center Slovenije

Zanj:

mag. Andrej Sotošek

Recenzentki:

dr. Sabina Jelenc Krašovec, dr. Vida Mohorčič Špolar

Jezikovno pregledala:

Vlasta Kunej

Oblikovanje in DTP:

Ksenija Konvalinka

Tisk:

Birografika BORI d.o.o.

Naklada:

320 izvodov

Izdajo je omogočilo

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

UVOD IN UTEMELJITEV	9
Cilj	12
VSEBINSKA PODROČJA EVALVACIJE FORMALNEGA SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	13
RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	13
UPORABLJENI RAZISKOVALNI INSTRUMENTI	15
ANALIZA TEMELJNIH MEDNARODNIH DOKUMENTOV IN SMERNIC (Jasmina Mirčeva)	17
USMERITVE V IZOBRAŽEVALNIH SISTEMIH NEKATERIH DRŽAV, ČLANIC EVROPSKE UNIJE IN NJIHOVE IZKUŠNJE (Jasmina Mirčeva)	27
FINSKA	27
FRANCIJA	29
NEMČIJA	31
ŠVEDSKA	33
SREDNJE SPLOŠNO IN STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V SLOVENSКИH TEMELJNIH (ZAKONSKIH) DOKUMENTIH (Natalija Žalec)	37
ODRASLI UDELEŽENCI SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA (Jasmina Mirčeva, Peter Beltram)	63
SKUPINE DEJAVNIKOV, KI VPLIVAJO NA VKLJUČENOST ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJE	63
ŠTEVILČNOST IN ZNAČILNOSTI ODRASLIH SREDNJEŠOLCEV PO PODATKIH STATISTIČNEGA URADA	67
ZNAČILNOSTI ANKETIRANIH UDELEŽENCEV SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA	77
USPEŠNOST ODRASLIH UDELEŽENCEV SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA	82
OVIRE PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V PROGRAMIH SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA – MNENJA UDELEŽENCEV	96
PRIKAZ SPODBUD IN POMOČI PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V PROGRAMIH SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA	102
SKLEP	107

USTREZNOST UČNEGA OSEBJA (Natalija Žalec)	111
Uvod	111
PROFESIONALIZACIJA, REGULACIJA IN NOVE PARADIGME V IZOBRAŽEVANJU	
UČITELJEV TER NJIHOV POLOŽAJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	112
POLOŽAJ IN VLOGA IZOBRAŽEVALCEV V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	
V SLOVENIJI	116
SKUPNA NAČELA PRI ZAGOTAVLJANJU KAKOVOSTI UČITELJEV V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU	
V SLOVENIJI	122
SKLEP	127
IZVEDBENE ZNAČILNOSTI IN KAKOVOST PRIPRAVE SREDNJEŠOLSKIH PROGRAMOV ZA ODRASLE (Natalija Žalec)	133
Uvod	133
INDIVIDUALIZACIJA KOT TEŽIŠČE PRI IZVEDBENEM NAČRTOVANJU KURIKULA V IZREDNEM IZOBRAŽEVANJU	135
IZVEDBENO NAČRTOVANJE IN KAKOVOST IZPELJAVE SREDNJEGA IZOBRAŽEVANJA ZA ODRASLE ALI V PROGRAMIH IZREDNEGA IZOBRAŽEVANJA	138
OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT KOT TEMELJNA SESTAVINA IZVEDBENEGA NAČRTOVANJA V PRAKSI SREDNJEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	143
OCENJEVANJE V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	146
DRUGI VIDIKI IZVEDBENIH POSEBNOSTI V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	148
SKLEP	151
VPLIV PROGRAMOV SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA NA MOŽNOSTI ODRASLIH ZA ZAPOSLOITEV, DVIGOVANJE IZOBRAZBENE RAVNI IN OSEBNI RAZVOJ (Jasmina Mirčeva)	155
IZHODIŠČE	155
PRIČAKOVANJA UDELEŽENCEV PO KONČANEM SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU	158
VPLIV SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA NA MOŽNOSTI ZA ZVIŠEVANJE IZOBRAZBENE RAVNI, ZAPOSLOITEV IN ZADOVOLJSTVO Z DELOM	160
DRUGI UČINKI PROGRAMA	162
SKLEP	167

POGLED SLOVENSКИH PODJETIJ NA SREDNJEŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH (Ajda Turk) 175

SREDNJEŠOLSKA IZOBRAZBA – NUJA ZA VEČJO UDELEŽENOST V NADALJNJEM

IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH IN PRISPEVEK K BOLJŠI KONKURENČNOSTI PODJETIJ 175

IZOBRAZBENA SESTAVA ZAPOSLENIH IN USTREZNOST TE 178

ZAPOSLOVANJE IN KARIERNI RAZVOJ ZAPOSLENIH 181

ZAPOSLENI S SREDNJEŠOLSKO IZOBRAZBO IN IZPOLNJEVANJE DELOVNIH NALOG 184

ZAPOSLENI S SREDNJEŠOLSKO IZOBRAZBO IN UPORABNOST ZNANJA 186

UDELEŽBA ZAPOSLENIH V SREDNJEŠOLSKIH PROGRAMIH IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH 189

SKLEP 192

SKLEPNE UGOTOVITVE (Peter Beltram) 197

LITERATURA IN VIRI: 201

KAZALA 207

KAZALO SLIK 207

KAZALO PREGLEDNIC 210

Uvod in utemeljitev

Mnoge mednarodne in nacionalne raziskave ter analize so pokazale pozitivno povezanost med končano formalno izobrazbo in vključenostjo odraslih v vseživljenjsko izobraževanje ter učenje (IALS – Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih, 1994–1998; ALL – Pismenost in življenjske spretnosti odraslih, 2002–2006; Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere, 2006). Analize izobraževanja v povezavi s trgom dela kažejo, da ustrezna formalna izobrazba omogoča pridobivanje široko prenosljivih kvalifikacij, višjo stabilnost dela in zaposljivost posameznikov (Ivančič, Mohorčič Špolar, Radovan, 2010; Mirčeva, Dobnikar 2011). Vključenost v programih formalnega izobraževanja omogoča tudi pridobivanje znanj, spretnosti in kompetenc, ki posamezniku omogočajo, da se lažje sooči z vsakdanjimi izzivi in ga osebno izpolnjujejo.

Zato je eden temeljnih izobraževalnih ciljev držav članic EU omogočiti čim širšemu številu prebivalcev dostop do učnih priložnosti in spodbuditi višjo izobraževalno vključenost v programih formalnega izobraževanja. To prizadevanje je očitno v skoraj vseh mednarodnih dokumentih UNESCA, Evropske komisije, OECD na področju izobraževanja ter je posebej potencirano v evropskih dokumentih iz zadnjih petih let, ki ustrezna znanja in kompetence prebivalstva vidijo kot način za premagovanje gospodarske krize in recesije ter preusmerjanje negativnih gospodarskih in družbenih trendov. Ob tem se v dokumentih poudarja, da si morajo države bolj kot prej prizadevati za manjšo polarizacijo v zahtevanih ravneh znanja in spretnosti, za nižje razlike v prihodkih in kakovosti življenja, manjšo socialno neenakost ter družbeno diferenciacijo (Strategija Evrope 2020 za pametno, trajnostno in vključujočo rast, 2010; Nova znanja in spretnosti za nova delovna mesta, napredovanje in usklajevanje potreb trga dela ter znanja in spretnosti, 2008; Resolucija Evropskega parlamenta z dne 11. marca 2009 o evropskem načrtu za oživitve gospodarstva, 2008; Resolucija sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih, 2011).

V kontekstu formalnega izobraževanja predstavlja *končana štiriletna srednja šola* tisto mejo, od katere naprej se odrasla populacija v večjem obsegu vključuje v vseživljenjsko učenje, dosega pisne spretnosti, ki so pričakovane oziro-

ma zaželene v družbi znanja, in se aktivneje vključuje v svet dela. Srednješolsko izobraževanje torej omogoči pridobivanje širokega in kompleksnega znanja in temeljnih zmožnosti – te je možno dopolnjevati z neformalnim izobraževanjem/usposabljanjem in/ali z učenjem na delovnem mestu.

Končana štiriletna srednješolska izobrazba je torej tista ločnica, ki zagotavlja dovolj visoko raven temeljnih veščin, bodisi za nadaljevanje šolanja, bodisi za prilagodljivost na trgu dela, oziroma večjo zaposljivost.¹

Statistični podatki kažejo, da je delež odraslih prebivalcev Slovenije, ki imajo dokončano najmanj štiriletno srednjo šolo, približno 55-odstoten². Statistične primerjave z drugimi državami kažejo sicer drugačno sliko, saj prištevajo med srednješolsko izobrazbo tudi srednjo poklicno izobrazbo³. Odraslih, starih od 25 do 64 let, s tako opredeljeno srednješolsko izobrazbo, je bilo v Sloveniji leta 2012 po podatkih Eurostata okrog 85 odstotkov; to nas na lestvici primerljivih držav uvršča razmeroma visoko.

Razvojne ciljne vrednosti glede izobrazbene ravni prebivalstva, ki jih spremljajo na ravni Evropske unije, opredeljujejo na področju srednješolskega izobraževanja kazalec odraslih, starih od 20 do 24 let, z dokončano srednješolsko izobrazbo. Ta delež naj bi v državah članicah Evropske unije do leta 2020 dosegel ciljno vrednost 85 odstotkov. V Sloveniji to ciljno vrednost že presegamo⁴.

V sprejeti **Resoluciji o Nacionalnem programu izobraževanja odraslih do leta 2020**⁵ smo kot cilj zapisali zvečanje vrednosti deleža odraslih, starih od 25 do 64 let, z dokončano najmanj štiriletno srednjo šolo, z zdajšnjih 57

1 N.pr.: »Po ugotovitvah mednarodnih preučevanj pismenosti namreč omogoča ustrezno delovanje v delovnem, zasebnem in javnem življenju v pogojih sodobnih informacijskih družb, pa tudi vključevanje v izobraževanje odraslih, šele raven izobrazbe, ki daje kvalifikacijo za vstop v visokošolsko in univerzitetno izobraževanje. V Sloveniji je to popolna srednja šola, ki se zaključí s splošno ali poklicno maturo.« (Bela knjiga, 2011)

2 Po podatkih zadnjega popisa prebivalstva iz leta 2002 je imelo 45 odstotkov odraslih, starih od 25 do 64 let, dokončano najmanj štiriletno srednjo šolo. Po tem letu so podatki v Statističnem letopisu SURS izračunani na podlagi Ankete o delovni sili (ADS): podatek za leto 2010 je bil 54,5 odstotka, zadnji, za leto 2011 (Statistični letopis 2012) pa je padel na 53,7 odstotka. Velja omeniti, da znaša ta podatek, objavljen v študiji OECD Education at a Glance (2013), za isto leto (2011) in tudi na podlagi ADS, 57 odstotkov.

3 Eurostat prišteva med t. i. »upper secondary« stopnjo izobrazbe tudi programe ISCED 3A in 3B, izzeti so samo tisti programi 3C, ki trajajo manj kot dve leti.

4 Po podatkih Eurostata je ta vrednost za Slovenijo za leto 2012 90,1-odstotna.

5 ReNPIO 2013–2010, sprejeta v Državnem zboru oktobra 2013 (UL, 90/2013).

odstotkov⁶ na 63 odstotkov. To je zmerno optimističen cilj, ki bo zahteval precej spodbud za udeleževanje odraslih v programih srednješolskega izobraževanja, in sicer v sistemskem urejanju in financiranju, pa tudi sodelovanja oblikovalcev in izvajalcev programov. Izziv je velik tudi zato, ker so to večinoma starejši prebivalci, ki se težje udeležujejo izobraževanja. Po drugi strani se pri zaposlenih pojavljajo težave v zvezi s časom, potrebnim za obiskovanje programa in uspešno opravljanje učnih obveznosti, saj delodajalci v zdajšnji zakonodaji niso dolžni svojim zaposlenim omogočiti izobraževanja v okvirih delovnega časa, če tega ne zahteva delovni proces ali če zaposlenega ni napotil na izobraževanje delodajalec.⁷ Za vse udeležence pa velja, da je njihova udeležba v srednješolskem izobraževanju za odrasle, če jih na izobraževanje ne napoti delodajalec, povezana z razmeroma visokimi stroški, ki pa so včasih pozneje povrnjeni iz javnih sredstev, namenjenih za to.⁸

Odločitev, da podrobno pregledamo dogajanje v srednješolskem izobraževanju odraslih, ovrednotimo uspešnost udeležencev ter analiziramo značilnosti udeleženih in pogoje njihovega izobraževanja, je bila zaradi prej opisane pomembnosti povečevanja deleža odraslih, ki uspešno dokončajo izobraževanje na srednji stopnji, logična in upravičena. Podrobno poznavanje srednješolskega izobraževanja odraslih je še posebno pomembno zato, ker lahko predvidimo, da se bomo v Sloveniji kmalu odločili, da bo štiriletna srednješolska izobrazba postala temeljna izobrazbena stopnja in torej brezplačno zagotovljena vsem prebivalcem, ki se bodo kadar koli v življenju odločili, da jo dosežejo⁹.

6 Podatek OECD, Education at a Glance, 2013.

7 V skladu s kolektivnimi pogodbami se pogoji izobraževanja urejajo s pogodbami, sklenjenimi med delodajalcem in zaposlenim, ki se izobražuje. V kolektivni pogodbi za negospodarske dejavnosti so pogoji za izobraževanje, ki je v prid delodajalcu, razmeroma ugodni.

8 Program Sofinanciranje šolnin za izobraževanje odraslih 2007–2013, ki ga je objavil Javni sklad za razvoj kadrov in štipendije (UL, 6/2011), je bil namenjen prav odraslim, vpisanim v srednješolske programe. Z zajetnih 8,16 mio evrov je 5781 odraslim omogočil, da so si pridobili višjo raven izobrazbe (56 odstotkov) ali nov poklic s prekvalifikacijo (44 odstotkov).

9 V novi ReNPIO (2013–2020) je opredeljeno sofinanciranje srednješolskega izobraževanja odraslih.

CILJ

S predstavljeno raziskavo smo želeli proučiti dosežke odraslih, vpisanih v programe formalnega srednješolskega izobraževanja, in ugotoviti, koliko se identificirajo z učnimi in širšimi izobraževalnimi cilji izobraževalnih programov. Ugotovili bi radi, v kakšnih razmerah se izobražujejo in kakšnih spodbud so deležni pa tudi, s kakšnimi ovirami se srečujejo pri izobraževanju. Pri udeležencih, ki so že dokončali izobraževanje, smo skušali ugotoviti, kaj jim je višja izobrazba omogočila, bodisi na delovnem mestu bodisi pri nadaljevanju izobraževanja.

Na podlagi raziskave bomo opredelili pomanjkljivosti srednješolskega izobraževanja odraslih na sistemski in izvedbeni ravni ter predlagali izboljšave.

Vsebinska področja evalvacije formalnega srednješolskega izobraževanja odraslih

Z raziskavo smo želeli ovrednotiti:

- Možnosti in okoliščine, v katerih se odrasli udeležujejo izobraževanja.
- Doseganje standardov znanja in uspešnost odraslih.
- Ustreznost učnih dosežkov glede na potrebe delodajalcev in življenjske potrebe udeležencev.
- Ustreznost oblik izpeljave učnega procesa, kar zadeva doseganje opredeljenih standardov znanja.
- Ustreznost kompetenc učiteljskega, mentorskega, tutorskega in drugega strokovnega osebja.
- Organizacijski in strokovnoizvedbeni vidik na ravni izvajalske organizacije.
- Materialne možnosti izpeljave.
- Sistemske možnosti izpeljevanja srednješolskega izobraževanja.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

- Kakšni so sistemske, organizacijske in finančne možnosti srednješolskega izobraževanja za odrasle v Sloveniji in drugod?
- S kakšnim namenom se odrasli vpisujejo v srednješolske programe? (n.pr. možnost nadaljevanja izobraževanja, zaposlitev, ohranitev zaposlitve oziroma boljša zaposlitev, pridobitev statusa udeleženca v izobraževanju)
- Kakšne so značilnosti in razlike glede izbire programov, tipa šole, načina izpeljave, trajanja, značilnosti udeležencev, namena udeležbe?
- Kakšna je vloga informiranja in svetovanja (spodbude, napotitev, financiranje, pričakovanja)?
- Kakšne so značilnosti srednješolskega izobraževanja odraslih

(opis in značilnosti učnega procesa: podajanje snovi, priprava na ocenjevanje, proces ocenjevanja)?

- Kakšne so značilnosti šolskega ozračja (odnosi med sošolci, med učitelji in udeleženci, prostor, splošni pogoji za izobraževanje)?
- Kakšna je uspešnost odraslih udeležencev srednješolskega izobraževanja?
- Katere so življenjske in učne težave, s katerimi se srečujejo odrasli udeleženci srednješolskega izobraževanja, in kako vplivajo na njihovo uspešnost ter kaj naredijo izvajalci za premagovanje teh težav?
- Kakšne so poti udeležencev po končanem srednješolskem izobraževanju?
- Kako delodajalci vrednotijo dosežke odraslih v programih formalnega srednješolskega izobraževanja in kako jih nagrajujejo?
- Kaj so vzroki za osip v izrednem srednješolskem izobraževanju?
- Ali učitelji in drugo strokovno osebje izkazuje kompetence in usposobljenost za andragoško delo?
- Katero znanje in kompetence bi učiteljem in drugemu strokovnemu osebju pomagali, izboljšati njihovo delo?
- Kako izvajalske organizacije prilagajajo učenje odraslim v izrednem izobraževanju?
- Katere so največje ovire, s katerimi se srečujejo izvajalske organizacije/ udeleženci pri izobraževanju?
- S katerimi subjekti v okolju sodelujejo, se povezujejo izobraževalne organizacije pri izpeljavi izrednega srednješolskega izobraževanja?
- Kakšne oblike pomoči bi potrebovali udeleženci, da bi bili pri izobraževanju uspešnejši?
- Kako poteka ocenjevanje v izrednem srednješolskem izobraževanju?

UPORABLJENI RAZISKOVALNI INŠTRUMENTI

Pri raziskavi smo uporabili več različnih metod in inštrumentov. Najprej smo pregledali vse obstoječe statistične vire. Poleg podatkov o udeležencih srednješolskega izobraževanja odraslih, ki jih redno, čeprav s precejšnjo zamudo, objavlja SURS, smo se lahko v veliki meri naslonili na podrobne podatke, ki jih o opravljanju zaključnih izpitov in maturi vsako leto objavlja Državni izpitni center.

Kot poglavitni vir zbiranja podatkov smo uporabili tri vprašalnike, ki smo jih zdajšnjim in nekdajšim udeležencem srednješolskega izobraževanja odraslih ter njihovim učiteljem poslali v obliki spletne ankete. Zaradi varovanja osebnih podatkov nismo uspeli pridobiti elektronskih naslovov potencialnih anketirancev. Zato smo pošiljanje spletne povezave na vprašalnik prepustili izvajalcem: vsem ljudskim univerzam in Društvu organizacij za izobraževanje odraslih na srednjih šolah, v katerega je včlanjenih 53 srednjih šol. Neposrednega vpogleda v sezname naslovov nismo imeli, zato nimamo zanesljivih podatkov o njihovem številu. Po zagotovitvi izvajalcev je bilo poslanih več kot tisoč anket, izpolnjenih pa smo prejeli 524 s strani udeležencev in 178 s strani učiteljev. Deleža izpolnjenih anket, glede na število vseh poslanih (*response rate*), ne moremo izračunati. V vsakem primeru število izpolnjenih anket ni veliko, je pa, po našem mnenju, zadostno, da nam bo omogočilo odgovoriti na zastavljena vprašanja in preveriti postavljene domneve.

Poleg ankete smo uporabili še dve raziskovalni metodi: vodene intervjuje in razpravo v obliki fokusnih skupin. Intervjuje smo izpeljali v 14 podjetjih po Sloveniji, fokusni skupini pa smo imeli dve: na prvi, namenjeni izmenjavi mnenj o pomenu in značilnostih srednješolskega izobraževanja odraslih, je sodelovalo 9 povabljenih zunanjih razpravljavcev, na drugi, namenjeni predstavitvi in vrednotenju prvih izsledkov naše študije, pa 5 vabljenih zunanjih strokovnjakov. Njihova mnenja in poglede smo smiselno uvrstili v posamezne prispevke v nadaljevanju.

Analiza temeljnih mednarodnih dokumentov in smernic (Jasmina Mirčeva)

Udeležba odraslih v izobraževanju in vseživljenjskem učenju pripomore h gospodarskemu in družbenemu napredku pa tudi k posameznikovemu razvoju. Zato so poglobljena prizadevanja na področju izobraževanja v državah članicah Evropske unije usmerjena v omogočanje dostopa do učenjskih priložnosti čim večjemu številu prebivalcev in spodbujanje njihovega udeleževanja v izobraževalnih dejavnostih. V skladu s tem izhodiščem so si evropske države že leta 2000 postavile cilj, da bi bilo do leta 2010 v vseživljenjsko učenje udeleženega 12,5 odstotka odraslih prebivalcev, pozneje pa so to vrednost soglasno zvišale in si kot cilj, ki naj bi bil dosežen do leta 2020, določile 15-odstotno udeležbo. (Delovni program Lizbonske strategije, Izobraževanje in usposabljanje 2010, 2002; Posodobljen strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju ET 2020, 2009).

Raziskave ugotavljajo močno medsebojno povezanost med končano formalno izobrazbo in udeležbo v vseživljenjskem učenju. Čim višja je stopnja dokončane formalne izobrazbe, tem višji je delež udeležnosti v izobraževanju odraslih in vseživljenjskem učenju (Mohorčič Špolar, Mirčeva, Ivančič, 2005). Formalno izobraževanje omogoča tudi pridobivanje široko prenosljivih kvalifikacij, večjo stabilnost dela in zaposljivost posameznikov. Prizadevanje za pridobivanje višje izobrazbene stopnje je še izrazitejše med gospodarsko krizo in ob zaostrenih razmerjih na trgu dela. Po navedbah A. Ivančič (2010) so se delodajalci odzvali z novimi praksami in zaostri merila zaposlovanja, ustrezna formalna izobrazba pa postaja obrambna nujnost in poglobitno merilo odločanja pri zaposlovanju.

Kot smo omenili že v uvodu, izsledki nekaterih mednarodnih in domačih raziskav (npr. IALS – Literacy in the Information Age 2000, Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih, 1998) kažejo, da je končana štiriletna srednješolska izobrazba temelj, ki spodbudi udeležbo v izobraževanju ter omogoča dejavno sodelovanje v družbi in na trgu dela.

To ugotovitev smo si postavili tudi za izhodišče raziskave, katere poglobilni cilj je proučiti dosežke odraslih v programih formalnega srednješolskega izobraževanja.

Namen tega vsebinskega sklopa je predstavitev temeljnih mednarodnih, predvsem evropskih dokumentov in gradiva, ki je podlaga za oblikovanje nacionalne zakonodaje in razvojnih smernic. Pri analizi so izbrani in poudarjeni tisti vidiki, ki se posredno ali neposredno nanašajo na pridobivanje temeljnih zmožnosti in so povezani s formalnim izobraževanjem odraslih ali, določneje, s srednješolskim izobraževanjem.

Prikazani dokumenti temeljijo na **Strategiji Evropa 2020 za pametno, trajnostno in vključujočo rast** (Strategija). V Strategiji je poudarjeno, da sta vseživljenjsko učenje ter razvijanje spretnosti in znanja ključno orodje za premoščanje zdajšnje gospodarske in družbene krize. V Strategiji je navedenih pet splošnih krovnih ciljev, ki so si jih zastavili oblikovalci Strategije. Dva od teh se nanašata na izobraževalno problematiko: prvi cilj je, da mora biti delež mladih, ki so zgodaj opustili šolanje (t. i. *early school leavers*)¹⁰, manj kot 10-odstoten, drugi pa, da naj bi imelo vsaj 40 odstotkov mladih, starih 30 do 34 let, uspešno dokončano terciarno izobraževanje. Ciljna skupina, ki ji je v Strategiji namenjena posebna pozornost, so najmanj izobraženi ali najnižje kvalificirani prebivalci. Ti naj bi si svoj položaj na trgu dela in v družbi izboljšali z izobraževanjem, spopolnjevanjem znanja in spretnosti ter s prekvalifikacijami; samo to jim lahko omogoči, da se bodo ustrezno odzvali in prilagodili na novo nastalim razmeram.

Program za nova znanja in spretnosti ter delovna mesta (2008) (prva pobuda Strategije) države članice poziva, naj zagotovijo, da si bodo ljudje pridobivali ustrezno znanje in spretnosti za udeležbo v nadaljnjem izobraževanju/učenju in za trg dela v okviru splošnega, poklicnega in visokošolskega izobraževanja ter izobraževanja odraslih. Pri reševanju težav, povezanih s segmentacijo trga, dokument priporoča krepitev sposobnosti za predvidevanje potreb na trgu dela oziroma potrebnega znanja in spretnosti ter doseganje večje prilagodljivosti posameznikov. Ustrezna kombinacija znanja, spre-

¹⁰ Mladi, ki zgodaj opustijo šolanje (»early school leavers«), so definirani kot mladi med 18. in 24. letom starosti, ki so dokončali samo osnovno šolo in niso udeleženi v rednem izobraževanju.

tnosti in zmožnosti omogoči tudi boljši dostop do vseživljenjskega učenja, še posebno prikrajšanim skupinam.

Naslednja pobuda Strategije, ***Mladi in mobilnost***, je posebno pomembna, kar zadeva razvoj in učinkovitost srednješolskega izobraževanja. Poglavitno sporočilo pobude je, da se z izobraževanjem in usposabljanjem izboljšajo zaposlitvene možnosti mladih. To naj bi se med drugim doseglo z zmanjševanjem števila mladih, ki prezgodaj opustijo šolanje. Vsem mladim, ne glede na to, ali so v sistemu rednega ali izrednega izobraževanja, je treba omogočiti pridobivanje temeljnega znanja in spretnosti za nadaljevanje izobraževanja in učenje, bodisi takoj po končanem izobraževanju bodisi pozneje v življenju. Čeprav je v ospredju te pobude prizadevanje za večjo uspešnost in privlačnost visokošolskih ustanov, se poudarja tudi izboljšanje kakovosti delovanja ustanov na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja.

V dokumentu ***Priporočila za Slovenijo 2013***¹¹, ki sledi Strategiji Evropa 2020, so podani posebni napotki Evropske unije za Slovenijo. Poglavitna očitka sta: previsoka segmentacija na trgu dela in izrazita neusklajenost med potrebnim znanjem, spretnostmi, zmožnostmi delovne sile in potrebami trga dela. V dokumentu je predlagana vrsta ukrepov. Dva sta v ospredju: prvi se nanaša na doseganje večje prožnosti in varnosti, drugi pa na zmanjševanje nesorazmerja med ponudbo znanja, spretnosti, kompetenc in potrebami delodajalcev pri visokoizobraženih mladih, katerih stopnja brezposelnosti se zelo hitro povečuje, in pri najmanj izobraženih¹². Dokument predlaga pri oblikovanju programov vseživljenjskega učenja in programih aktivne politike zaposlovanja povezovanje s konkretnimi potrebami po znanju, ki ga potrebujejo gospodarski subjekti.

V gradivu ***Resolucija sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih*** (2011) se na podlagi analiz ugotavlja, da je izobraževanje odraslih v Evropski uniji najšibkejši člen pri postavitvi nacionalnih sistemov vseživljenjskega učenja¹³. Za doseganje evropskih ciljev in nadgra-

11 COUNCIL RECOMMENDATION on Slovenia's 2013 national reform programme and delivering a Council opinion on Slovenia's stability programme for 2012–2016.

12 Ukrepi tega dokumenta so podrobneje pojasnjeni v poročilu Motivacije in ovire pri usposabljanju za potrebe trga dela, ki bo izšlo leta 2014, ACS.

13 Stopnja udeležенosti odraslih v izobraževalnih programih se je (v povprečju držav članic Evropske unije) v zadnjih letih znižala, in sicer z 9,8 odstotka leta 2005 na 9,1 odstotka leta 2010.

dnjo že obstoječih pobud na področju formalnega splošnega in poklicnega izobraževanja ter usposabljanja je treba dati prebivalcem v Evropi priložnosti za razvoj in izboljševanje znanja, spretnosti in kompetenc.

Poglavitno sporočilo dokumenta je:

»Da bi področje izobraževanja odraslih lahko podprlo Strategijo, bodo potrebna obsežna dodatna prizadevanja v zvezi z vzpostavitvijo učinkovitega in uspešnega financiranja, z zagotavljanjem pogojev, ki bodo omogočili ‚drugo priložnost‘, in s pridobivanjem temeljnih zmožnosti, kot so jezikovna, matematična in digitalna pismenost, s ciljno usmerjenim učenjem za migrante, osebe, ki so zgodaj zapustile šolanje, in mlade, ki se ne izobražujejo, usposablajo in niso zaposleni, invalidne osebe in starejše. Ob tem naj bi bilo zagotovljeno sodelovanje z delodajalci, socialnimi partnerji in civilno družbo.«

Poudarjeno je, da je za učinkovito spremljanje uresničevanja ukrepov Strategije treba zagotoviti kakovostne podatke o najpomembnejših vidikih izobraževanja odraslih.

Kar zadeva problematiko srednješolskega izobraževanja odraslih, je v *Prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih* pomemben še en poudarek. Za pridobivanje temeljnih kompetenc za vseživljenjsko učenje ter za preprečevanje prezgodnjega opuščanja šolanja naj bi bila dosežena večja usklajenost in komplementarnost delovanja šolskega sistema in sistema izobraževanja odraslih.

Skoraj vsi predlogi dokumenta, ki so namenjeni izboljšanju položaja, vloge, dostopnosti in kakovosti izobraževanja odraslih, so aktualni tudi, kar zadeva doseganje večje učinkovitosti in uspešnosti srednješolskega izobraževanja odraslih.

Predlogi se po eni strani nanašajo na izpeljavo kakovostnega formalnega in neformalnega izobraževanja in usposabljanja za odrasle, katerega cilj je pridobivanje temeljnih zmožnosti ali kvalifikacij na vseh stopnjah evropskega orodja kvalifikacij. Po drugi strani se nanašajo na poglobljanje zavesti različnih akterjev in deležnikov – odraslih udeležencev, predstavnikov izvajalskih ustanov, socialnih partnerjev, civilne družbe ter lokalnih in regionalnih organov oblasti.

V *Prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih* se za uresničevanje ciljev izobraževanja in usposabljanja spodbuja uravnoteženo razporejanje sredstev za izobraževanje in usposabljanje v vseh življenjskih obdobjih.

V skladu s temi usmeritvami naj bi si države članice v obdobju 2012–2014 prizadevale za učinkovito povezavo in sodelovanje med pristojnimi ministri ter drugimi deležniki; to bi pripomoglo k uspešnemu izpeljevanju nalog na omenjenih prednostnih področjih.

V dokumentu ***Sklepi Sveta o vlogi izobraževanja in usposabljanja pri izvajanju Strategije Evropa 2020*** (2011) je operacionaliziran krovni cilj s področja izobraževanja. Po navedbah dokumenta je prezgodnja opustitev šolanja celosten pojav, na katerega vplivajo izobraževalni, osebni in socialno-ekonomski dejavniki. Za zmanjševanje osipa se predlagajo preventivni in kompenzacijski ukrepi, kot sta omogočanje »druge priložnosti« za izobraževanje ter tesno usklajevanje sektorja za izobraževanje in usposabljanje z drugimi ustreznimi področji politike.

»Uspeh bi lahko dosegli z ukrepi politik, kot so boljše izobraževanje v zgodnjem otroštvu, posodobljeni učni načrti, boljša izobrazba učiteljev, inovativne metode poučevanja, podpora, prilagojena posamezniku – zlasti za prikrajšane skupine, tudi priseljence in Rome, ter z večjim sodelovanjem z družinami in lokalno skupnostjo.«

Za povečevanje deleža prebivalstva s končano terciarno izobrazbo sta predlagana posodobitev učnih načrtov in boljše upravljanje v izobraževalnih ustanovah. V okviru tega predloga je navedeno, da je treba

»/.../ spodbuditi inovativnost na sistemski in institucionalni ravni, hkrati pa bi bilo treba učinkoviteje izkoristiti sredstva, ki so na voljo, ter najti najbolj raznolike vire financiranja. Prav tako je treba spodbujati vzpostavitev boljših vezi s širšim svetom, kar je mogoče doseči s partnerstvi s podjetji in raziskovanjem. Večjo dostopnost za učence, ki izbirajo ne-tradicionalne oblike izobraževanja pa se lahko uresniči z ustreznimi spodbudami ter potrjevanjem že pridobljenih znanj in spretnosti, programi podpore in svetovalnimi službami.«

Pomen, ki se v gradivu namenja terciarnemu izobraževanju, kaže, da so ambicije po višji izobrazbi izrazite in da je dokončanje izobraževanja na nižjih ravneh, ki so pogoj za vpis na višje stopnje izobrazbe, samoumevno.

Tako kot pri drugih smernicah se tudi v *Sklepih Sveta o vlogi izobraževanja in usposabljanja pri izvajanju Strategije 2020* države članice pozivajo, da uvrstijo evropska priporočila za izpolnjevanje ciljev *Strategije* tudi v svoje nacionalne strateške in izvedbene dokumente. Oblikovanje in sprejemanje političnih ukrepov naj bi potekalo ob upoštevanju nacionalnih ciljev, različnih izhodiščnih položajev in nacionalne danosti držav članic Evropske unije. Državam članicam Evropske unije se priporoča medsektorsko sodelovanje najpomembnejših akterjev: ministrstev, interesnih skupin, socialnih partnerjev itn. Spodbuja se tudi večje sodelovanje med visokošolskimi zavodi, raziskovalnimi ustanovami in podjetji za ustvarjanje podlage za učinkovito in ustvarjalno gospodarstvo.

Izhodišče ***Sklepov Sveta z dne 11. maja 2010 o socialni razsežnosti izobraževanja in usposabljanja*** (2010) je doseči čim večjo pravičnost sistemov izobraževanja in usposabljanja ali prožnosti dostopa, obravnave in izidov, neodvisno od družbenogospodarskega položaja in dejavnikov, ki povzročajo izobraževalno prikrajšanost. Izobraževalno prikrajšanim in socialno izključenim je treba ponuditi posebno podporo, da bi lahko uresničili svoje izobraževalne potenciale. Tako kot je bilo navedeno v *Sklepu št. 1098/2008/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 22. oktobra o evropskem letu boja proti revščini in socialni izključenosti* (Sklepi Sveta z dne 11. maja 2010), se tudi v zadnjem poudarja, da je pomanjkanje izobraženosti in usposobljenosti, prilagojenih potrebam trga dela, pglavitna ovira za vključitev posameznikov v družbo.

Pomembna je tudi obravnava poklicnega izobraževanja. To naj ne bi pripomoglo zgolj k spodbujanju konkurenčnosti, poslovne uspešnosti in inovativnosti, temveč predvsem k pravičnosti, koheziji, osebnemu razvoju in aktivnemu državljanstvu. Fenomen pravičnosti je posebej opredeljen na ravni formalnega izobraževanja. Tu naj bi lokalni, regionalni in državni ukrepi omogočili, da bodo vsi učenci deležni enakih možnosti in opore, da bodo ne glede na izvor lahko v celoti uresničili svoje zmožnosti. Tudi pridobivanje izobrazbe in temeljnih zmožnosti je v dokumentu obravnavano v vlogi zago-

tavljanja pravičnosti in odličnosti, zmanjševanja revščine in krepitve socialne vključenosti. V zvezi s tem je poudarjeno, da je treba v sistemih izobraževanja in usposabljanja zvišati splošno raven učnega uspeha, hkrati pa mladim in odraslim neodvisno od socialnega položaja zagotoviti, da razvijajo zmožnosti za vseživljenjsko učenje. Nujno je treba zmanjšati število posameznikov s slabimi dosežki pri temeljnih spretnostih ter število osipnikov. Rešitev, ki se ponuja za uspešno preprečevanje zgodnjega opuščanja šolanja, je najprej pravočasno prepoznavanje skupin potencialnih osipnikov. Nato se v gradivu predlaga:

»Treba bi bilo izvesti celovite, medsektorske strategije, ki ponujajo sklop šolskih in sistemskih politik, usmerjenih v različne dejavnike, ki vplivajo na zgodnje opuščanje šolanja. Individualizirana podpora za ogrožene učence lahko vključuje zagotavljanje prilagojenega pouka posamezniku, sisteme svetovanja, mentorstva in skrbništva, socialno podporo ter organizacijo zunanjih dejavnosti v pomoč učenju.«

In nadaljuje:

»/.../ na ravni vsake šolske ustanove, strategije vključevanja potrebujejo močno vodstvo, sistematično spremljanje rezultatov in kakovosti, inovativno visokokakovostno poučevanje, podprto z ustreznim usposabljanjem učiteljev, krepitev moči in motivacijo, sodelovanje z drugimi strokovnjaki ter zagotavljanje ustreznih sredstev /.../.«

V gradivu se ponujajo priporočila, namenjena poklicnemu izobraževanju in usposabljanju, visokošolskemu izobraževanju odraslih in perspektivi vseživljenjskega učenja.

Z zornega kota izobraževanja odraslih se poudarja, da razširitev dostopa do izobraževanja odraslih lahko ustvari nove možnosti za dejavno udeležbo predvsem manj izobraženih odraslih. Kar zadeva formalno izobraževanje, pa izbirno prikazujemo priporočila, ki so lahko aktualna za srednješolsko izobraževanje odraslih.

Treba je:

- izboljšati kakovost ponudbe v šolah ter doseči zmanjševanje razlik v kakovosti med šolami;

- osredotočiti se na pridobivanje temeljnega znanja in spretnosti, še posebno pismenosti, znanja računanja in jezikovnih spretnosti;
- spodbujati dejavnosti mreženja med šolami za izmenjavo izkušenj in primerov dobre prakse;
- okrepiti prizadevanje za preprečevanje prezgodnjega opuščanja šolanja na podlagi razvoja sistemov zgodnjega prepoznavanja ogroženih skupin in v okviru tega spodbujati strategije vključevanja in pripravo učnega osebja za delo s temi udeleženci;
- okrepiti odgovornost šol do širše družbe, sodelovanje s poslovnimi subjekti in lokalnimi skupnostmi ter integracijo v formalne in neformalne dejavnosti;
- spodbujati učne prijeme za vključevanje vseh učencev, tudi tistih s posebnimi potrebami; za uresničevanje tega se predlagajo načini oblikovanja učnih skupnosti, v katerih se goji občutek vključenosti in medsebojne pomoči.

Priporočila, namenjena poklicnemu izobraževanju, se nanašajo na pridobivanje temeljnih zmožnosti po poklicnih poteh in programih ter nadaljnje razvijanje ponudbe poklicnih programov in vsebin, ki omogočajo oblikovanje individualiziranih učnih poti. Ob tem je treba zagotoviti, da so sistemi poklicnega izobraževanja in usposabljanja ustrezno vključeni v splošne sisteme izobraževanja in usposabljanja, s prožnimi načini vred, ki omogočajo učenecem prehajanje med sektorji in dostop do zaposlitve. Ustanove, ki ponujajo programe poklicnega izobraževanja in usposabljanja, morajo tudi okrepiti usmerjanje, svetovanje in ustrezno usposabljanje učiteljev, da udeležence podprejo pri njihovi izbiri poklica in pri prehajanju znotraj izobraževalnega sistema ali iz izobraževanja v zaposlitev.

Rdeča nit ***Sklepov Sveta z dne 19. novembra 2010 o izobraževanju za trajnostni razvoj*** (2010/C 327/05) je, da bi moral vsak državljan Evrope imeti znanje, spretnosti in izoblikovane nazore, da bi se ustrezno odzval na okoljske, družbene, kulturne in gospodarske okoliščine in izzive ter tako prevzel svoj del odgovornosti. V skladu s tem izhodiščem naj bi bila najpomembnejša naloga za trajnostni razvoj zagotoviti, da bodo posamezniki in skupine pridobili znanje, spretnosti in nazore za sprejemanje zavestnih odlo-

čitev ter ohranjanje sveta, ki bi bil s stališča trajnostnega razvoja primeren za današnje in prihodnje rodove.

Nekatere usmeritve gradiva se nanašajo na delovanje formalnega izobraževanja in s tem tudi formalnega srednješolskega izobraževanja. Pri snovanju formalnega izobraževanja je treba spodbujati prakso, načela in vrednote, ki so povezani s trajnostnim razvojem. Vsebine, povezane s trajnostnim razvojem, je treba uresničevati na vseh stopnjah, in ne zgolj na ravni delovanja enega predmeta. Poudarja se, da je treba izobraževanje za trajnostni razvoj uvrstiti tudi v poklicno izobraževanje in usposabljanje ter pozornost usmeriti v specifično znanje, spretnosti in kompetence, ki so nujni za opravljanje različnih poklicev. Pomembno je tudi za odgovorno odločanje posameznikov, skupnosti in gospodarskih družb. Pri sprejemanju ukrepov formalnega in neformalnega izobraževanja, ki zadeva trajnostni razvoj, se pričakuje sodelovanje lokalne, regionalne in nacionalne ravni.

V podporo vsebinam trajnostnega razvoja se predlagata dva ukrepa. Prvi se nanaša na zagotavljanje političnega, regulativnega, institucionalnega in operativnega okvira podpore izobraževanju za trajnostni razvoj, drugi pa na zagotovitev, da so učitelji, vodje usposabljanja, šolsko osebje in vodstveni delavci šol dovolj ozaveščeni ter imajo potrebno znanje in kompetence, da lahko spodbujajo temeljna načela izobraževanja za trajnostni razvoj ter jih upoštevajo v svojih prijemih pri poučevanju in vodenju.

Prikazani mednarodni dokumenti in gradivo izražajo aktualne vidike, poudarke in prizadevanja evropskih držav in organov Evropske unije na področju izobraževanja in usposabljanja. V skladu z izhodišči (npr. socialna izključenost, trajnostni razvoj) ima vsako gradivo prednostne ciljne skupine, rešitve, ki se ponujajo za premagovanje ovir, in v povezavi s tem opredeljeno vlogo izobraževanja in usposabljanja, bodisi formalnega bodisi neformalnega. Kljub temu so opazne nekatere tendence, ki so značilne za vse gradivo.

Gradivo povezuje znanje, spretnosti in kompetence z razumevanjem kompleksnosti sodobne družbe in z možnostmi za delovanje v njej, na ravni posameznika in njegove družine pa tudi pri delu ali vključevanju v družbo. Ustrezna izobraženost in usposobljenost se obravnavata kot dejavnika lažjega delovanja v na novo nastalih, manj ugodnih družbenih razmerah na trgu dela in kot dejavnik, ki bi pripomogel k premostitvi gospodarske krize in recesije.

V vseh dokumentih je opazen poudarek na pridobivanju in razvoju temeljnih zmožnosti za vseživljenjsko učenje, ki so bile opredeljene že leta 2006. Te naj bi vsakemu posamezniku zagotovile kritično razmišljanje, reševanje problemov, ustvarjalnost, sprejemanje odločitev in lažje doseganje ciljev na različnih področjih. Vloga izobraževalnih sistemov posameznih držav je, da omogoči vsakemu državljanu pridobivanje temeljnih kompetenc. V tem imata formalno osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje bistveno vlogo. Posamezne države se pozivajo, da ustvarijo primerne systemske, kadrovske, izvedbene in materialne možnosti za pridobivanje ustreznega znanja, spretnosti in kompetenc.

Zelo očitno je v središču pozornosti obravnavanih usmeritev formalno višje- in visokošolsko izobraževanje, ki postaja referenčno za izboljševanje položaja na trgu dela. Toda pogoj za vpis prebivalstva v programe za pridobivanje višje in visoke izobrazbene stopnje je uspešno končanje poprejšnje (srednješolske) izobrazbe. Zato je med najpomembnejšimi cilji evropskih dokumentov zmanjševanje deleža osipnikov na ravni osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Za preprečevanje osipa se predlagajo ukrepi za povečevanje sinhroniziranosti šolskega sistema in sistema izobraževanja odraslih. Predlagani so tudi preventivni instrumenti za prepoznavanje potencialnih osipnikov, ponujanje dodatne pomoči izobraževalno, socialno prikrajšanim in ranljivim skupinam nasploh. Ta pomoč bi bila namenjena odpravljanju razlik in doseganju enotnejših začetnih položajev.

Še ena skupna značilnost je očitna v dokumentih pri zagotavljanju večje uspešnosti, in sicer prizadevanje za večje sodelovanje različnih ravni (regionalne, lokalne, panožne itn.) in deležnikov. Ta vidik sicer ni nekaj novega in se je v evropskem gradivu navajal že prej. Res pa je, da tovrstno sodelovanje ni bilo dovolj učinkovito in usklajeno. Na te pomanjkljivosti so opozorili tudi raziskovalci, ki so sodelovali pri obsežni mednarodni raziskavi »Prispevek izobraževalnega sistema na poti v evropsko družbo vseživljenjskega učenja«, v kateri je sodelovalo 13 evropskih držav (LLL2010).

U smeritve v izobraževalnih sistemih nekaterih držav, članic Evropske unije in njihove izkušnje (Jasmina Mirčeva)

V nadaljevanju so prikazani sistemi srednješolskega izobraževanja odraslih v nekaterih državah, ki so praviloma primeri dobre prakse in po katerih se Slovenija zgleduje pri reševanju problematike na tem področju. Podlaga za pripravo tega prikaza je gradivo (strokovne podlage) za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011)¹⁴. Izbirno so prikazani tisti vidiki, ki se nanašajo na značilnosti srednješolskega izobraževanja odraslih.

FINSKA

Formalno izobraževanje na Finskem je opredeljeno kot tisto, ki je umeščeno v izobraževalne organizacije in usmerjeno k pridobitvi certifikata oziroma spričevala. Ponuja splošna in poklicna znanja¹⁵. Poklicno izobraževanje odraslih je namenjeno ohranjanju in izboljševanju kompetenc in spodbujanju zaposljivosti. Lahko je to srednješolsko poklicno izobraževanje odraslih, ki omogoča pridobivanje certifikata (diplome), ali dodatno poklicno izobraževanje in usposabljanje, ki je bolj neformalnega značaja. Treba je poudariti, da je pomembna značilnost poklicnega, bodisi srednješolskega ali dodatnega izobraževanja in usposabljanja odraslih, odprtost sistema preverjanja in potrjevanja znanja in kompetenc ter upoštevanje raznolikosti poti njihovega pridobivanja.

Kar zadeva upravljanje, določi parlament glavne smeri izobraževalne politike. Ključno vlogo pri upravljanju izobraževalne politike ima Ministrstvo za izobraževanje, znotraj katerega deluje oddelek za izobraževanje odraslih. Ta v sodelovanju z drugimi oddelki oblikuje nacionalno politiko izobraževanja odraslih, nato pa tudi pripravi operativni načrt za implementacijo politike v

14 Avtorji segmenta za izobraževanje odraslih so: Ivančič, A., Čelebič, T., Drogenik, O., Jelenc Krašovec, S., Kramar, M., Mohorčič Špolar, V. A., Možina, E., Sotošek, A., Radinovič Hajdič, M., Urbanč, M., Vilič Klenovšek, T. Strokovne podlage za pripravo Bele knjige o izobraževanju odraslih so neobjavljeno (interno) gradivo ACS.

15 Splošno znanje je v poročilu Organisation of the education system in Finland 2008/2009 opredeljeno v povezavi s splošnim (liberal) izobraževanjem odraslih, ki je pogosto neformalno ali necertificirano.

okviru razpoložljivih virov in sistema upravljanja izobraževanja. Poleg Ministrstva za izobraževanje imajo pri upravljanju dejavnosti pomembno vlogo tudi Ministrstvo za zaposlovanje in gospodarstvo, Ministrstvo za socialne zadeve in zdravstvo, Ministrstvo za finance, kot tudi nekatere druge ustanove, npr. središča za zaposlovanje in gospodarski razvoj, Urad za zaposlovanje, organizacije trga dela itn.

Srednješolsko izobraževanje odraslih urejajo zakonski akti, ki določajo sistem in delovanje izobraževanja odraslih nasploh. Najpomembnejši dokumenti na tem področju so: *Zakon o poklicnem izobraževanju* (630/1998), ki ureja organizacijo na programih temelječega srednjega poklicnega izobraževanja mladine in odraslih, *Zakon o poklicnem izobraževanju odraslih* (631/1998), ta ureja poklicne kvalifikacije in specialistične poklicne kvalifikacije, ki jih posamezniki lahko pridobijo s preverjanjem kompetenc. Sledi *Zakon o splošnem (liberal) izobraževanju odraslih* (632/1998). Ta predvsem ureja delovanje ustanov, ki izpeljujejo programe splošnega izobraževanja odraslih. Pozneje so bili sprejeti tudi posamezni zakoni ali podzakonski akti. Ti urejajo določena področja, ki se posredno ali neposredno nanašajo na programe in izpeljavo srednješolskega izobraževanja odraslih ali priznavanje znanja in kompetenc, ki so enakovredni, denimo: *Zakon in odlok o nacionalnem certificiranju jezikovnih dosežkov* (964/2004, 1163/2004), *Zakon in odlok o politehnikah* (351/2003, 352/2003).

Na Finskem deluje vrsta ustanov, javnih ali zasebnih, ki odraslim ponuja izobraževalne programe. V literaturi se najpogosteje navajajo: splošne srednje šole za odrasle (finsko: aikuiskukio), ljudske visoke šole (finsko: kansanopisto), središča za izobraževanje odraslih (finsko: kansalaisopisto), središča za telesno kulturo (finsko: liikunnan koulutuskeskus), institucije za temeljno umetniško izobraževanje (finsko: musiikkioppilaitos), poletne univerze (finsko: kesäyliopisto), centri za poklicno izobraževanje odraslih (finsko: ammatillinen aikuiskoulutuskeskus), centri za nadaljnje izobraževanje pri univerzah, politehnikah i.dr. Od naštetih so, kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih, aktualne predvsem:

Splošne srednje šole za odrasle udeležence so organizacije, ki izvajajo programe splošnega srednješolskega izobraževanja odraslih. Delujejo samostojno ali kot enote za izobraževanje odraslih pri šolah za izobraževanje mladine.

Splošno srednješolsko izobraževanje odraslih izpeljujejo tudi nekatere visoke ljudske šole, poletne univerze, ustanove, ki izvajajo temeljno izobraževanje na področju umetnosti, ali posebne poletne srednje šole. Ljudske visoke šole lahko izpeljujejo tudi programe poklicnega izobraževanja na srednješolski ravni. To praviloma vodi h kvalifikacijam na področju kulture, sociale in prostoračasnih dejavnosti.

Za finski sistem izobraževanja odraslih (to velja tudi za srednješolsko splošno in poklicno izobraževanje) je značilna visoka stopnja individualizacije in prilagajanje programov. V središču tega so učni interesi in potrebe odraslega posameznika. V izvajalskih organizacijah se najprej identificirajo želje in potrebe, nato se ocenijo/ovrednotijo že pridobljene kompetence in na podlagi tega se ponudi ustrezno svetovanje in izobraževanje. To omogoči dobro pripravljen sistem preverjanja znanja, spretnosti in kompetenc, ki je pomemben sestavni del sistema izobraževanja odraslih.

FRANCIJA

Za francoski sistem izobraževanja odraslih sta značilni tripartitno upravljanje in decentralizacija odgovornosti. Temeljno načelo, ki velja za celotno izobraževalno vertikalno, je, da mora izobraževanje na primarni in sekundarni ravni zagotoviti vsaj to, da imajo vsi udeleženci možnosti za pridobivanje temeljnih znanj in spretnosti za akademsko uspešnost ter za nadaljevanje izobraževanja, usposabljanja in učenja, za graditev osebne in poklicne prihodnosti in zagotavljanje uspešnega življenja v skupnosti. Podlaga za pripravo nacionalnih izobraževalnih programov (gre za programe formalnega izobraževanja na vseh ravneh) je sedem načel, ki naj bi jih razvijali v šolah¹⁶.

16 Načela, ki veljajo za celotno izobraževalno vertikalno so:

- Obvladovanje francoskega jezika, ki je temelj za vse življenje;
- Obvladovanje tujega jezika, da bi se izognili prikrajšanosti v poslovnem svetu;
- Učenje matematične in naravoslovne kulture;
- Pridobivanje znanja s področja informacijske tehnologije;
- Razvoj humanistične kulture;
- Socialne in državljanske spretnosti;
- Avtonomnost in iniciativnost za oblikovanje neodvisnega državljana.

Ob upoštevanju izhodiščnih načel so bile za razvoj srednješolskega izobraževanja odraslih še posebej pomembne reforme v zadnjih petih letih, ki so naslavljale naslednje teme:

- udeleženec je v središču izobraževalne politike;
- standardizirano partnerstvo, ki temelji na ustrezno identificiranih pristojnostih med deležniki;
- zagotavljanje univerzalne dostopnosti do izobraževanja in usposabljanja ter zadovoljevanje lokalnih potreb;
- uresničevanje pojma profesionalne kariere v izobraževalni politiki;
- krepitev podpornih dejavnosti za spodbujanje izobraževanja odraslih;
- ustrezno financiranje;
- razvijanje politike izobraževanja in usposabljanja, ki naj bi postala del globalne strategije za trajnostni razvoj človekovih resursov. (Interno gradivo ACS, ki ga je pripravila skupina za pripravo Bele knjige)

Te reforme so usmerjene k zagotavljanju večje prožnosti poklicnega izobraževanja, usposabljanju po meri, podpori modularizaciji in individualizaciji programov, razvoju podpornih storitev itn.

Zakonodaja, ki ureja izobraževanje odraslih, je dokaj kompleksna in je, za razliko od tiste v nekaterih drugih državah, kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih, manj pregledna. Ni vedno jasne meje med formalnim izobraževanjem, ki omogoča pridobivanje višje izobrazbene ravni, in neformalnim.

Srednja šola za odrasle je sestavni del zasnove vseživljenjskosti učenja in je večji del v pristojnosti Ministrstva za nacionalno (državno) izobraževanje.

Institucije, ki organizirajo izobraževanje odraslih in znotraj tega tudi srednješolsko izobraževanje, so v Franciji raznotere, njihov položaj in vlogo določijo ustanovitelji in sodelujoči partnerji. Lahko jih ustanovi država, delodajalci s svojimi zborničnimi združenji, podjetja in zasebne organizacije. V skladu s tem se te ustanove lahko razvrstijo v tri kategorije: državne, paradržavne in zasebne ustanove.

Državne izobraževalne organizacije so tiste, ki jih ustanavlja, usklajuje in praviloma financira država. Kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih, so aktualne državne organizacije združenja GRETA. Izobraževanje poteka v prostorih kolidžev in licejev, »Lycées des Métriers«. Nekatere med njimi omogočajo izobraževanje v večernih urah. Pomembne državne izobraževalne ustanove so tudi šole za drugo priložnost (Ecoles de la Deuxième Chance E2C). Te so namenjene predvsem izobraževanju odraslih brez temeljnega znanja, starih od 18 do 25 let in več. Vsak semester traja povprečno od 9 mesecev do enega leta. Njihov namen je razvoj temeljnih spretnosti ob sočasnem povezovanju odraslih s poslovnim svetom in trgom dela. Na lokalni ravni podpira šole za drugo priložnost veliko podjetij.

Za francosko mrežo izobraževanja odraslih je značilna razmeroma velika ponudba malih in diverzificiranih institucij, predvsem zasebnih, ter razmeroma malo velikih ponudnikov. Izobraževanje, ki ga izpeljujejo državne ustanove, poteka večinoma v sklopu Ministrstva za izobraževanje ter se praviloma končuje s kvalifikacijami in diplomo. Ponudbo zasebnih ustanov sestavljajo predvsem kratki izobraževalni programi, ki so precej prožni in le redko vodijo k pridobivanju kvalifikacij in diplom.

NEMČIJA

Izobraževanje odraslih je v Nemčiji v pristojnosti zvezne vlade in posameznih dežel. Največja samostojnost dežel je očitna na področju splošnega izobraževanja odraslih, izobraževanja za pridobivanje višje izobrazbene ravni, formalnega poklicnega izobraževanja, za razvoj nekaterih področij političnega izobraževanja itn. Vsaka dežela določa cilje in prioritete formalnega izobraževanja, to pomeni, da ni centraliziranega sistema, ki bi urejal in usmerjal razvoj srednješolskega izobraževanja odraslih. Zvezna raven je predvsem pristojna za razvoj neformalnega izobraževanja, poklicnega izobraževanja, ki poteka zunaj šolskega sistema, za dejavnosti, povezane s pridobivanjem statističnih podatkov, itn. V praksi obstaja sodelovanje med zvezno in deželno ravno.

Kljub razlikam bi lahko prepoznali nekatere enotne usmeritve, bolj vsebinske kakor izvedbene, na primer poudarek na pridobivanju znanja in spretnosti

za delo, poklicni usmeritvi ustanov, ki ponujajo srednješolsko izobraževanje odraslih, itn.

Strategija vseživljenjskosti učenja, ki jo oblikujejo zvezna in deželne vlade ter usmerja tudi razvoj srednješolskega izobraževanja odraslih, poudarja pomen priznavanja neformalno in priložnostno pridobljenega znanja in spretnosti. Strategija je bila sprejeta leta 2008, postavljeni cilji pa naj bi bili uresničeni do leta 2015. Bistvo strategije vseživljenjskosti učenja je:

- izboljšati motivacijo za sodelovanje v formalnih in neformalnih izobraževalnih dejavnostih;
- izboljšati dostop do izobraževanja odraslih in ponudbe izobraževalnih programov;
- omogočiti večjo prožnost in povezanost med posameznimi izobraževalnimi sektorji;
- z izobraževanjem doseči večjo družbeno integracijo in promovirati učenje v civilni družbi;
- doseči boljšo kakovost znanja in učinkovitost vseživljenjskega učenja.

Na zvezni ravni je za izobraževanje odgovorno Zvezno ministrstvo za izobraževanje in raziskovanje, ki je sestavljeno iz osmih direktorátov. Tretji direktorát je odgovoren za poklicno usposabljanje in vseživljenjsko učenje. Pomembni zakonski dokumenti, ki usmerjajo tudi srednješolsko izobraževanje, so na zvezni ravni: Zakonski akt o poklicnem usposabljanju, Zakon o podpori pri usposabljanju, in Zakon o vseživljenjskem učenju.

Na ravni posameznih dežel obstajajo posamezni zakoni o izobraževanju odraslih. To so zakoni, ki določijo temeljne pogoje, ki urejajo stopnjo državne podpore in opredeljujejo izobraževanje kot področje, ki je precej samostojno v kontinuumu tega cikla. Za potrebe formalnega izobraževanja odraslih na deželni ravni se določajo tudi kurikul, zahtevane kvalifikacije za učitelje, spodbujanje sodelovanja različnih ciljnih skupin itn. Položaj zveznih dežel pri usmerjanju formalnega izobraževanja se je spremenil leta 2006 z dopolnili, ki se nanašajo na dopolnjevanje temeljne zakonodaje in reformiranje federalne strukture. Ena temeljnih usmeritev zakonodaje v zadnjih letih v Nemčiji je zmanjševanje ločevanja med »delom« in »življenjem«, med

»poklicnim« in »splošnim« izobraževanjem. Očitno je tudi prizadevanje za prožno in holistično izobraževanje odraslih (Country Report on Adult Education in Germany, 2011).

V skladu z zakonodajo večine zveznih dežel je zagotavljanje nadaljnega splošnega izobraževanja odraslih naloga ljudskih visokih šol. Odrasli pa si lahko pridobijo srednješolsko izobrazbo (imenujejo jo srednješolsko izobraževanje za drugo priložnost) tudi v t.i. večernih šolah, ki jih izvajajo predvsem kolidži (kolleg). Te ustanove lahko izdajajo certifikate (diplome) za pridobljeno srednješolsko izobrazbo.

Sicer pa je trg izobraževanja odraslih v Nemčiji zelo diverzificiran (pluralističen) in odprt različnim izvajalcem, javnim in zasebnim. Zaradi kompleksnosti sistema, nenehnega spreminjanja izobraževalne mreže in značilnosti izobraževalne ponudbe posameznih zveznih dežel je težko dobiti natančne podatke, na podlagi katerih bi lahko predstavili jasno sliko srednješolskega izobraževanja. Tudi pri opisu teh ustanov ni vedno in povsem jasno, katere ustanove omogočajo pridobivanje srednješolske izobrazbe, katere pa bolj usposabljanje (npr. poklicno usposabljanje), ki ne zagotavlja pridobivanja višje izobrazbene ravni.

ŠVEDSKA

Visoka udeležba v programih formalnega in neformalnega izobraževanja odraslih na Švedskem se pripisuje visoki podpori formalnemu izobraževanju odraslih v državi, razvoju shem usposabljanja za potrebe trga dela in blaginjskih reformam v sedemdesetih letih. Poglavitno sporočilo politike v izobraževanju odraslih je, da mora biti to dosegljivo vsakomur, predvsem pa odraslim z nizko stopnjo izobrazbe. Pomembno prizadevanje v državi je ustvariti ugodno ozračje za pogovor in spodbujanje ljudi, da se udeležujejo izobraževalnih dejavnosti.

Srednješolsko izobraževanje odraslih je na Švedskem v pristojnosti Ministrstva za izobraževanje in raziskovanje¹⁷. Ta ima pet oddelkov: oddelek za šole,

¹⁷ Ministrstvo za izobraževanje in raziskovanje je pristojno za predšolsko vzgojo in izobraževanje, osnovno šolo in druge vrste šol (izobraževanje otrok s posebnimi potrebami), srednješolsko izobraževanje, financiranje izobraževalne dejavnosti, delovanje univerz in drugih visokošolskih zavodov, raziskovanje, formalno in neformalno izobraževanje odraslih.

oddelek za srednješolsko izobraževanje, oddelek za finančno pomoč študentom ter izobraževanje in usposabljanje odraslih, oddelek za visoko šolstvo in oddelek za raziskovalno politiko. Oddelek za finančno pomoč študentom ter izobraževanje in usposabljanje odraslih je pristojen tudi za formalno splošno ali poklicno srednješolsko izobraževanje odraslih. Srednješolsko izobraževanje odraslih je urejeno z *Zakonom o izobraževanju*. Leta 2010 je bil pripravljen osnutek *Zakona o izobraževanju za znanje, izbiro in varnost* ter začel veljati leta 2011. Novi zakon je vpeljal nekatere novosti, ki veljajo za vse tri tipe šol: za šole, ki ponujajo izobraževalne programe na lokalni ravni, tiste, ki so namenjene odraslim s posebnimi potrebami, in šole, ki organizirajo predvsem izobraževanje za priseljence. Kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih, je posebno pomembno, da se s tem natančneje urejajo dejavnosti vseh tipov šol, da se opredeli pravica do izobraževanja odraslih na sekundarni ravni pa tudi pravice, povezane s srednješolskim izobraževanjem odraslih in priložnostmi za pridobivanje temeljne kvalificiranosti (Country Report on Adult Education in Sweden, 2011).

Za švedski sistem izobraževanja odraslih je značilna visoka decentralizacija. Parlament in vlada sprejemata nacionalne cilje in prioritete, občine pa, ob upoštevanju nacionalno postavljenih izhodišč, so razmeroma samostojne pri oblikovanju in izpeljavi programov. V skladu z izobraževalno zakonodajo mora imeti vsaka občina lokalni izobraževalni načrt, ki opredeljuje financiranje, organiziranje, razvoj, dejavnosti izobraževalnih ponudnikov itn. Kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih, je pomembna tudi *Nacionalna agencija za fleksibilno učenje*, ki razvija nove metode za izobraževanje na daljavo, predvsem na srednješolski ravni (The Education System in Sweden 2007/08, po internem gradivu ACS).

Občine imajo pglavitno vlogo pri ponudbi in izpeljavi srednješolskega izobraževanja odraslih. Srednješolsko izobraževanje odraslih ima enak kurikulum kakor redni srednješolski izobraževalni program. Izobraževalne ustanove v občinah morajo ponuditi programe, ki so v skladu s potrebami v občini. Ob tem naj bi tudi zagotovile informacije o možnostih za srednješolsko izobraževanje odraslih in spodbujale odrasle k čim bolj množični udeležbi. Prebivalci občin naj bi imeli možnost za srednješolsko izobraževanje, če so rezidenti države in če izpolnjujejo predpisane pogoje. Občine ponujajo tudi programe za odrasle z učnimi težavami. Cilj teh programov je, da odrasli z

učnimi težavami pridobivajo znanje in spretnosti, kakršne sicer lahko pridobivajo mladi v rednem izobraževanju (Interno gradivo, ki ga je pripravila skupina za pripravo Bele knjige, ACS). Za večjo uspešnost srednješolskega izobraževanja odraslih se organizira dopolnilno izobraževanje znotraj posameznih predmetov in izobraževalnih področij. Izpeljavo dopolnilnega izobraževanja denarno podpira država.

Srednješolsko izobraževanje odraslih na Švedskem se izpeljuje po večini na ljudskih visokih šolah (folkhogskolor). Za te ustanove je značilno, da ponujajo izobraževalne programe odraslim po 18. letu starosti. Programi lahko trajajo od nekaj dni do več let. Nekateri zagotovijo znanje, enakovredno znanju srednješolskega izobraževanja odraslih, in pripravijo udeležence na univerzitetni študij (Interno gradivo, ki ga je pripravila skupina za pripravo Bele knjige, ACS).

Srednje splošno in strokovno izobraževanje odraslih v slovenskih temeljnih (zakonskih) dokumentih (Natalija Žalec)

Merili, ki smo ju uporabili za izbiro temeljnih dokumentov, sta:

- dokument neposredno vpliva na srednješolsko izobraževanje odraslih, ker pomeni normo, ki so jo izvajalci in/ali udeleženci izobraževanja dolžni upoštevati ali spoštovati;
- dokument posredno vpliva na srednješolsko izobraževanje odraslih, ker vpliva na pogoje, ki udeležencem omogočajo ali pa ovirajo njihovo udeležbo v izobraževanju.

V skladu s tem smo proučili dokumente, v katerih je srednješolsko izobraževanje osrednji predmet (npr. Zakon o gimnazijah), pa tudi nekatere druge dokumente, ki izobraževanja ne urejajo neposredno, vendar pa urejajo pravico do njega (npr. Zakon o delovnih razmerjih, Zakon o zavarovanju za primer brezposelnosti in drugi).

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih 2013–2020

(ReNPIO 2013–2020)

Nacionalni program izobraževanja odraslih je razdeljen na posamezna prednostna področja: kot prvo opredeljuje splošno, neformalno izobraževanje, kot drugo zviševanje formalne izobrazbene ravni in kot tretje izobraževanje in usposabljanje za potrebe dela. Poleg teh treh prednostnih področij so v posebnem delu opredeljene še podporne dejavnosti, ki omogočajo izpeljevanje izobraževalnih dejavnosti in zagotavljajo njihovo kakovost.

Srednješolsko izobraževanje ima v dokumentu poseben položaj, saj je doseganje štiriletne srednješolske izobrazbe opredeljeno kot poseben cilj (ki smo ga omenili že v uvodu): »Delež odraslih, starih od 25 do 64 let, z dokončano

srednjo strokovno izobrazbo, se bo s 57 % v letu 2011 povečal na 63 % v letu 2020.«¹⁸

Za doseganje tega optimističnega cilja bodo odraslim v obdobju veljavnosti dokumenta zagotovljene nove možnosti, ki bodo spodbudile povečanje vpisa v programe štiriletnih srednjih šol in uspešno dokončanje šolanja:

»ReNPIO 2013–2020 odpira možnosti sofinanciranja srednješolskega izobraževanja za vse odrasle, mlajše od 55 let, iz javnih sredstev:

1. za zaposlene osebe, ki to pravico izkoriščajo prvič kot odrasli udeleženci, in
2. za brezposelne ob vsaki obliki brezposelnosti, ko gre za reševanje poklicnega/ izobraženega strukturnega neskladja.«

Udeležencem bodo dane tudi možnosti različnih načinov doseganja standardov znanja na ravni srednje strokovne izobrazbe, katerih izvedbe bodo tudi sofinancirane iz javnih sredstev. Za doseganje teh standardov znanja se bodo pospešeno razvijale različne poti (samoizobraževanje, izpitni sistem, e-izobraževanje, ugotavljanje in priznavanje znanja, kombinacija z drugimi javno-veljavnimi programi). Proučeni in vpeljeni bodo tudi ustrezni ukrepi za zmanjšanje opuščanja izobraževanja v srednješolskem izobraževanju odraslih. Med temi bodo na voljo tudi motivacijski programi za vnovično udeležbo v izobraževanju, namenjeni mlajšim odraslim.¹⁹

Srednje splošno in strokovno izobraževanje odraslih v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)

V ZOFVI – krovnem zakonu, ki ureja vzgojo in izobraževanje v Republiki Sloveniji, je srednje splošno in strokovno izobraževanje odraslih načeloma obravnavano v določbah, ki veljajo za šole (1. člen). Ker pa zakon ureja tudi celotno izobraževanje odraslih, se zdi, da je srednješolsko izobraževanje odraslih v posameznih določbah obravnavano po dveh tirih. Tako je na primer v 6. členu, ki določa izvajalce vzgoje in izobraževanja, zapisano, da srednje tehniško in strokovno izobraževanje opravljajo srednje tehniške in srednje strokovne šole, splošno srednješolsko izobraževanje opravljajo splošne in strokovne gimnazije (gimnazije), izobraževanje odraslih pa organiza-

¹⁸ ReNPIO 2013–2020, UL, 90/2013, str. 9767.

¹⁹ Prav tam.

cije za izobraževanje odraslih, šole in zasebniki. Podobno je pri določanju sestavin izobraževalnih programov, kjer ZOFVI določa sestavine za vse programe, v posebnem odstavku pa je določeno, da so sestavine izobraževalnih programov za odrasle, postopek sprejemanja in določanje izvajalcev opredeljeni v zakonu (v Zakonu o izobraževanju odraslih). Po drugi strani pa so morda prav zaradi tega v nekaterih določbah v povezavi s šolami (torej tudi srednješolskim izobraževanjem odraslih) specifične, pomembne za odrasle, izpuščene ali dajejo vtis, da odrasli udeleženci v srednješolskem izobraževanju niso obravnavani tako kot otroci in mladina ter otroci in mladina s posebnimi potrebami²⁰. Tako je na primer pri oblikovanju javne mreže. Srednješolsko izobraževanje odraslih je zagotovljeno z javno mrežo (11. člen), vanjo pa niso uvrščene organizacije, ki izobražujejo odrasle. Odrasli so v tem členu posebej omenjeni le v odstavku, ki govori o razmestitvi izobraževalnih programov, ki naj bi odraslim omogočala dokončanje osnovne šole, enoletno dopolnjevanje po dopolnjeni osnovnošolski izobrazbi ter možnost izobraževanja po drugih programih izobraževanja odraslih. Srednješolsko izobraževanje odraslih v tej zvezi ni posebej omenjeno. Tudi med dejavniki, ki naj bi jih vlada upoštevala pri postavljanju javne mreže, se pri izhodiščih za postavljanje meril upoštevata le število in starost otrok na določenem območju, ne pa tudi število odraslih, ki potrebujejo izobraževanje. Iz vsega izhaja, da potrebe odraslih po srednješolskem izobraževanju niso dejavnik, ki bi vplival na postavljanje javne mreže. ZOFVI tudi ne obravnava posebej javne službe na področju izobraževanja odraslih, razen tako, da zapiše, da je ta urejena v posebnem zakonu. Potrebe odraslih tudi niso posebej poudarjene pri določbi, ki govori o potrjevanju in uporabi učbenikov, prav tako ne v 20. členu, ki govori o spremljanju novih javnoveljavnih programov.

Dvotirno so opredeljeni tudi organi, ki odločajo o programih za izobraževanje odraslih. V ZOFVI je posebej za programe izobraževanja odraslih opredeljen Strokovni svet za izobraževanje odraslih (SSIO), ki naj bi skladno z diktirano 19. in 27. člena odločal o programih ki so pripravljeni za odrasle. O programih splošnega izobraževanja odloča Strokovni svet R Slovenije za splošno izobraževanje – SSSI, o programih na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja pa Strokovni svet R Slovenije za poklicno in strokov-

²⁰ To sicer lahko razumemo tudi tako, da so odrasli, obravnavani enako kot drugi udeleženci, če drugače ni določeno.

no izobraževanje – SSPSI. V sestavi SSSI in SSPSI ni predstavnikov izobraževanja odraslih, navzoči pa so predstavniki vseh drugih interesnih skupin. V SSIO so tudi zastopani predstavniki drugih interesnih skupin, neposredno pa so s področja odraslih od štirinajstih članov imenovani štirje člani. V pristojnostih SSPI je prav posebej opredeljeno, da ugotavlja enakovrednost izobražbenega standarda v programih IO na področjih, kjer je pristojen za določanje katalogov znanj. SSIO pa je med drugim pristojen, da obravnava in daje soglasje le k izobraževalnim programom, ki so prilagojeni za odrasle, po katerih se pridobi javno veljavna izobrazba, ne pa tudi k vsem drugim programom srednjega izobraževanja, kar zagotovo opozarja na to, da so možnosti odraslih za izobraževanje v programih srednjega izobraževanja, v primerjavi z mladino, omejene. Razvojno in svetovalno delo na področju srednjega izobraževanja odraslih je porazdeljeno med naloge Andragoškega centra Republike Slovenije, Centra Republike Slovenije za poklicno izobraževanje in Zavoda Republike Slovenije za izobraževanje.

Upravljanje organizacij, ki opravljajo dejavnost srednjega izobraževanja za odrasle – šole in organizacije za izobraževanje odraslih, poteka po različnih organih, kot so: svet šole/zavoda, ravnatelj/direktor, pomočnik ravnatelja. Med temi pa so v sestavi razlike. Kar zadeva odrasle v srednjem izobraževanju, se zdi nezanemarljivo, da v Svetu šole niso eksplicitno imenovani strokovni delavci, ki delajo z odraslimi, niti predstavniki odraslih, imenovani pa so denimo predstavniki staršev. Prav tako posebej o odraslih udeležencih ali njihovih potrebah v šoli ne govorijo člani, ki določajo delovanje strokovnih organov, svetovalne službe, knjižnice in podobno. Kot poseben vir (ob učencih, dijakih, vajencih, študentih višjih šol) pa so odrasli navedeni pri financiranju (76. člen). Srednje izobraževanje odraslih v javnih šolah se, kot je razvidno iz ZOFVI (81. in 82. člen) ne financira niti iz državnega proračuna (kot npr. Program osnovne šole za odrasle), niti iz sredstev lokalne skupnosti. Potrebe odraslih po srednjem izobraževanju kot dejavnik vpliva tudi niso navedene pri oblikovanju normativov za zagotavljanje sredstev.

ZOFVI ureja tudi sestavo in pogoje, ki jih morajo izpolnjevati zaposleni v vzgoji in izobraževanju. Na področju srednjega izobraževanja odraslih (gimnazije in srednje poklicno oz. strokovno izobraževanje) je, tako kot za drugo strokovno osebje, določena tudi izobrazba organizatorjev izobraževanja odraslih na gimnazijah in poklicnih oz. strokovnih šolah. Drugih strokovnih

profilov, ki so se oblikovali na področju izobraževanja odraslih in delujejo tudi za odrasle v srednjem izobraževanju (npr. svetovalci v ISIO, inštruktorji učne pomoči, tutorji pri on-line učenju in učenju na daljavo) niso opredeljeni. Na splošni ravni je tudi določeno, da si morajo vsi strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju, ki so končali program visokošolskega, ali poklicnega oz. strokovnega izobraževanja, ki ne zajema tudi pedagoške-andragoške izobrazbe, to pridobiti po posebnem javnoveljavnem izobraževalnem programu oz. po izobraževalnem programu, ki ga sprejme minister na predlog SSSI, ne pa tudi SSIO. Vsi strokovni delavci morajo opraviti tudi strokovni izpit. Vsi strokovni delavci imajo tudi možnost napredovanja v nazive. Učitelji, organizatorji izobraževanja in svetovalni delavci lahko napredujejo v nazive mentor, svetovalac in svetnik. Pogoje, način in postopek strokovnega izobraževanja in napredovanja določi minister (opredeljeni so v posebnih pravilnikih, npr. Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, Uradni list RS, št. 54/2002, opomba N.Ž.).

ZOFVI opredeljuje delovno razmerje v vzgoji in izobraževanju. Med drugim določa tudi obseg in vsebino delovne in učne obveznosti. Na področju srednješolskega izobraževanja znaša tedenska učna obveznost znotraj polnega delovnega časa od 19 ur (za učitelje slovenskega jezika v poklicnem in gimnazijskem izobraževanju) do največ 30 ur (za strokovne delavce, ki imajo učno obveznost ali sodelujejo pri pouku). Ravnatelj lahko v posebnih razmerah, ko ni mogoče drugače organizirati pouka, učno obveznost podaljša, a ne več kot za pet ur, ali zmanjša, a ne več kot za tri ure. Posebnih določb, ki bi veljale za strokovne delavce v srednješolskem izobraževanju odraslih, ZOFVI ne opredeljuje.

Srednje izobraževanje odraslih v Zakonu o izobraževanju odraslih (ZIO)

V zvezi s srednjim izobraževanjem odraslih Zakon o izobraževanju odraslih v prvem členu, ki govori o njegovi vsebini, pravi, da se izobraževanje odraslih po programih srednjega strokovnega in gimnazijskega izobraževanja ureja z zakoni, ki urejajo ta področja izobraževanja, in z Zakonom o izobraževanju odraslih. Pozneje tega področja izobraževanja odraslih ne opredeljuje posebej, vendar pa je to logično zajeto v splošno obravnavo.

V skladu s tem Zakon o izobraževanju odraslih opredeljuje status in pravice udeležencev izobraževanja odraslih. Status udeleženca v izobraževanju odraslih pridobi, kdor se udeleži izobraževalnega programa za odrasle. Izobraževanja po javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle (torej tudi srednješolsko izobraževanje odraslih) se lahko udeležijo odrasli, ki izpolnjujejo pogoje glede že pridobljene izobrazbe ali posebnih psihofizičnih sposobnosti, predpisanih za udeležbo.

Med drugim daje udeležencem izobraževanja odraslih, tako tudi udeležencem v srednješolskem izobraževanju odraslih, pravico do strokovno organiziranega izobraževanja, do sodelovanja pri upravljanju organizacije, v kateri se izobražujejo, če je z aktom o njeni ustanovitvi tako določeno, pravico do izobraževalnega dopusta in druge pravice, določene z drugimi predpisi ali kolektivnimi pogodbami, pa tudi pravico do zdravstvenega varstva in obveznega zdravstvenega zavarovanja in tudi druge pravice (npr. štipendiranje, ugodnosti pri prevozih) pod pogojem, da niso zaposleni ali prijavljeni kot brezposelne osebe in so stari manj kot 27 let.

V zvezi z javnoveljavno izobrazbo, v katero sodi tudi srednješolska, 8. člen pravi, da si jo odrasli lahko pridobijo v javnoveljavnih izobraževalnih programih za odrasle ali pa z ugotavljanjem in potrjevanjem znanja, z izpiti ali na podlagi javnih listin. Odrasli lahko z izpiti dokazujejo znanje, ne glede na način pridobivanja tega, pri državnem izpitnem centru.

Zakon o izobraževanju odraslih določa pogoje za opravljanje izobraževanja odraslih, ki zadeva usposobljenost učiteljev in drugega strokovnega osebja, prostorske in druge materialne pogoje ter vpis v razvid organizacij, ki izobražujejo odrasle. Določa tudi pogoje in oblike ustanavljanja javnih organizacij za izobraževanje odraslih, poslovodne (direktor) in strokovne organe (andragoški zbor, strokovni aktiv in vodja izobraževalnega področja) ter njihove pristojnosti.

V zvezi s srednjim izobraževanjem je pomemben tudi 27. člen, ki določa načela razmeščanja programov (izraba izobraževalnih zmogljivosti, krajevna bližina in dostopnost izobraževanja). Zakon o izobraževanju odraslih določa tudi vsebino letnega delovnega načrta v organizacijah za izobraževanje odraslih, postopek javnega razpisa za udeležbo izobraževanja odraslih in posebnosti izobraževanja odraslih (npr. časovna razporeditev, trajanje, načini

in oblike preverjanja znanja). Določa pa tudi evidence in dokumentacijo ali zbirke podatkov, načine njihovega zbiranja in uporabe. Opredeljuje tudi kazenske določbe v zvezi s prekrški in kaznimi za prekrške na področju izobraževanja odraslih.

Pravilnik o Evidencah in dokumentaciji v izobraževanju odraslih

Podlaga tega pravilnika sta 49. in 55. člen Zakona o izobraževanju odraslih (Uradni list RS, št. 12/96). Pravilnik določa vrste evidenc in dokumentacije, namen in način zbiranja podatkov ter vodenje in shranjevanje dokumentacije, postopke ravnanja s podatki iz te dokumentacije in postopke izdajanja javnih listin v izobraževanju odraslih.

Kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih, pravilnik ne opredeljuje posebnih določil – tega področja ne poudarja posebej, razen v 6. členu, kjer uvršča med evidence, ki se jih vodi o udeležencih izobraževanja, tudi evidenco o zaključnih izpitih ali poklicni maturi ter evidenco o maturi, kjer pa je v dopolnilu napisano, da zadnji dve evidenci vodijo organizacije za izobraževanje odraslih v skladu s pravilnikom o šolski dokumentaciji v srednješolskem izobraževanju.

Kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih, so morda pomembnejši 17. člen, ki opredeljuje vrste javnih listin – v njem so navedene tudi listine, ki jih izdajajo organizacije za srednješolsko izobraževanje odraslih – in 18. ter nadaljnji členi, ki opisujejo postopek izdajanja in ravnanja z navedenimi listinami tudi v izjemnih primerih (npr. ob izgubljeni listini, popravljanju napak v listinah ipd.) in so v tej zvezi zavezujoči za izobraževalne organizacije, ki izpeljujejo srednješolsko izobraževanje za odrasle.

Sicer pa je dikcija pravilnika splošna ali obvezujoča za celotno izobraževanje odraslih.

Srednje izobraževanje odraslih v Zakonu o gimnazijah

Ta zakon ureja izobraževanje v splošnih in strokovnih gimnazijah, ki omogoča po opravljeni maturi nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu. V zakonu je izobraževanje odraslih eksplicitno navedeno le v 30. členu, ki

govori o tem, kdo se lahko izobražuje kot odrasli, ki se mu po tem členu prilagodi organizacija in trajanje izobraževanja, preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje in časovna razporeditev pouka. Navaja tudi, da se za odrasle glede položaja, pravic in dolžnosti ter vodenja evidenc in dokumentacije uporablja zakon, ki ureja izobraževanje odraslih. Kot odrasli se po tem členu izobražujejo tisti, ki so zaposleni, ali imajo status brezposelnega, ali jim preneha status dijaka, ali so starejši od 18 let.

V 42. členu, v 11. točki zakon še navaja, da gimnazije vodijo evidenco odraslih, ki se izobražujejo, in evidenco odraslih, ki opravljajo izpite. Pri tem tudi natančno predvidi, katere podatke o udeležencu se vodi.

Zakon o gimnazijah ureja tudi nekatera vprašanja, ki so večinoma povezana z izobraževanjem odraslih, čeprav so na prvi pogled nevtralna. To je maturitetni tečaj, za katerega je v 6. členu določeno, da se program, organizacija in izpeljava maturitetnega tečaja prilagodijo kandidatom tako, da se upošteva njihovo že pridobljeno znanje. Udeleži se ga lahko (12. člen) oseba, ki si je pridobila srednjo poklicno ali srednjo strokovno izobrazbo, ali je končala tretji letnik gimnazije in je opustila izobraževanje najmanj za eno leto, ali je končala zasebni program gimnazije s priznanim statusom javnoveljavnega programa po sklepu pristojnega strokovnega sveta, da zagotavlja minimalno znanje za uspešno dokončanje izobraževanja, ali ni končala izobraževanja iz prejšnjih alinej, je pa dokončala osnovnošolsko izobraževanje, uspešno opravi preskus znanja na ravni tretjega letnika gimnazije iz obveznih in izbirnih predmetov splošne mature skladno z zakonom, ki ureja maturo. Iz teh opisov bi lahko skladno z andragošskimi opredelitvami udeležencev izobraževanja odraslih sklepali, da so to ti.

Srednje izobraževanje odraslih v Zakonu o maturi

Ta zakon ureja vsebino splošne mature in poklicne mature, pravice in obveznosti dijakov ter drugih kandidatov za opravljanje mature ali maturitetnih izpitov, sestavo pristojnosti maturitetnih organov ter postopek in način opravljanja mature. Splošna ali poklicna matura je tudi pogoj za pridobitev srednješolske izobrazbe, zato ta zakon zadeva tudi srednješolsko izobraževanje odraslih.

V zvezi s tem Zakon o maturi nekatera vprašanja obravnava drugače ali ločeno. In sicer:

- Pri sestavi državne komisije za poklicno maturo je v 13. členu določeno, da jo sestavljajo uveljavljeni strokovnjaki za poklicno izobraževanje in izobraževanje odraslih ali strokovnjaki s področja šolskega sistema in zunanjega ocenjevanja. Komisijo imenuje minister, člane s področja izobraževanja odraslih predlagata vsak po enega Andragoški center Slovenije in Strokovni svet za izobraževanje odraslih izmed predstavnikov organizacij za izobraževanje odraslih.
- V 14. členu je določeno, da je med tistimi, ki spremljajo ali so seznanjeni s potekom in izidi poklicne mature, tudi SSIO, ki dobi vmesno in letno poročilo o poklicni maturi.
- V 24. členu je določeno, da lahko splošno maturo opravljajo tudi osebe, ki so v letu, v katerem bodo opravljale maturo, dopolnile 21 let, čeprav ne izpolnjujejo splošnih pogojev (npr. so končale četrti letnik gimnazije ali so uspešno končale maturitetni tečaj).
- Odraslim Zakon o maturi v 27. členu omogoča prožnejše opravljanje mature (splošne in poklicne), in sicer v dveh delih oziroma v dveh zaporednih rokih. Drugi kandidati morajo maturo opraviti v enem roku. S tem se verjetno za upoštevajo posebnosti odraslih, ki zaradi drugih obveznosti morda ne morejo vseh obveznosti opraviti v enem roku, ampak potrebujejo daljši čas za pripravo. Kandidat, ki lahko maturo opravlja v dveh delih, lahko, če je bil v prvem delu negativno ocenjen, ali bi si želel oceno izboljšati, to stori, ko opravlja drugi del splošne mature (42. člen).

Srednje izobraževanje odraslih v Zakonu o poklicnem in strokovnem izobraževanju

S tem zakonom se ureja izobraževanje za pridobitev nižje in srednje poklicne ter srednje strokovne izobrazbe (v nadaljnjem besedilu: poklicno in strokovno izobraževanje). S tem zakonom se ureja tudi spopolnjevanje po pridobljeni izobrazbi ter usposabljanje, ki ni urejeno s predpisi s področja nacionalnih poklicnih kvalifikacij (NPK). Zakon s tako zasnovo izraža težnjo po celostnem obravnavanju poklicnega izobraževanja – vertikalnem in horizontalnem povezovanju v območju formalnega poklicnega in strokovnega izobraževanja pa tudi nadaljnjega (pošolskega) spopolnjevanja, povezovanja s certifi-

tnim sistemom, skratka vseživljenjskega učenja na poklicnem področju. Posebnostim izobraževanja odraslih je namenjen dobršen del zakona.

Vpis odraslih je odraslim prilagojen, saj v primerjavi z roki in postopki, ki veljajo za mladino in so dokaj natančno določeni, pri izobraževanju dopušča, da šola objavi razpis prostih mest tudi v drugih rokih.

Zakon v 62. členu opredeljuje, da v poklicnem in strokovnem izobraževanju loči redno in izredno izobraževanje. Z izrednim izobraževanjem je mišljeno izobraževanje odraslih, pri katerem so ciljna skupina odrasli, ki so posebej tudi opredeljeni: »Izredno se izobražuje, kdor je zaposlen ali ima status brezposelnega. Izredno se lahko izobražuje tudi, kdor je starejši od 16 let in je izgubil status dijaka (opredeljeno dodatno še v 48. in 54. členu).« Status dijaka ni natančno opredeljen, saj bi iz 46. člena, ki pravi, da je vsakdo, ki se vpiše v program za pridobitev poklicne ali strokovne izobrazbe, dijak – torej bi lahko sklepali, da imajo ta status tudi udeleženci v izrednem izobraževanju, načeloma pa naj bi označeval status udeležencev v rednem izobraževanju. Zakon v 52. členu določa, da se izrednega izobraževanja udeležujejo dijaki, ki so enkrat že ponavljali letnik, pa so bili znova neuspešni.

Srednje strokovno in poklicno izobraževanje temelji na standardu znanja, ki je po 63. členu enak za redno in izredno izobraževanje. V skladu s tem veljajo za odrasle pri zaključnem izpitu enaki izpitni katalogi in pri poklicni maturi isti predmetni izpitni katalogi kot v rednem izobraževanju. Isti člen pa omogoča tudi prilagoditve organizacije in časovne razporeditve izobraževanja, preverjanja in ocenjevanja ter napredovanja v izrednem izobraževanju. Zakon omogoča, da se izobraževanje, in priznavanje tako pridobljenega znanja, organizira po delih programov.

Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja

S temi navodili se urejajo prilagoditve izobraževanja v izrednem poklicnem in strokovnem izobraževanju (v nadaljnjem besedilu: izredno izobraževanje), ki obsegajo organizacijo, časovno razporeditev izobraževanja in vodenje dokumentacije v skladu z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju.

Organizacija izrednega izobraževanja lahko poteka v dveh oblikah:

- v skupinskih organizacijskih modelih, kjer mora izvajalec zagotoviti vsaj 50 odstotkov organiziranega učenja glede na obseg rednega izobraževanja. Ti modeli temeljijo na oblikovanju učne skupine z okvirno predvidenim skupnim načinom izobraževanja – na primer razredno-predmetni pouk, tečajni pouk ipd.;
- v individualnih organizacijskih modelih, v katerih gre za prevladujoče ali povsem samostojno individualno učenje, brez občasnega sodelovanja v učni skupini ali z njim. Pri tem lahko izvajalec ponuja le možnost preverjanja in ocenjevanja znanja (izpitni sistem), lahko pa tudi večjo ali manjšo podporo v obliki skupinskih predavanj, občasnih delavnic ali vaj, skupinskih ali individualnih konzultacij ali drugih oblik učenja (npr. on-line učenje, učenje na daljavo, večmedijsko izobraževanje).

Izpeljava lahko poteka tudi kot kombinacija obeh načinov, določila teh navodil v zvezi s prilagoditvami in postopki pri njihovem določanju pa se upoštevajo po večinskem deležu posameznega modela.

Organizirano izobraževalno delo obsega vse delo, ki ga izpelje izvajalec, da bi podprl učenje udeležencev. Sem štejejo (3. člen) teoretični pouk z vajami, praktični pouk, praktično usposabljanje z delom, ekskurzije, terensko delo, skupinske ali individualne konzultacije, učne delavnice, organizirane priprave na izpite oziroma preverjanje in ocenjevanje znanja, učna pomoč, zagovor seminarskih nalog, srečanja v skupinah pri e-učenju ali učenju na daljavo, preverjanje in ocenjevanje znanja in druge oblike, določene z izobraževalnim programom (v nadaljnjem besedilu: program). Udeleženčevo samostojno učenje pa obsega učenje in drugo delo, ki ga udeleženec opravi sam.

V izrednem izobraževanju se pridobi enako število kreditnih točk kot v rednem, kreditno se vrednoti organizirano in samostojno učenje. Navodila omogočajo tudi časovne prilagoditve v izrednem izobraževanju, ki načeloma pomenijo, da lahko izobraževanje, neodvisno od šolskega koledarja, traja daljši ali krajši čas, odvisno od že pridobljenega znanja udeležencev in njihovih potreb po izobraževanju. Izvajalec lahko podaljšuje ali skrajšuje posamezne programske enote. Pri tem izvajalec ne sme spreminjati števila kreditnih točk niti za celoto niti za posamezni del programa, pač pa mora tedaj, ko podaljšuje ali skrajšuje obseg posamezne oblike organiziranega izobraževanja ali samostojnega učenja, oceniti predvideno spremembo potrebnega

dela za povprečnega udeleženca in primerno povečati ali zmanjšati obseg ur drugih oblik samostojnega učenja ali organiziranih oblik izobraževalnega dela. Tam, kjer programi niso kreditno ovrednoteni, se smiselno uporabljajo določila teh navodil.

Ne glede na šolski koledar, ki ga določi minister, lahko izvajalec izrednega izobraževanja drugače določi začetek, trajanje in konec šolskega leta, pri tem mora zagotoviti, da se udeleženci lahko udeležijo zunanjega preverjanja znanja, ki je pogoj za dokončanje izobraževanja, v razpisanih rokih, pri čemer pa ni nujno, da so to prvi razpisani roki.

Izvajalec mora načrtovati predvidene prilagoditve v posameznem programu pred izpeljavo razpisa. Te prilagoditve so sestavni del letnega delovnega načrta.

Po vpisu izvajalec izpelje uvodni pogovor z vsakim vpisanim udeležencem. V postopku ugotavljanja in potrjevanja že pridobljenega znanja pripravi zapisnik o tem, kateri predmeti ali učna snov so udeležencu že priznani. Oboje je podlaga za pripravo analize učne skupine, ta pa je izhodišče za pripravo izvedbenega načrta v skupinskem organizacijskem modelu. Izvedbeni načrt v skupinskem organizacijskem modelu vsebuje poleg analize učne skupine še najmanj izbrani organizacijski model z opisom prilagoditev ter utemeljitvami za izbiro prilagoditev, predvideni način in časovni potek izobraževanja, z načini in roki preverjanja znanja vred, pogoje, ki jih izvajalec zagotavlja za kakovostno izpeljavo, ki obsegajo vsaj opis strokovne usposobljenosti izvajalcev programa za izpeljavo izbranega organizacijskega modela s prilagoditvami, učna sredstva, vire in način spremljanja napredovanja udeležencev v učni skupini. V izvedbenem načrtu lahko izvajalec določi za posamezno učno skupino drugačne prilagoditve, kot je objavil z razpisom za vpis, če tako spremembo narekuje analiza učne skupine.

Izvajalec mora za vsakega udeleženca pripraviti osebni izobraževalni načrt, v katerem so zapisane vse za posameznika določene prilagoditve, opredeljen pa je tudi načrt ocenjevanja, ki se lahko pri posamezniku razlikuje od tega, ki je načeloma opredeljen v izvedbenem načrtu.

Pri individualnih organizacijskih modelih poteka prilagajanje programa podobno, le da se po uvodnem pogovoru za vsakega udeleženca pripravi osebni izobraževalni načrt, ki vsebuje najmanj podatke o: formalnih in nefor-

malnih delovnih izkušnjah, povezanih z delom ali poklicem, za katerega se bo udeleženec izobraževal, dokončanem poprejšnjem formalnem izobraževanju, z morebitnimi posebnostmi vred, o znanju, pridobljenem v neformalnem izobraževanju, predvidenem načinu in časovnem poteku izobraževanja, z načini in roki preverjanja znanja vred, o načinu in časovnih rokih za spremljanje uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta.

V osebnem izobraževalnem načrtu izvajalec predlaga, kako bo udeležencu zagotovil konzultacije; vsakemu takemu udeležencu mora zagotoviti vsaj 5 ur individualnih ali skupinskih konzultacij na posamezno programsko enoto. Opredeli tudi, kako bo udeležencu pomagal pri dostopu do ustreznih učnih virov, če za program ali izbrani organizacijski model ni javno dostopnih ustreznih učnih sredstev.

V skupinskih in individualnih modelih se mora izvajalec o predlogu osebnega načrta pogovoriti z udeležencem, ki lahko predlaga spremembe ali dopolnitve. Osebni izobraževalni načrt (OIN) je sprejet, ko ga podpišeta udeleženec in izvajalec. S tem postane uradna podlaga za izpeljavo učnega procesa.

V osebnem izobraževalnem načrtu so opredeljeni tudi načini in roki za spremljanje. Izvajalec mora vsaj enkrat na leto opraviti evalvacijski pogovor z učitelji oziroma pridobiti mnenje udeleženca o ustreznosti izpeljave izobraževanja. Če ta pokaže, da ima udeleženec težave pri uresničevanju osebnega izobraževalnega načrta, ga je treba ustrezno spremeniti.

Izvajalec mora obvestiti javnost o tem, katere programe ali njihove dele izpeljuje kot izredno izobraževanje, po kakšnih organizacijskih modelih, o prilagoditvah, po katerih se to izobraževanje izpeljuje, in o značilnostih takega izobraževanja. Kandidate pa mora o tem obvestiti tudi pisno. Poleg tega pa kandidate pisno obvesti tudi o razporeditvi in trajanju šolskega leta ter s tem povezanimi časovnimi možnostmi, da se udeležijo zunanjega preverjanja znanja tedaj, kadar je to obvezno. Vsak udeleženec mora ob začetku vsakega šolskega leta prejeti: izvedbeni načrt za učno skupino in na tej podlagi osebni izobraževalni načrt, če se izobražuje po enem izmed skupinskih organizacijskih modelov, ali osebni izobraževalni načrt, če se izobražuje po enem izmed individualnih organizacijskih modelov.

Učitelji in drugi strokovni delavci morajo ob začetku vsakega šolskega leta prejeti sprejet izvedbeni načrt za učno skupino, s katero sodelujejo, ter infor-

macije iz osebnih izobraževalnih načrtov za posameznike, pri izobraževanju katerih sodelujejo.

V letnem poročilu komisije za kakovost, ki je v skladu z zakonom objavljeno na spletni strani, mora izvajalec izrednega izobraževanja v posebnem poglavju o izrednem izobraževanju objaviti tudi, po katerih organizacijskih modelih izpeljuje izredno izobraževanje, kako spremlja kakovost izpeljave in učinke izobraževanja, kakšni so izidi takega spremljanja in kakšni so morda njegovi predlogi za izboljšavo izobraževanja. V poročilu poroča tudi o usposobljenosti strokovnega osebja, ki izpeljuje izredno izobraževanje, in morebitnih ukrepih za izboljšanje njegove usposobljenosti, ki jih je izpeljal v zadnjem letu, ter kako je v obravnavanem letu podpiral učenje udeležencev, še posebno v individualnih organizacijskih modelih (seznanjanje z uporabo ustreznih tehnik učenja, zagotavljanje konzultacij udeležencem z nosilci modulov ali predmetov, zagotavljanje ustreznih učnih virov ipd.).

Izobraževalna organizacija mora v zvezi s prilagoditvami v izrednem izobraževanju voditi vsaj tole dokumentacijo: uvodne pogovore, osebne izobraževalne načrte in izvedbene načrte za učne skupine. Ta dokumentacija je podlaga za evidenco prijavljenih kandidatov za vpis ali evidenco vpisanih v izredno izobraževanje. Vsebino in obliko dokumentacije lahko enotno določijo zveze in društva, ki so v skladu z zakonom organizirani kot združenja (asociacije) izvajalcev izrednega izobraževanja.

Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah

Pravilnik velja za srednje splošno ter za srednje strokovno in tehniško izobraževanje. Z izjemo nekaterih členov ali njihovo modifikacijo velja za redne dijake in za izredne ali odrasle.

Odrasli imajo glede na svoj položaj v izobraževanju (več samostojnega dela, že pridobljeno znanje) pri ocenjevanju nekatere dodatne možnosti – kot npr. v 4. členu, ki odraslim daje možnost poskusnega opravljanja izpitov, zato da preverijo in spoznajo obsežnost in zahtevnost izpita ter primere izpitnih vprašanj.

Tudi v tem pravilniku je upoštevan osebni izobraževalni načrt za udeležence izobraževanja odraslih. V njem je med drugim opredeljeno že pridobljeno in priznано znanje pa tudi vsebine, načini in roki za preverjanje in ocenjevanje

znanja, ki so določeni z učnim načrtom ali katalogom znanja. Za udeležence izobraževanja odraslih ne veljajo nekateri členi ali deli členov, ki so povezani s sprotnim ali periodičnim ocenjevanjem znanja v razredu pri pouku, ali s popravnimi izpiti, ki jih pri izobraževanju odraslih ni (npr. 13., 14., 25., 26. člen ne veljajo v celoti). Namesto popravnih izpitov za udeležence izobraževanja odraslih velja (28. člen), da lahko opravljajo izpit večkrat, tudi zunaj rokov, ki so določeni v šolskem koledarju, vendar v skladu z letnim delovnim načrtom šole, o katerem pa odloča ravnatelj. Udeleženci izobraževanja odraslih niso ocenjeni pri predmetu športna vzgoja, temveč so tega ocenjevanja oproščeni, to je tudi zapisano v ustrezni dokumentaciji. Drugače so udeleženci izobraževanja odraslih obravnavani tudi ob kršitvah šolskih pravil ocenjevanja (npr. prepisovanje). Pri odraslem se v tem primeru ocenjevanje znanja prekine in se ga ne oceni, rednega dijaka pa se lahko oceni z negativno oceno ali se predlaga ustrezn ukrep.

Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive

Pravilnik ureja napredovanje delavcev v vzgoji in izobraževanju, med drugim tudi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih. V posameznih členih pravilnik posebej opozori na merila, ki omogočajo strokovnim delavcem v izobraževanju odraslih, tudi v srednješolskem izobraževanju odraslih, da napredujejo v nazive, s sodelovanjem ali delovanjem na različnih področjih. Na primer s sodelovanjem pri vsaj leto dni trajajočem razvojno-raziskovalnem projektu, ki poteka v sodelovanju z Andragoškim centrom ali drugimi, s sodelovanjem v strokovnih združenjih ravnateljev, ali v Zvezi ljudskih univerz, ali drugih združenjih izobraževalcev. Upošteva se tudi konzultantstvo ali mentorstvo pri razvojnih, raziskovalnih mednarodnih projektih, sodelovanje v pristojnih strokovnih svetih, vodenje strokovnega aktiva in sodelovanja in timskega dela z drugimi strokovnimi delavci.

Srednje izobraževanje odraslih v Zakonu o vrednotenju in priznavanju izobraževanja

Ta zakon srednješolskega izobraževanja odraslih ne omenja posebej, vendar pa ureja vrednotenje izobraževanja in določa organe za vrednotenje izobraževanja. Ureja tudi postopek, merila in določa organ priznavanja izobraževa-

nja, ki je potekalo v tujini. Tudi odraslim v srednješolskem izobraževanju daje pravico, da v ustreznem postopku uveljavijo listine o opravljenem ali delno opravljenem izobraževanju, bodisi za pridobitev veljavnosti listine bodisi za priznavanje izobraževanja za nadaljevanje izobraževanja na izobraževalnih institucijah v Republiki Sloveniji.

Srednje splošno in strokovno izobraževanje odraslih v Beli knjigi (2011)

V Beli knjigi **v vsebinskem sklopu za gimnazije** niso predvideni nikakršni predlogi in priporočila, ki bi kakor koli zadevali odrasle. Predlagane sistemske rešitve načeloma skušajo program gimnazije prilagoditi trem večjim spremembam, ki so jih ugotovili na podlagi analiz, opravljenih pri pripravi Bele knjige. Te spremembe so:

- V gimnazije se vpisuje vedno večji delež generacije, kar postavlja vprašanja in dileme o možnostih doseganja odličnosti znanja gimnazijcev, ki odhajajo na univerzitetne študije.
- Ob vpeljavi strokovnih gimnazij se je zastavilo vprašanje, ali vsi gimnazijski programi zagotavljajo ustrezno splošno izobrazbo.
- Zunanje preverjanje znanja pri maturi je postalo ena temeljnih prvin zagotavljanja kakovosti gimnazijskega izobraževanja.

Kot temeljno vodilo pri vpeljevanju sprememb piše (prav tam):

»S predlaganimi spremembami skušamo doseči, da bo gimnazija kot celota v teh spremenjenih razmerah čim bolj dosegala svoje cilje. Zato je treba zagotavljati, da se v gimnazijo vpisujejo dijaki, za katere lahko pričakujemo, da bodo lahko dosegli standarde gimnazijskega programa. Želje po vpisu lahko presegajo znanje in zmožnosti tistih, ki se vpisujejo, zato je treba z vpisnimi pogoji, z izvedbo programa in z ustrezno zahtevnostjo mature zagotavljati, da delež vpisanih ne niža kakovosti izvajanja gimnazijskega programa /.../. Ob deležu celotne vpisane generacije, ki se je povečal, je treba oblikovati gimnazijski program tako, da bo dijakom, ki to zmorejo in želijo, omogočal doseganje odličnosti znanja.«

Taka, lahko bi pomislili, na selektivnost usmerjena strategija ima lahko pomembne posledice za udeležенost odraslih, pri katerih vemo, da gre v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju predvsem za kompenzacijsko izobraževanje ali prekvalifikacije. Razprava v Beli knjigi ugotavlja, da se kakovost gimnazijskega izobraževanja slabša. Ugotavlja tudi, da se generacije zmanjšujejo in da so merila za financiranje izobraževanja usmerjena na število vpisanih. V prizadevanjih za zadostno število dijakov zato gimnazije vpisujejo dijake, za katere presenetljivo velik delež učiteljev meni, da niso zmožni doseči zapisanih standardov znanja v gimnazijskih programih²¹. Prenova se osredinja na tele vidike:

- struktura gimnazijskih programov,
- zagotavljanje standardov znanja in kakovosti kot priprave na študij,
- pouk na različnih zahtevnostnih ravneh,
- razmerje med obveznim in izbirnim delom programa in omogočanje izbire,
- obvezne izbirne vsebine,
- nerazporejene ure,
- vertikalna in horizontalna prehodnost,
- merila za vpis,
- matura.

Pripravljalci poglavja o gimnaziji ne dajejo odgovorov, niti ne odpirajo posledičnih vprašanj v zvezi s posameznimi vidiki, kot je na primer pouk na različnih zahtevnostnih ravneh. Kaj to pomeni za nadaljnjo dijakovo pot? Ali to posledično pomeni, da so nadaljnje izbire dijakov na manj zahtevnih nivojih omejene? Kaj natančno je mišljeno z vertikalno in horizontalno prehodnostjo? Ali so ob tem dijaki deležni pomoči pri preseganju dejavnikov, ki jih zadržujejo na nižjih ravneh programa? Edini odgovor, ki ga ponudi Bela knjiga, je ta, da bi zmožni in motivirani dijaki tako dobili priložnost, da bolj razvijejo svoje zmožnosti in si pridobijo tudi odlično znanje. Kako je to pove-

21 »Da vseh 40 odstotkov celotne generacije mladih, ki se zadnja leta vpisujejo na gimnazije, resnici na ljubo ni sposobno slediti dovolj zahtevnemu gimnazijskemu programu, je znano dejstvo in nekaj bo treba ukreniti.« (Janez Pastar, predsednik skupnosti slovenskih gimnazij, v Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju razkrila razmere v šolstvu, Delo, 4.4.2011)

zано z izobraževanjem odraslih, v tem segmentu Bele knjige ni niti nakazano. Da delovna skupina za pripravo tega dela Bele knjige ni razpravljala o problemih, povezanih z odraslimi, daje slutiti tudi poglavje o tem, kako je nastajala zasnova (prav tam). Tu je namreč zapisano, da je Področna strokovna skupina za pripravo poglavja o gimnaziji (PSS GIM) osnutek rešitev usklajevala z drugimi področnimi skupinami: za osnovno šolo, za jezik v vzgoji in izobraževanju, za otroke s posebnimi potrebami in za poklicno in strokovno izobraževanje. Med njimi pa ni področne skupine za izobraževanje odraslih (PSS IO).

Vsebinski sklop, ki je v Beli knjigi namenjen **srednjemu poklicnemu in strokovnemu** izobraževanju, obravnava izobraževanje odraslih kot enakovreden del poklicnega in strokovnega izobraževanja. Izhodišče predstavlja zasnovo vseživljenjskega učenja, ki zaradi tesne povezanosti poklicnega in strokovnega izobraževanja s trgom dela omogoča, da si aktivno prebivalstvo ohranja in razvija poklicne in splošne kompetence. Prenova predvideva številne spremembe, med katerimi bomo omenili le tiste, ki kažejo na boljšo povezanost in vključenost izobraževanja odraslih v srednje poklicno in strokovno izobraževanje ter tendenco zviševanja srednje strokovne izobrazbe. Pri tem bi lahko razumeli, da člani področne strokovne skupine za pripravo poglavja o poklicnem in strokovnem izobraževanju (PSS PI) izhajajo iz analize stanja, mednarodnih primerjav, evropskih smernic na tem področju, veliko pa tudi iz izkušenj dobre prakse šolskih središč v Sloveniji (primerjaj prav tam), »/.../ ki vključujejo vso vertikalo poklicnega in strokovnega izobraževanja, od nižjega poklicnega izobraževanja, srednjega poklicnega prek srednjega strokovnega do višjega strokovnega izobraževanja. V teh središčih nastajajo kakovostne strokovne skupine strokovnih delavcev na določenem poklicnem področju, izkoriščena je oprema v učnih delavnicah, organizirajo se medpodjetniški izobraževalni centri, vzpostavljajo se dobre povezave z delodajalci v okolju in panogi, enakovredno se razvijata redno in izredno izobraževanje oziroma izobraževanje mladine in odraslih. V teh središčih se uresničuje načelo enotnosti poklicnega izobraževanja mladine in odraslih, zagotavljajo se enotni standardi znanja ob upoštevanju prilagoditev organizacije, ocenjevanja, zlasti napredovanja, odraslim. Ustrezna oprema v učnih delavnicah oz. medpodjetniških izobraževalnih središčih se uporablja za izvedbo praktičnega pouka v izobraževalnih programih za pridobitev izo-

brazbe, za prekvalifikacije, za usposabljanje brezposelnih in za spopolnjevanje zaposlenih za nove tehnologije.»

Ta dobra praksa je tako rekoč prototip tistega, kar prinašajo predlogi za spremembe v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Potrebo po zviševanju izobrazbene ravni zasledimo v prvem predlogu za spremembo v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju. Srednje poklicno izobraževanje, ki je prej trajalo tri leta in so ga udeleženci pod določenimi pogoji nadaljevali v srednjem tehniškem izobraževanju (3 + 2), se podaljša za eno leto, odpravi pa se srednje tehniško izobraževanje, pri katerem ugotavljajo, da ni vodilo k doseganju opredeljenih standardov. Načelo vseživljenjskega učenja (VŽU) je v poklicnem in strokovnem izobraževanju imperativ, ki zahteva, da sistem poklicnega in strokovnega izobraževanja temelji na enotnosti sistema izobraževanja mladine in odraslih. Za mladino in odrasle se upoštevajo enaki standardi znanja, učne dosežke se ocenjuje po enakih merilih in vsi dosegajo enake poklicne kompetence. Izrecno je poudarjeno (str. 249), da, kar zadeva odrasle, to ne pomeni, da se programi zgolj prilagajajo odraslim, tako da se iz njih izpustijo nekatere prvine, ampak da se v sistemu zagotovijo individualne izobraževalne poti, da se uveljavi večja izbirnost in da se v celotnem sistemu uveljavi priznavanje že pridobljenega znanja – tudi neformalnega. Za odrasle in mladino so izjemno pomembne različne izobraževalne poti, navsezadnje tudi različne programske rešitve. Vsem je treba tudi zagotoviti možnosti, da si kadar koli v življenju pridobijo poklicno kvalifikacijo ali višjo raven izobrazbe, in sicer tako, da lahko svoje znanje dopolnjujejo v različnih oblikah, ki jim omogočijo udeležbo v izobraževanju za višje ravni izobrazbe, ali pa v oblikah, ki jim omogočijo pridobiti poklicno kvalifikacijo. Pomemben segment prenove je individualizacija poti do znanja, ki se izraža tudi v predlogu o povečanem obsegu svetovalnega dela. Pri tem je pomembno spremljanje in vrednotenje dosežkov udeležencev izobraževanja pa tudi različne oblike kariernega svetovanja, ki je celostno zastavljeno – na primer kot predmet v šolskem kurikulumu (1 ura na teden) pa tudi po regijskih centrih za vseživljenjsko učenje, ki jim reforma namenja posebno pozornost. PSS PI (str. 258) pravi takole: »*Regijski centri VŽU – mreža šol: Nadaljnji razvoj mreže poklicnega in strokovnega izobraževanja bi morala spodbujati regijske centre VŽU, v katerih bi bila vključena vsa vertikala poklicnega in strokovnega izobraževanja – tudi višje strokovne šole in ki bi zagotavljala*

uresničevanje koncepta VŽU mladine in odraslih, pridobivanje izobrazbe, usposabljanja in spopolnjevanja, vključno s potrjevanjem predhodno pridobljenega znanja in NPK in z uveljavljanjem kreditnega sistema.» Predlagane spremembe v tem delu ne pozabijo niti na spopolnjevanje učiteljev in drugega strokovnega osebja, ki naj bi svetovalo. Predlog PSS PI je, da se te vsebine vpeljejo ne le v spopolnjevanje, temveč tudi v začetno izobraževanje učiteljev. Predvideno je tudi izobraževanje in spopolnjevanje izobraževalcev v podjetjih – mentorjev in inštruktorjev, kajti usposabljanje na delovnem mestu ali praktično usposabljanje pri delodajalcih je tisti del, ki bi ga želeli v prihodnosti okrepiti in zvišati raven njegove kakovosti.

Tudi drugi predlogi, ki so povezani z okrepitevijo sodelovanja s socialnimi partnerji, kažejo na to, da je izobraževanje odraslih pomemben segment sistema poklicnega in strokovnega izobraževanja. Okrepiti želijo sodelovanje, med drugimi (npr. združenja delodajalcev, gospodarska in obrtno-podjetniška zbornica in območne zbornice, samostojne zbornice) tudi s sindikati – tako pri načrtovanju poklicnih standardov kot pri programiranju poklicnega in strokovnega izobraževanja, ker bi to lahko prispevalo k širini poklicnega in strokovnega izobraževanja, s tem pa k večji mobilnosti iskalcev zaposlitve na trgu dela. Sindikalno delo je najbolj povezano z vprašanji zaposlenih, skratka aktivnega prebivalstva – odraslih, ki postaja spricho staranja prebivalstva tudi vse bolj tarča izobraževalnih politik.

PSS za poklicno in strokovno izobraževanje je osnutek rešitev usklajevala tudi z nekaterimi drugimi področnimi skupinami, med drugim tudi s skupino za izobraževanje odraslih.

Podobno kot PSS za poklicno in strokovno izobraževanje, tudi **PSS za izobraževanje odraslih** namenja vseživljenjskemu učenju osrednjo pozornost. Pri tem se osredinja predvsem na izobraževanje odraslih. Kot najpomembnejše teme v prenovi vzgoje in izobraževanja, ki jim doslej ni bila namenjena ustreza pozornost, navaja:

- večjo enakost in pravičnost pri dostopu do izobraževanja in učenja odraslih,
- večjo uravnoteženost vlaganja v splošno in poklicno izobraževanje odraslih,
- ustvarjanje možnosti za doseganje standarda štiriletne srednje izobrazbe vsem odraslim, ki to želijo in zmorejo.

Za srednješolsko izobraževanje odraslih veljajo vsa skupna načela, izpeljana iz načela vseživljenjskega učenja. Iz teh načel izhajajo pri pripravi zasnove izobraževanja odraslih v Beli knjigi (prav tam, 373–376):

- izobraževanje odraslih je enakopravna in enakovredna sestavina celotnega izobraževanja v zasnovi in strategiji vseživljenjskega učenja;
- izobraževanje odraslih je javna dobrina in pomemben dejavnik razvoja demokratične družbe blaginje;
- pravičnost in enakopravnost ter enake možnosti pri dostopu, obravnavi in doseganju izidov;
- avtonomnost (odraslega v izobraževanju in izobraževalnih organizacij);
- pravica do kakovostnega izobraževanja za vse;
- pravična porazdelitev virov za izobraževanje in učenje glede na potrebe posameznih življenjskih obdobj;
- enakopravnost in sistemska povezanost formalnega in neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja;
- uravnoteženost med področjema splošnega in poklicnega izobraževanja;
- inovativnost na področju izobraževanja odraslih ob upoštevanju specifičnih kulturnih in socialnih in izobraževalnih značilnosti slovenske družbe;
- doseganje nacionalno določenih in mednarodno primerljivih izobrazbenih standardov;
- socialno partnerstvo.

Med cilji, ki jih navaja PSS IO kot prednostne za razvoj izobraževanja odraslih, sta pri srednješolskem izobraževanju odraslih še posebno poudarjena dva: zagotoviti odraslim možnosti za doseganje standardov znanj vsaj na ravni dosežene srednje splošne ali tehniške izobrazbe, ki omogoča nadaljevanje izobraževanja na terciarni ravni, ter zasnovati financiranje splošnega in poklicnega izobraževanja odraslih, ki bo temeljilo na večji soodvisnosti in povezanosti države, gospodarstva, civilne družbe in posameznika. S prvim ciljem so v veliki meri povezani odrasli, ki še nimajo pridobljene srednje izobrazbe. Ti odrasli največkrat pripadajo ranljivim družbenim skupinam in

kategorijam, zato je treba oba cilja brati v povezavi tudi z drugimi cilji, ki so usmerjeni na zmanjševanje ovir, spodbujanje in izboljševanje priložnosti za najmanj izobražene predvsem z andragoškim svetovalnim delom, inovativnimi metodami in oblikami učenja, razvijanjem metod in pripomočkov za odrasle s posebnimi potrebami, priznavanjem že pridobljenega znanja, s promocijskimi dejavnostmi in posebnimi podpornimi ukrepi, kjer je to potrebno.

PSS IO v svojih predlogih rešitev, niti v razpravah, ki podpirajo predlagane rešitve, ne razpravlja o gimnazijskem izobraževanju odraslih. Predlagane rešitve PSS IO v Beli knjigi v zvezi s srednjim izobraževanjem se, če so eksplisitno izražene, nanašajo le na srednje poklicno in strokovno izobraževanje in so tele:

- Sistemsko se zagotovi, da bo v vseh programih poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih vključena ustrezna raven splošnih in prenosljivih ključnih kompetenc, ki omogočajo vseživljenjsko učenje odraslih.
- Pospeši se razvoj orodja in procedur, potrebnih za vrednotenje in priznavanje znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju ter z izkušnjami. Postavi se sistem zagotavljanja in spremljanja njihove kakovosti. Pri tem bi se lahko zgledovali po Franciji, ki je te postopke že uveljavila.
- Karierno svetovanje se opredeli kot obvezna storitev izvajalcev izobraževanja odraslih, uvrščenih v javno mrežo. Izpeljuje ga ustrezno usposobljeno osebje. Zajema tudi seznanjanje z možnostmi vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja in spretnosti.
- Vpeljejo se spodbude za izvajalce (sofinanciranje, usposabljanje) in potencialne učeče se (računalniško izobraževanje, dostop do interneta) za pospešeno vpeljevanje e-izobraževanja na daljavo tudi v srednješolskem izobraževanju odraslih.
- Sistem srednješolskega izobraževanja odraslih mora vsebovati kazalnike odličnosti na procesni ravni in na ravni izidov. To velja tudi za razvitost motivacijskih ukrepov in ukrepov za odpravljanje ovir med izobraževanjem.
- Predloge, ki so pomembni tudi za srednješolsko izobraževanje odraslih, daje PSS IO tudi pri merilih za razmeščanje javne mreže izvajalcev izobra-

ževanja odraslih, kjer predlaga, da se pri tem upošteva dogovorjeno število prebivalcev v občini/regiji, pri manj razvitih območjih pa se poleg tega upoštevajo tudi dopolnilna merila, ki upoštevajo obseg težje dostopnih skupin odraslih (slabše izobraženi, starejši, migranti, stopnja brezposelnosti ipd.) in kulturne ter druge posebnosti okolja, ki pomembno določajo resnične izobraževalne potrebe ter dostop do izobraževanja za vse odrasle prebivalce.

- Predlagane rešitve predvidevajo tudi razvijanje modelov zunanjega presojanja kakovosti, pri tem se, kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih, zdi še posebno pomembna vpeljava institucionalne in programske akreditacije z minimalnimi standardi kakovosti za izvajalce dejavnosti in z zahtevo po periodičnem ohranjanju teh standardov.
- Velik poudarek je tudi na financiranju izobraževanja. Kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih, sta morda najpomembnejša instrumenta, da pristojno ministrstvo za izobraževanje pri uresničevanju javnega interesa v izobraževanju odraslih uveljavlja enaka izhodišča, merila in instrumente kot pri uveljavljanju javnega interesa v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju mladine, ter da se ustvarijo možnosti za ustanovitev sklada za izobraževanje odraslih, ki se bo financiral iz sredstev delodajalcev in iz javnih virov ter ga bodo upravljali socialni partnerji.

Predlagane rešitve, ki so pomembne za kakovost srednješolskega izobraževanja za odrasle, se nanašajo tudi na začetno izobraževanje in strokovno spopolnjevanje andragoških delavcev pa tudi na njihov položaj v izobraževalnih organizacijah. Kar zadeva srednješolsko izobraževanje odraslih in težave, ki se kažejo na tem področju, sta pomembni predvsem:

- sistemsko zagotavljanje pogojev za omogočanje polne zaposlitve učnega osebja s kombinacijo delnih zaposlitev pri več izvajalcih izobraževanja odraslih;
- da se osebju v formalnem izobraževanju, ki poleg mladine izobražuje tudi odrasle, omogoči, da se to šteje kot redna delovna obveznost;

V delu drugih področnih strokovnih skupin Bele knjige – npr. PSS Vzgoja in izobraževanje nadarjenih, PSS Vzgoja in izobraževanje na narodnostno

mešanih območjih in PSS Glasbeno šolstvo srednješolsko izobraževanje odraslih ni zajeto.

To področje je posredno obravnavano le še v PSS Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj, z omembo andragoških delavcev v srednješolskem izobraževanju odraslih.

Druga zakonodajna področja, ki obravnavajo srednje izobraževanje odraslih – področje zaposlovanja in socialne politike

Izobraževanje je po Zakonu o delovnih razmerjih (Uradni list št.21, 2013) tudi pravica zaposlenih. Poglavju o izobraževanju sta namenjena 170. in 171. člen. Prvi določa, da ima delavec pravico in dolžnost do stalnega izobraževanja, spopolnjevanja in usposabljanja v skladu s potrebami delovnega procesa, da bi ohranil ali širil sposobnosti za delo na delovnem mestu in ohranil zaposlitev. Delodajalec pa ima dolžnost, da delavcu zagotovi izobraževanje, spopolnjevanje in usposabljanje, če tako zahtevajo potrebe delovnega procesa ali če se je z izobraževanjem, spopolnjevanjem ali usposabljanjem mogoče izogniti odpovedi pogodbe o zaposlitvi zaradi nesposobnosti ali iz poslovnega razloga. V skladu s potrebami izobraževanja, spopolnjevanja in usposabljanja delavcev ima delodajalec pravico delavca napotiti na izobraževanje, spopolnjevanje in usposabljanje, delavec pa ima pravico, da sam kandidira. Trajanje in potek izobraževanja ter pravice pogodbenih strank med izobraževanjem in po njem se določijo s pogodbo o izobraževanju ali s kolektivno pogodbo. Čeprav Zakon ne govori posebej o srednješolskem izobraževanju, je mogoče to splošno pravico uporabiti tudi pri srednješolskem izobraževanju.

171. člen pa določa pravice delavcev do odsotnosti ali dopusta v zvezi z izobraževanjem. Delavec ima pravico do plačane odsotnosti z dela zaradi priprave ali opravljanja izpitov tudi tedaj, ko se izobražuje iz lastnega interesa, če ni s kolektivno pogodbo drugače določeno, najmanj v dneh, ko prvič opravlja izpit.

Podrobneje urejajo pravico do izobraževanja – glede organiziranosti izobraževanja (med delovnim časom ali zunaj njega, oblike izobraževanja, trajanja in poteka, pravice do študijskega dopusta ipd.) kolektivne pogodbe ali panožne kolektivne pogodbe.

Pravico do izobraževanja imajo tudi brezposelni, in sicer v okviru Zakona o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti (Uradni list št. 107, z dne 17.10.2006) predvsem v poglavju o aktivni politiki izobraževanja, kjer je pomemben dejavnik zaposlitvenega načrta posameznika. Pri tem je poudarek na izobraževanju, ki lahko za posameznika pomeni bodisi pripravo na zaposlitev ali zvečuje njegove možnosti za pridobitev zaposlitve. Spodbuja formalne in neformalne oblike izobraževanja (51. b, c in č. člen).

Pravico do izobraževanja ureja tudi Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju (Uradni list RS, št. 96. z dne 14.12.2012). V 80. členu je zapisano, da je poklicna rehabilitacija celostni proces, v katerem se zavarovanec strokovno, fizično in psihosocialno usposobi za drug poklic, med drugim tudi tako, da se usposobi za opravljanje istega poklica ali dela, tako da se mu ustrezno prilagodi delovno mesto z ustreznimi tehničnimi pripomočki. V 84. členu pa je pojasnjeno tudi, da se poklicna rehabilitacija v skladu s preostalo delovno zmožnostjo zavarovanca opravi z izobraževanjem na ustreznih šolah in z drugimi oblikami izobraževanja; s praktičnim delom na ustreznem delovnem mestu pri delodajalcu ali v drugih oblikah delovnega usposabljanja; z izobraževanjem ob delu, z zavarovančevim soglasjem. Tudi Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov (Uradni list RS, št. 72/2005, 100/2005-UPB1, 114/2006, 16/2007-UPB2, 14/2009 Odl. US: U-I-36/06-18, 84/2011 Odl. US: U-I-245/10-13, U-I-181/10-6, Up-1002/10-7, 87/2011) v 15. členu invalidu pri poklicni rehabilitaciji med drugim omogoča spremljanje in strokovno pomoč pri usposabljanju in izobraževanju.

Odrasli udeleženci srednješolskega izobraževanja (Jasmina Mirčeva, Peter Beltram)

SKUPINE DEJAVNIKOV, KI VPLIVAJO NA VKLJUČENOST ODRASLIH V IZOBRAŽEVANJE

Po mnenju Boerenove, Nicaiseja in Baerta (2010) je stopnja vključenosti odraslih v programe formalnega izobraževanja odvisna od treh dejavnikov: individualnega, izobraževalno-institucionalnega in družbenega. Ta pristop integrira različne teoretske modele že od konca 70-ih let.

Pri pojasnjevanju **individualnih dejavnikov** po mnenju omenjenih avtorjev prevladujeta dva vidika: psihološki in sociološki. Prvi se nanaša na individualne karakteristike in procese, ki posameznika motivirajo ali ga ovirajo, da bi se izobraževal. Gre za značilnosti, kot so: stališča do učenja, prepoznavanje relevantnosti učnih aktivnosti in vsebin, stopnja motiviranosti, samozavest, izkušnje z izobraževanjem in učenjem itn. V nadaljevanju navajamo avtorje, ki se v tem tematskem okviru največkrat omenjajo.

Pri pojasnjevanju razlogov za vključevanje v izobraževalne procese je Boshier (1973) oblikoval *kongruenčno teorijo – teorijo skladnosti (Congruence model)*, ki meri usklajenost med posameznikovim samozaznavanjem in karakteristikami izobraževalnega okolja. Ujemanje med njimi ima lahko kumulativni učinek, posredovan s strani socialnih in psiholoških značilnosti posameznika.

V okviru individualnih dejavnikov je treba omeniti tudi *Rubensonovo teorijo pričakovanja (Expectancy – Valence model, 1987)*. V skladu s to teorijo so pričakovanja in vrednote ključni dejavnik za posameznikovo odločitev, da bi se izobraževal. Proces odločanja za izobraževanje se nadaljuje z interakcijo med posameznikom in okoljem v katerem živi. Najpomembnejši dejavniki okolja so posameznikova blaginja, stališča referenčnih skupin, socialno ekonomski položaj in dostopnost do izobraževalnih priložnosti. Kombinacija valence in pričakovanj ustvari motivacijsko moč, ki spodbuja višjo izobraževalno udeležbo. (Rubenson, 1987)

P. Cross (1981) je razvila t.i., *verižni model izobraževalne vključenosti* (*Chain of response model*). V središču modela je proces odločanja. Model se začne z individualno samopercepcijo, povezano s stališči posameznika o ravni uspešnosti. Nadaljuje se z oblikovanjem vrednot in pričakovanj do izobraževalnega procesa. Odločitev za participacijo je tudi povezana z življenjskimi prehodi (z rojstvom, upokojitvijo, s spremembo delovnega statusa), ki lahko preprečujejo sodelovanje ali nasprotno – zanj ustvarjajo priložnosti. Temu sledi zadnja faza – usklajevanje med možnostmi (priložnostmi) in ovirami za izobraževalno udeležbo.

Pri sprejemanju dokončne odločitve zaznava Crossova tri tipe ovir: situacijske, dispozicijske in institucionalne. Situacijske so tiste, ki so posledica posameznikovega trenutnega položaja, denimo pomanjkanje denarja, časa, varstva za otroke, delodajalčeve ali družinske podpore. Za dispozicijske ovire je značilno, da se povezujejo s posameznikovimi psihosocialnimi značilnostmi kot so stališča do izobraževanja na splošno in specifičnih stališč do izobraževalnih programov, posameznikova samopodoba, prepričanja ipd. Institucionalne ovire pa so sestavljene iz praks in postopkov, ki odvrčajo odrasle od udeležbe v izobraževalnih dejavnostih. Značilne so birokratske omejitve, slaba geografska dostopnost, neustrezni urniki in programi. (Cross, po Radovanu, 2011).

Po mnenju Crossove omogoča izobraževalna participacija večje priložnosti: večjo uspešnost pri delu, višje plače, več socialnih stikov in boljšo vključenost v vsakdanjih aktivnostih.

V središču pozornosti *socioloških razlag* je interakcija med posameznikom, njegovim ožjim in širšim okoljem. *Teorija človeškega kapitala* izhaja iz predpostavke, da ljudje lahko vlagajo v izobraževanje z namenom, da zvišajo svojo produktivnost in spretnosti (Becker, 1964). Ustrezne spretnosti pa lahko pozitivno vlivajo tudi na posameznikovo vsakdanje življenje, zdravje, socialne kontakte, večje sodelovanje v družbi, političnem življenju itn.

Po mnenju Bourdieu-a (1984) je cilj izobraževalne vključenosti ta, da posameznik izboljša svoj kapital. Kapital pa ni zgolj *ekonomski*, temveč tudi socialni in kulturni. *Socialni kapital* se povečuje s povečevanjem posameznikovih mrež in relacij, *kulturni kapital* pa z izboljševanjem stopnje znanja, izobrazbe in spretnosti. Pri oblikovanju kapitala (ekonomskega, socialnega,

kulturnega) posamezniki niso povsem avtonomni, temveč so pod vplivom *„pomembnih drugih“* in njihovih različnih vlog v družbi. Ljudje torej razvijajo svoj *„habitus“* – sistem dispozicij, ki opredeli, kako posameznik razmišlja, reagira in ravna v družbi. Torej kljub na videz relativno visoki odprtosti družb je zaradi različne distribucije kulturnega kapitala prehod med družbenimi sloji dokaj omejen.

V središču **izobraževalno institucionalnih dejavnikov** so organizacijske spremenljivke, npr. število zaposlenih v izobraževalnih organizacijah, dostopnost do izobraževalnih priložnosti, sistem kakovosti, raven razvoja izobraževalnih dejavnosti, obstoj podpornih dejavnosti za spodbujanje marginalnih in potencialno manj uspešnih ljudi. V ta kontekst sodijo tudi dejavnosti, povezane s programom, uporabo didaktičnih metod, s pogoji za vpis itn. V obdobju informacijske družbe vse pomembnejši postajajo tehnološko oziroma informacijsko zasnovani načini in metode posredovanja znanja in kompetenc, ki so sestavni del koncepta vseživljenjskega učenja in omogočajo večjo fleksibilnost in prilagajanje potrebam posameznikov.

Med izobraževalno institucionalne dejavnike uvršča Mortimore predvsem stališča in spretnosti učiteljev pri ustvarjanju pozitivne učne klime, spretnost uporabe spodbud namesto kaznovanja in podporo individualnemu razvoju (po Boeren, Nicaise in Baert, 2010). Schuetze in Slowey (2002), sta navedla institucionalno izobraževalne dejavnike, ki pripomorejo k izobraževalni vključenosti: fleksibilni dostop do kurikulumu, alternativne študijske metode, finančna pomoč, obstoj podpornega sistema storitvenih dejavnosti, sposobnost učiteljev, da motivirajo učeče se ter ciljna usmerjenost pri izvedbi izobraževalnega procesa (po Boeren, Nicaise, Baert, 2010).

Dejavniki na ravni države se nanašajo na ukrepe, ki ustvarjajo pogoje za razvoj in izvedbo izobraževalnih programov in spodbujajo sodelovanje heterogenih skupin pri izobraževanju. Na podlagi tega kriterija so Desjardins, Rubenson in Milana (2006) uvrstili evropske države v štiri kategorije.²² Avtorji argumentirajo, da se enakopravnejša distribucija učnih priložnosti

22 Države v katerih je stopnja vključenosti v izobraževanju 50 % in več (Skandinavske države in Islandija); države, kjer je stopnja vključenosti med 35 in 50 % (skupina anglosaških držav); zahodnoevropske države, kjer je participacija odraslega prebivalstva med 20 in 35 % (Belgija, Nemčija, Francija, Španija, Italija, Slovenija); in južnoevropske države, ki dosegajo manj kot 20 % vključenost.

skupaj z naraščajočimi učinki za vse posameznike lahko doseže z ustreznimi družbenimi posegi.

Avtor Esping Andersen, ki je dolgo časa preučeval dejavnike na ravni države v povezavi z izobraževanjem odraslih, je ugotovil visoko korelacijo med stopnjo usklajenosti odraslih v izobraževanju in režimi države blaginje. Države iz iste skupine, po mnenju tega avtorja, imajo ne le podobne kulturne in zgodovinske razvojne usmeritve, temveč so tudi primerljive z vidika politik na trgu dela in izobraževanja, socialne varnosti in ekonomskega sistema. Avtor je identificiral tri različne tipe držav blaginje: ‚liberalni‘, ‚konzervativno oziroma korporativistični‘ in ‚socialno demokratski tip‘ (Esping Andersen, 1990).

Za prvo skupino (liberalni tip države blaginje) so značilne skromne blaginjske ugodnosti namenjene predvsem tistim z najnižjimi dohodki v družbi, večinski populaciji pa je zagotovljena tržno diferencirana blaginja. Plače so regulirane v strani trgov kar spodbuja ustvarjanje novih delovnih mest, revnim prebivalcem pa enako obravnavo. Tipične države, ki sodijo v to skupino so ZDA, Kanada in Avstralija.

Za države ‚konzervativnega‘ oziroma ‚korporativističnega‘ tipa, denimo Avstrija, Francija, Nemčija in Italija, je značilno, da so socialne pravice vezane na družbeni razred oziroma položaj. Država intervenira takrat, ko nosilni inštituciji ‚družina‘ in ‚cerkev‘ izgubljata možnost ponujanja podpore.

Za ‚socialnodemokratsko‘ skupino držav (prevladujejo predvsem skandinavske države) je značilno, da podpirajo oblikovanje države blaginje, ki spodbuja enakost z najvišjim standardom in ne v minimalnih potrebah. Za države tega tipa je značilno, da se tudi nižjim socialnim slojem zagotovijo relativno visoka raven storitev in ugodnosti ter polna udeležba v pravicah, ki jih uživajo bolje stoječi (Esping-Andersen, po Mandič, 2008). V obdobju globalizacije mnogi sociologi ugotavljajo povečevanje polarizacije, družbene diferenciacije in naraščanje neenakosti in neenakopravnosti na mnogih področjih (neenakost v plačah, koncentracija bogastva v rokah manjših skupin, neenakopraven dostop do zaposlitvenih priložnosti, medgeneracijska in spolna neenakost) (Giddens, Diamond, 2005). Esping Andersen navaja tezo, da celo skandinavske države, ki veljajo kot trdnjava enakopravnosti postajajo vse bolj deležne vse večje diferenciacije. Kljub temu, pa avtor trdi, da vlaga-

nja v izobraževalne dejavnosti in v programe aktivne politike trga dela zmanjšujejo razlike v stopnjah znanja in kompetencah prebivalstva.

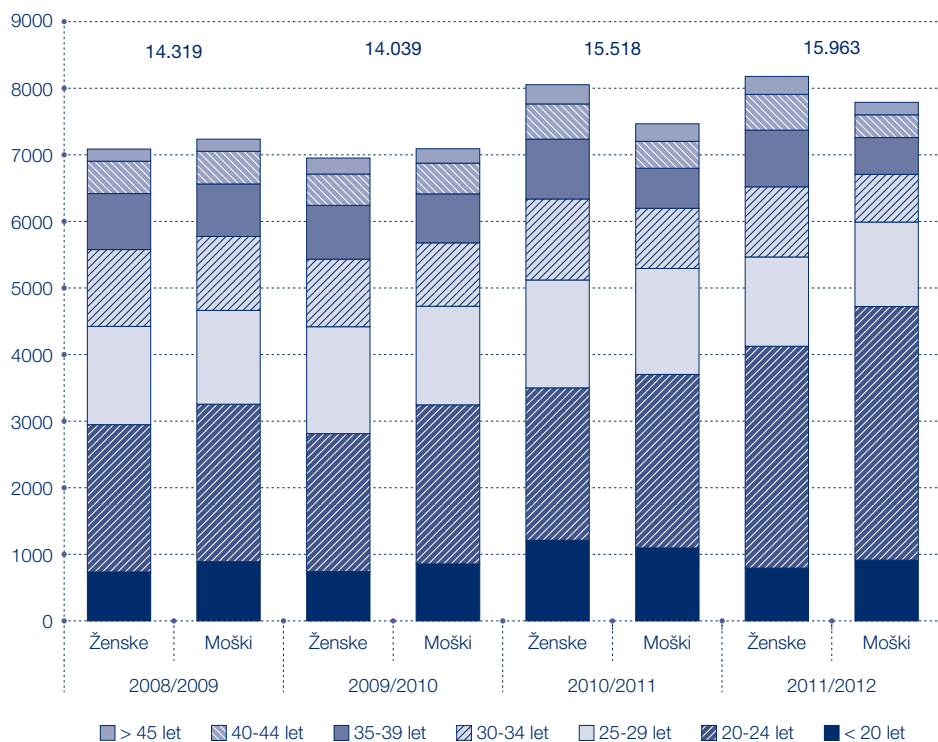
Na pomembno vlogo, ki jo morajo igrati nacionalne vlade pri spodbujanju participacije, opozarjajo tudi dokumenti EU. Vključenost v vseživljenjsko učenje se v dokumentih obravnava kot dejavnik, ki pripomore k naraščanju človeškega kapitala in kot mehanizem za preprečevanje družbene izključenosti. Poudarja se, da ni edini cilj evropske politike le vključevanje čim večjega deleža prebivalstva v izobraževanje, temveč doseganje čim širših socialnih in ekonomskih učinkov, izboljšanje zdravja ljudi, učinkovitejšo monetarno politiko itn. (Strategija Evrope 2020 za pametno, trajnostno in vključujočo rast, 2010).

Neodvisno od izhodišča posameznih avtorjev je smiselno pri pojasnjevanju stopnje vključenosti prebivalstva v formalnem, in tudi formalnem srednješolskem izobraževanju upoštevati vse tri dejavnike (na individualni, izobraževalno-institucionalni in državni ravni). Ustrezna kombinacija vseh treh ustvarja pogoje za vključevanje v programe srednješolskega izobraževanja. V nadaljevanju bodo prikazani značilnosti populacije odraslih v programih formalnega srednješolskega izobraževanja in pomen omenjenih in drugih dejavnikov v funkciji spodbud ali ovir za izobraževanje.

ŠTEVILČNOST IN ZNAČILNOSTI ODRASLIH SREDNJEŠOLCEV PO PODATKIH STATISTIČNEGA URADA

Statistični urad vsako leto objavi podatke o odraslih srednješolcih. Na sliki 1 so predstavljeni osnovni podatki za zadnja štiri šolska leta, o starosti odraslih udeležencev srednješolskega izobraževanja, ločeni po spolu:

Slika 1: Odrasli v srednješolskem izobraževanju po starosti in spolu



Vir: SURS

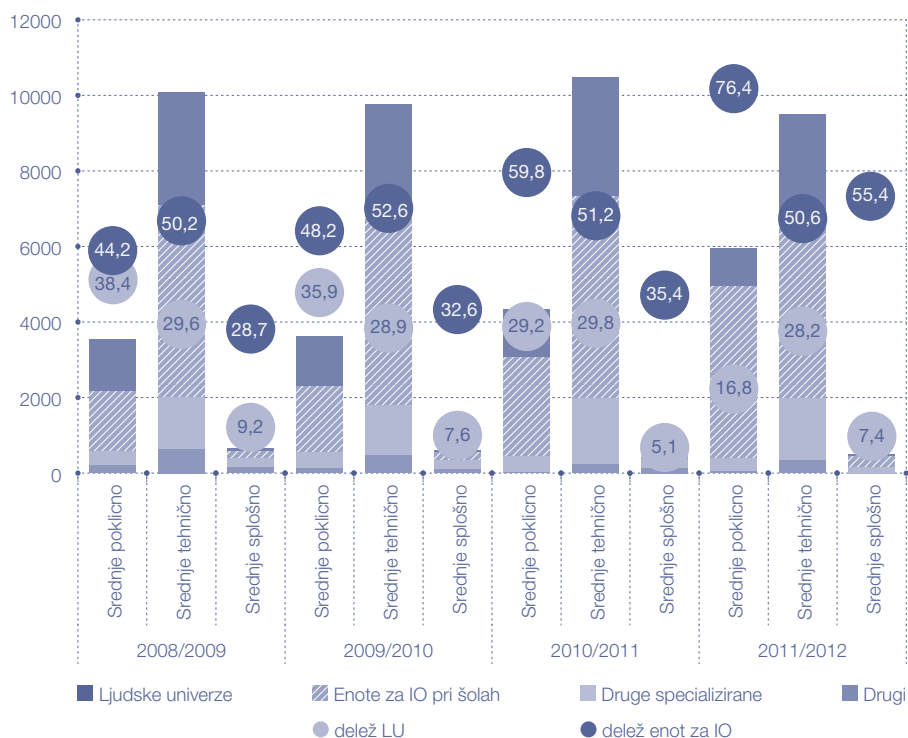
Iz slike lahko razberemo, da se število vpisanih zadnja leta nekoliko povečuje²³, pri čemer se je opazneje povečal delež žensk. Glede starosti lahko ugotovimo, da med vpisanimi z leti vedno bolj prevladuje starostna skupina 20 do 24 let, ki, skupaj s sosednjima starostnima skupinama, tako predstavljajo kar tri četrtine vseh odraslih srednješolcev. Ena od možnih razlag za tako izrazito prevlado mladih odraslih srednješolcev bi lahko bila, da se večina odloči za izredni vpis po neuspešnem rednem šolanju. To smo skušali ugotoviti tudi z našo raziskavo.

Na sliki 2 razčlenjujemo populacijo odraslih srednješolcev po vrstah vpisanih programov in vrstah izvajalcev. V predstavljenih štirih zaporednih šolskih letih so opazni: precejšnje zvečanje števila vpisanih v programe srednjega poklicnega izobraževanja, torej v triletne programe šolanja, bolj ali manj

²³ Velja poudariti, da se je število pred tem več let postopoma zmanjševalo, saj je bilo odraslih srednješolcev, v šolskem letu 2002/2003, vpisanih okrog 23.000.

stalno število vpisanih v programe srednjega tehniškega izobraževanja in, prav tako stalno, majhno število odraslih gimnazijcev. Če gledamo obe prikazani sliki, lahko sklepamo, da se je povečal vpis mladih, starih od 20 do 24 let, kar je opazno na omenjeni sliki. To je mogoče pripisati povečanju vpisa v triletno srednješolske programe. Omenjeni podatek lahko tudi podkrepi zapisano ugotovitev, da so to srednješolci, ki v rednem šolanju niso bili uspešni.

Slika 2: Odrasli srednješolci glede na izvajalce in vrsto izobraževalnega programa



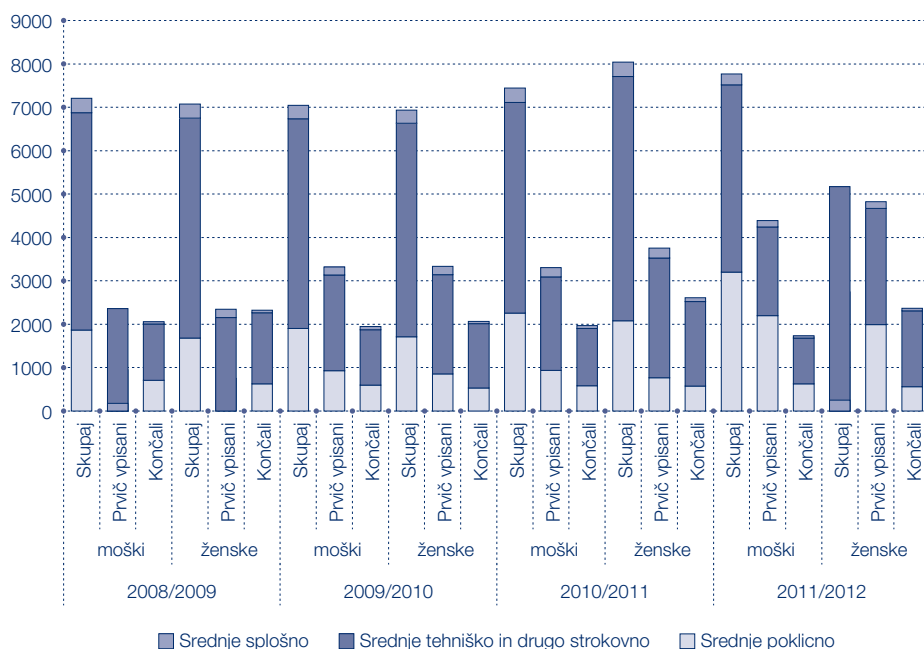
Vir: SURS

Na sliko smo vnesli tudi deleže različnih izvajalcev pri skupno vpisanih odraslih srednješolcih. Vpisali smo odstotke samo dveh najbolj priljubljenih vrst izvajalcev od skupaj štirih, saj bi bila sicer slika (še) bolj nepregledna. Pri vseh vrstah izobraževalnih programov prednjačijo enote za izobraževanje odraslih pri srednjih šolah, najprepričljivejše pri srednješolskih poklicnih izobraževal-

nih programih.²⁴ Sledijo ljudske univerze, ki pa imajo skoraj neznameniten delež pri programih srednjega splošnega izobraževanja, torej gimnazijah. Za vpis v gimnazijske programe odrasli najpogosteje izberejo druge specializirane izobraževalne organizacije, delež teh v vseh opazovanih letih presega 50 odstotkov.

Na sliki 3 prikazujemo razmerje med vsemi vpisanimi in prvič vpisanimi v posameznem šolskem letu, po spolu in vrsti izobraževalnega programa.

Slika 3: Število odraslih v srednješolskem izobraževanju v posameznem šolskem letu: skupaj vpisani, prvič vpisani in končali v tem letu



Vir: SURS

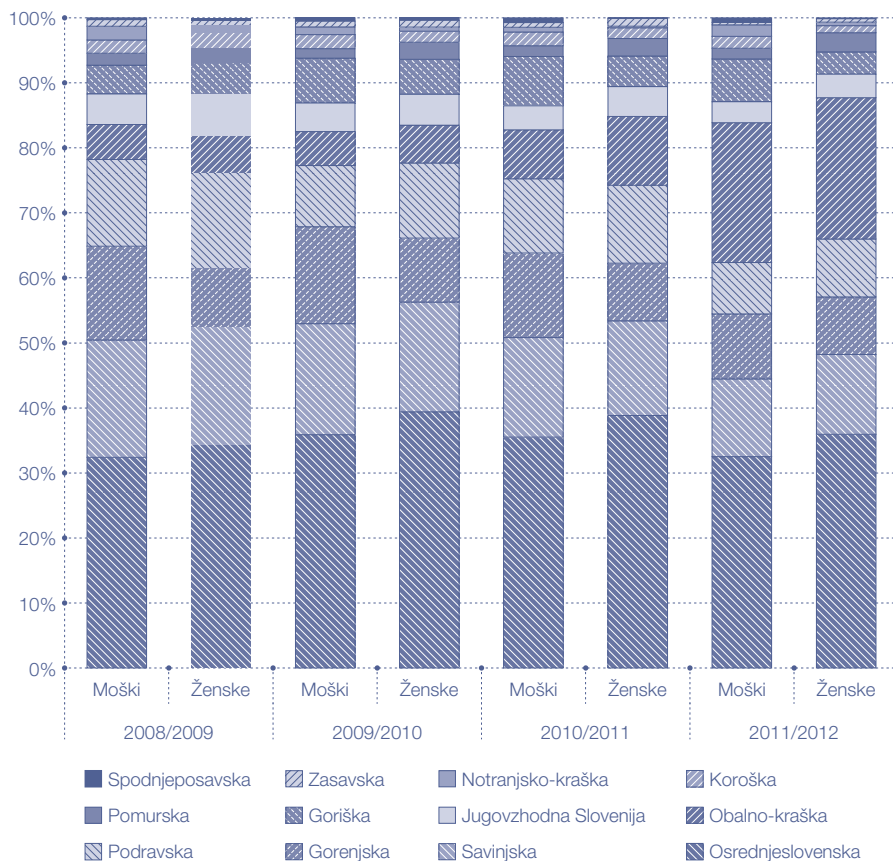
²⁴ Za doslednejše vrednotenje razmerja med obsegoma izpeljanega srednješolskega izobraževanja v enotah za izobraževanje odraslih pri srednjih šolah in na ljudskih univerzah bi poleg števila vpisanih potrebovali tudi število opravljenih ur pouka ali predavanj. Dovolj verodostojen izračun lahko naredimo na podlagi realiziranega instrumenta »poplačilo plač«, ki je namenjen javnim zavodom za izpeljavo javnoveljavnih programov in se obračunava po resnično izpeljanih urah. Iz teh podatkov lahko ugotovimo precejšnje nesorazmerje med deležem vpisanih odraslih srednješolcev in opravljenim številom njim namenjenih učnih ur med obema omenjenima vrstama izvajalcev. Sklepamo lahko, da ljudske univerze kljub manjšemu številu vpisanih izpeljejo bistveno več ur predavanj na posameznega udeleženca.

Vidimo, da se v zadnjih štirih letih številke niso bistveno spreminjale. V zadnjih dveh letih pa se je opazno povečal prvi vpis odraslih v programe srednje tehničnega in srednje poklicnega izobraževanja, in to v glavnem na račun slednjega. To povečanje je nekoliko bolj izrazito pri ženskah. Zanimivo in skoraj nelogično je tudi dejstvo, da se število vseh vpisanih v posameznem šolskem letu ni spremenilo sorazmerno povečanemu prvemu vpisu. Še posebej je to razvidno v šolskem letu 2011/2012 pri ženskah, kjer jih je skupaj vpisanih čez 8.000, od tega prvič skoraj 5.000. Če dodatno upoštevamo razmerje med srednje tehničnim, ki je štiriletno, in triletnim srednje poklicnim izobraževanjem, so te številke še nekoliko bolj nerazumljive.

Tretji stolpec na sliki predstavlja število odraslih, ki so v dotičnem letu izobraževanje uspešno zaključili. Te številke sicer niso neposredno odvisne od števil v drugih dveh stolpcih, ki prikazujeta vpis, so pa zanimive same zase. Najprej lahko opazimo, da število uspešnih pri moških nekoliko upada, pri ženskah pa niha s pozitivnim trendom, in to na nekoliko višji ravni, kot pri moških.²⁵ Poleg tega je kar 76,4 odstotka žensk v šolskem letu 2011/2012, uspešno zaključilo štiriletno izobraževalne programe, med moškimi pa je bilo takih 63,8 odstotka. Poglejmo si še, kako so odrasli udeleženci srednješolskega izobraževanja razporejeni po slovenskih statističnih regijah. To prikazuje slika 4.

25 V šolskem letu 2011/2012, je šolanje uspešno zaključilo 2.364 žensk in 1.738 moških.

Slika 4: Odrasli v srednješolskem izobraževanju po regijah in spolu

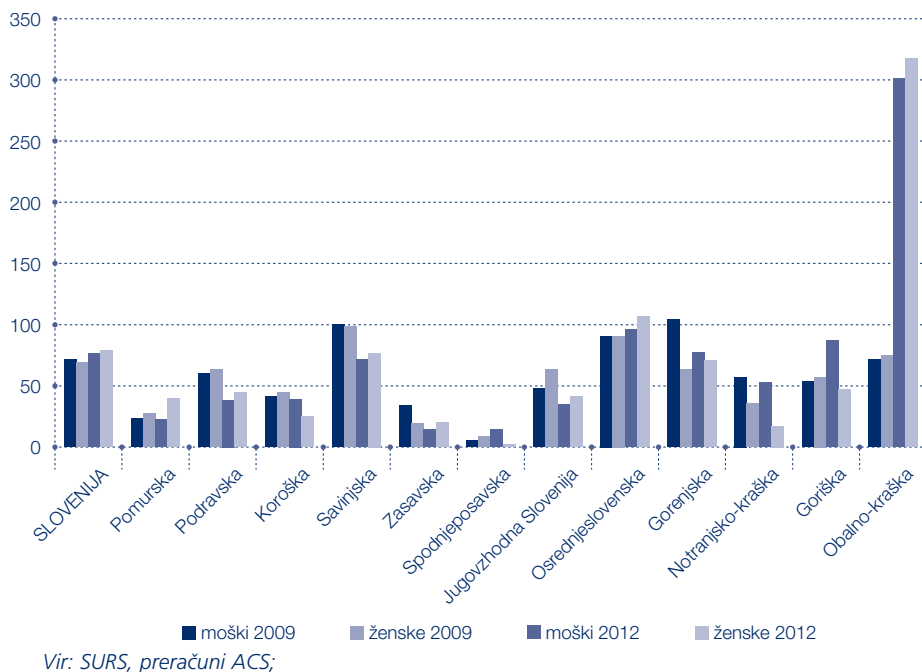


Vir: SURS

Zaradi večjega osredinjenja odraslih in posledično tudi izvajalskih zmogljivosti je največji delež vpisanih, približno tretjina vseh, razumljivo v osrednjeslovenski regiji, predvsem v glavnem mestu. Drugi deleži pa ne sledijo več logiki osredinjenja potencialnih odraslih srednješolcev. Tako ima podravska regija komaj slabih 10 odstotkov vpisanih med vsemi, pa še ta delež se v zadnjih štirih letih manjša. Približno enak delež ima gorenjska, nekoliko večjega pa savinjska regija. V večini regij je zastopanost približno sorazmerna s številom prebivalstva. Precejšen odklon je opazen v obalno-kraški regiji, pri kateri je v šolskem letu 2011/12 zaznati precejšnje povečanje vpisa, in to kar za več kot trikrat glede na leto poprej. Očitno gre za anomalijo, ali bolje, okoriščanjem, ki ga omogoča ohlapna zakonodaja, povezano z navideznimi vpisi. Status udeleženca v izobraževanju namreč omogoča izrabo nekaterih ugodnosti (možnosti dela prek študentskega servisa, subvencionirane cene

prevozov), ki pa v omenjenih primerih niso upravičene. Na sliki 5 lahko vidimo, kako opisani primer iz obalno-kraške regije popači tudi razmerja, ki prikazujejo število odraslih udeležencev v srednješolskem izobraževanju na število prebivalcev.

Slika 5: Število odraslih srednješolcev na 10.000 prebivalcev po regijah in spolu

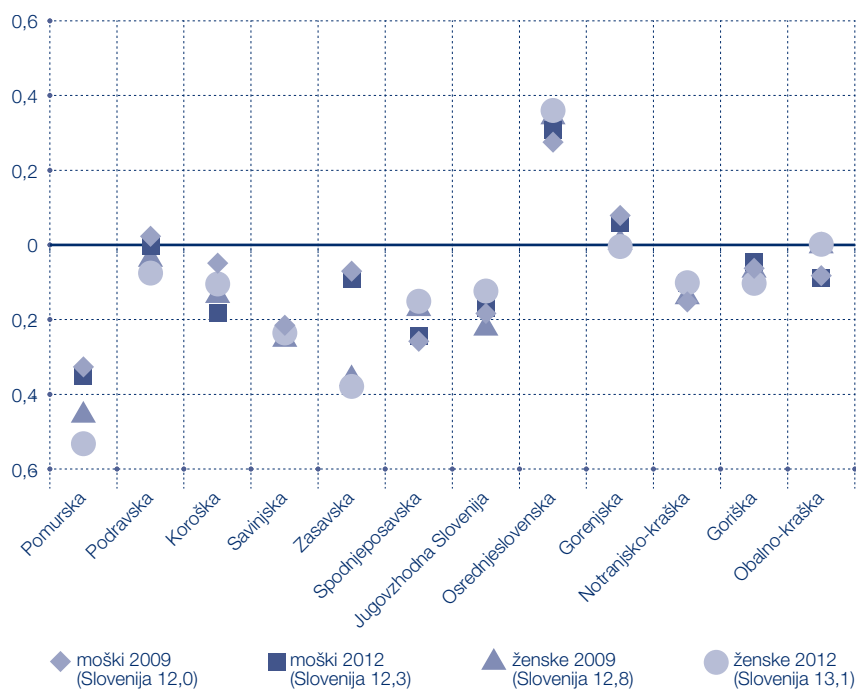


Poleg izjemnega odklona pri obalno-kraški regiji v letu 2012 lahko s slike razberemo, da imata višje podatke od slovenskega povprečja samo savinjska regija (pri kateri pa je opazen znaten upad med opazovanima letoma 2009 in 2012) in osrednjeslovenska regija. Vzrok za naglo zvišanje (gorenjska regija pri moških v letu 2009 in goriška v letu 2012) so bili verjetno tudi navidezni vpisi. Nižje od povprečja pa so vse druge regije, najizraziteje spodnjeposavska, zasavska in pomurska.

Število potencialnih odraslih udeležencev srednješolskega izobraževanja je odvisno tudi od izobrazbene sestave aktivnega prebivalstva v posamezni regiji. Na sliki 6 prikazujemo razlike med regijami v primerjavi s slovenskim povprečjem. Da bi bila slika čim nazornejša, smo podatke o izobrazbeni

sestavi, ki jih vsako leto objavlja SURS (število aktivnih prebivalcev regije, ki imajo dokončano osnovno šolo ali manj, srednjo šolo in višjo šolo ali več), preračunali v leta šolanja.²⁶ Na sliki 6 predstavlja vodoravna os pri vrednosti 0 povprečno število let šolanja posebej za Slovenke in Slovence v dveh časovnih točkah, v letu 2009 in 2012 (povprečne vrednosti so zapisane v legendi). Barvni geometrijski liki na sliki pa kažejo odklone od teh vrednosti v posameznih regijah.

Slika 6: Izobrazbena sestava aktivnih prebivalcev Slovenije, po regijah in spolu, ter leta šolanja v primerjavi s slovenskim povprečjem



Vir: SURS, preračuni ACS

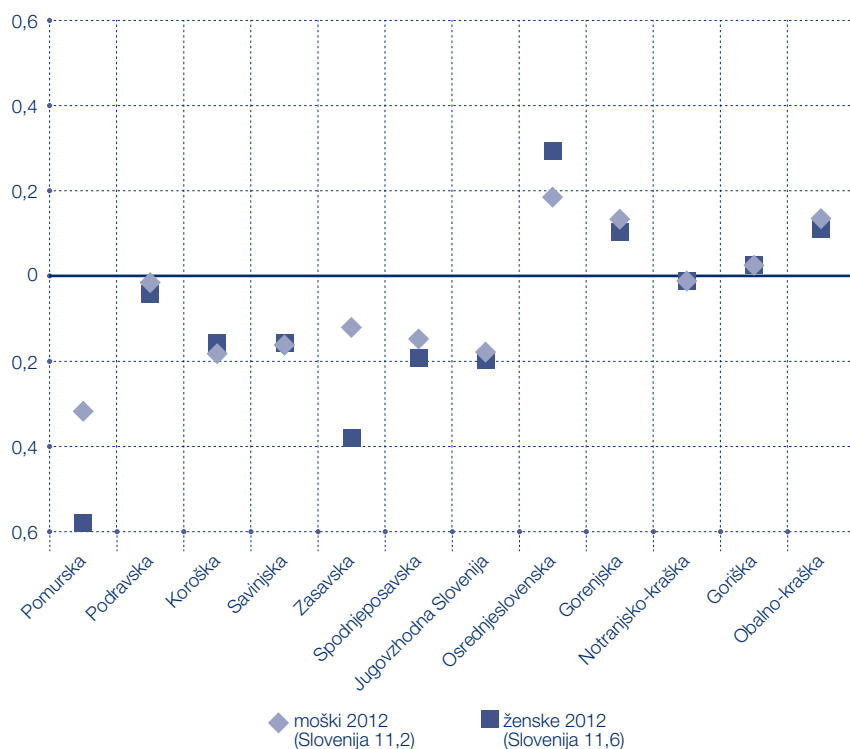
Poleg izjemno velikih razlik med osrednjeslovensko in pomursko regijo lahko s slike razberemo, da so v veliki večini regij aktivne ženske približno enako izobražene kot moški, z dvema izjemama, pomursko in zasavsko regijo, kjer

²⁶ Osnovni šoli ali manj smo pripisali 8 let, srednji šoli 12 let, višji ali več pa 16 let šolanja. Ne glede na to, da bi bili lahko ti faktorji, ob upoštevanju podrobnejših podatkov, nekoliko drugačni (na primer, pri srednji šoli bi bila številka 11,5 po vsej verjetnosti bliže dejanskemu izračunu), se razmerja med regijami s tem ne bi opazno spremenila.

ženske precej zaostajajo. Druga značilnost prikazanih podatkov je tudi, da se razmerja med opazovanima časovna točkama v treh letih skorajda niso spremenila.

Na sliki 7 smo prevedbo stopenj izobrazbe v leta šolanja naredili še za odrasle prebivalce, stare od 25 do 64 let v celoti, za vse regije, v letu 2012. Pri odraslih smo imeli na voljo podrobnejše razčlenjene izobrazbene stopnje, zato smo lahko uporabili natančnejše uteži za vrednotenje posamezne stopnje v letih šolanja.²⁷ Z nekaj manjšimi odkloni se je slika 6 ponovila.

Slika 7: Izobrazbena sestava prebivalcev Slovenije (25–64 let starosti) po regijah in spolu, ter leta šolanja v primerjavi s slovenskim povprečjem



Vir: SURS, preračuni ACS;

²⁷ Brez izobrazbe ali nedokončana osnovna šola (6 let), osnovna šola (8 let), nižja ali srednja poklicna (10,5 leta), srednja šola (12 let), I. stopnja visoke šole (15 let), II. stopnja visoke šole (16,5 leta), III. stopnja (18 let).

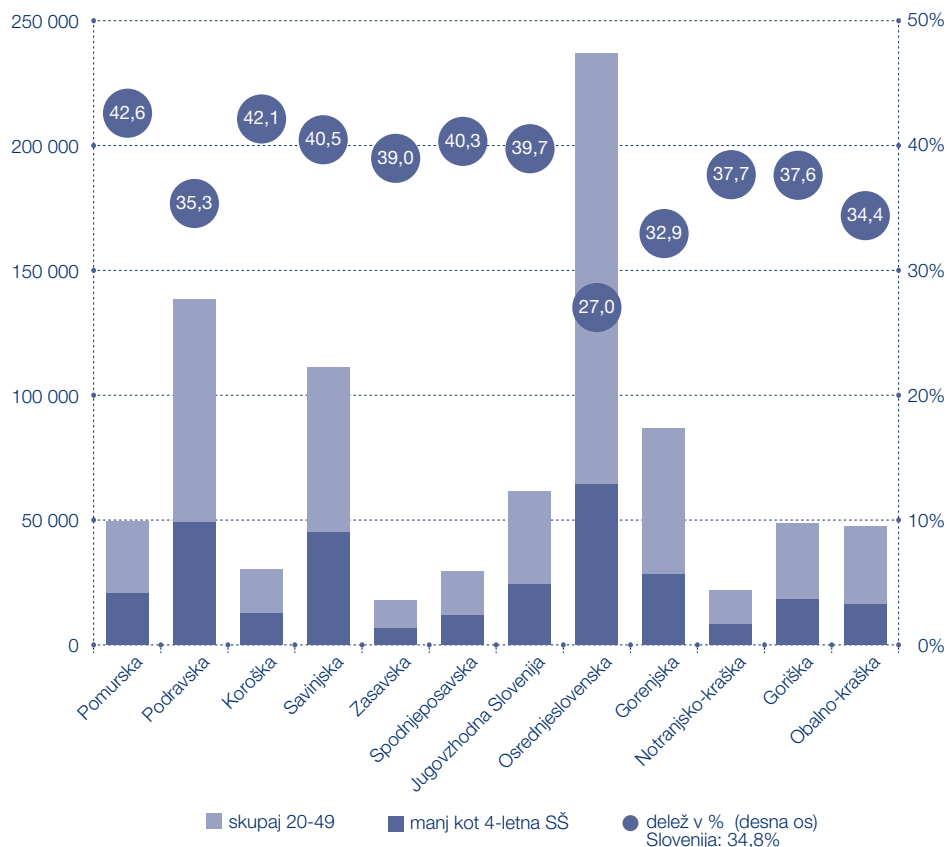
Iz podatkov o izobrazbi smo posebej izluščili še število in delež odraslih, starih od 20 do 49 let, ki imajo dokončano manj kot štiriletno srednjo šolo. Ti najdoločnejše predstavljajo populacijo potencialnih udeležencev srednješolskih programov za odrasle, saj je odločitev za formalno izobraževanje na srednji šoli za starejše od 50 let manj verjetna. Tudi v tem primeru se od slovenskega povprečja, ki je 34,8-odstotno, zelo razlikuje osrednjeslovenska regija s 27 odstotki, sledita gorenjska in obalno-kraška regija, ki sta tudi še pod povprečjem, najslabše izobraženi pa so prebivalci pomurske in koroške regije.²⁸

Deleži povedo veliko predvsem o razmerjih med regijami in različnimi starostnimi kategorijami. Še bolj pa osvetlijo problematiko srednješolskega izobraževanja odraslih absolutne številke. S slike 8 lahko razberemo, da je bilo prebivalcev, ki v najbolj ustvarjalnem starostnem obdobju od 20 do 49 let nimajo dokončane štiriletne srednje šole, leta 2012 v Sloveniji več kot 300 tisoč²⁹. Obenem pa lahko s slike 3 razberemo, da se je v šolskem letu 2011/12 v štiriletne srednješolske programe prvič vpisalo vsega 4000 odraslih, pa še med njimi je, kot smo ugotovili, precej navidezno vpisanih zaradi pridobitve statusa udeleženca v izobraževanju.

28 Ciljna vrednost (63 odstotkov do leta 2020), ki je za delež prebivalcev z dokončano najmanj štiriletno srednjo šolo zapisana v ReNPIO 2013–2020, se nanaša na populacijo odraslih, starih od 25 do 64 let. Za to starostno skupino so vrednosti v letu 2012 po regijah: pomurska 45,8, podravska 54,1, koroška 47,9, savinjska 49,3, zasavska 49,9, spodnjeposavska 48,2, jugovzhodna Slovenija 49,1, osrednjeslovenska 63,8, gorenjska 57,3, notranjsko-kraška 52,7, goriška 52,7 in obalno-kraška 57,2 odstotka.

29 Prebivalcev, mlajših od 55 let, brez štiriletne srednješolske izobrazbe, ki jim ReNPIO 2013–2020 odpira možnosti sofinanciranja srednješolskega izobraževanja, je v Sloveniji okrog 390 000.

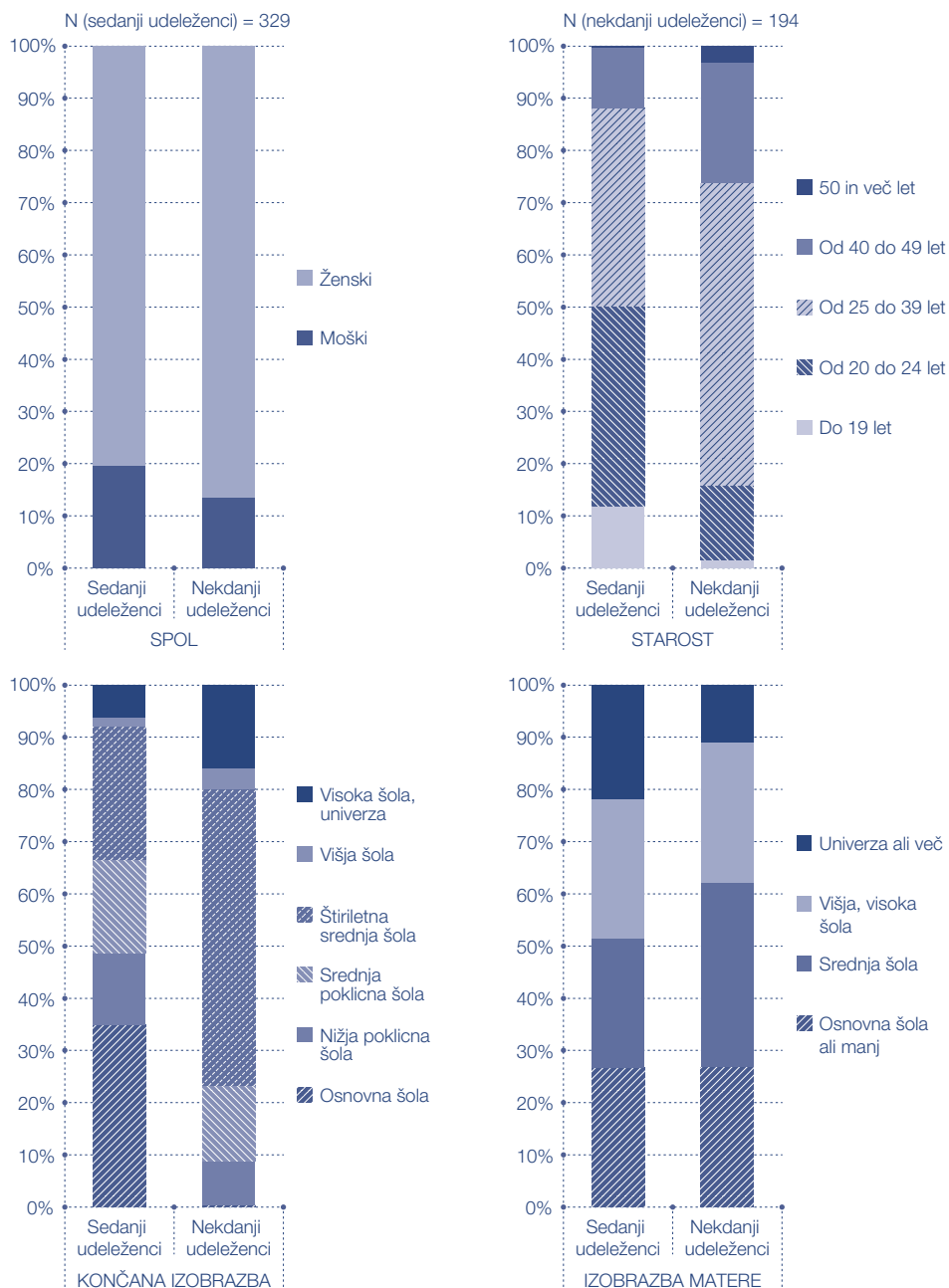
Slika 8: Prebivalci 20–49 let z dokončano manj kot 4-letno srednjo šolo in njihov delež; leto 2012, po regijah



ZNAČILNOSTI ANKETIRANIH UDELEŽENCEV SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Značilnosti anketiranih odraslih v programih srednješolskega izobraževanja začenjamo s prikazom izbranih sociodemografskih in zaposlitvenih značilnosti sedanjih in nekdanjih udeležencev.

Slika 9: Izbrane sociodemografske značilnosti odraslih v programih srednješolskega izobraževanja in izobrazba matere/skrbnice (odgovori sedanjih udeležencev in tistih, ki so izobraževanje zaključili)



Vir: Anketa ACS

Spremenljivke, ki so bile upoštevane pri analizi sociodemografskih značilnosti so spol, starost, končana izobrazba in izobrazba matere (skrbnice). Nato so bile analizirane spremenljivke, povezane z njihovim poklicnim položajem in načinom preživljanja, med in po končanem izobraževanju.

V vzorcu udeležencev srednješolskega izobraževanja zelo izrazito prevladuje ženski spol. Tako pri nekdanjih kot pri zdajšnjih udeležencih srednješolskih programov sestavljajo ženske tri četrtine vseh udeleženi v izobraževanju. Prevlada ženskega spola v programih formalnega srednješolskega izobraževanja ni presenetljiva, saj so tudi raziskave na področju formalnega izobraževanja pokazale večjo udeležbo žensk v formalnih izobraževalnih programih in večjo udeležbo moških v programih neformalnega izobraževanja (Ivančič in drugi, 2010). Vzorec ni reprezentativen glede na spol, zato moramo biti previdni pri oblikovanju pomembnih sklepov.

Starost udeležencev je dejavnik, ki najbolj vpliva na stopnjo udeleženosti odraslih v programih srednješolskega izobraževanja. V izobraževanju prevladujeta dve skupini zdajšnjih udeležencev: skupina, stara od 20 do 24 let, in skupina, stara od 25 do 39 let. V primerjavi s tem, kako je bilo v preteklosti, se dandanes zvečuje kategorija mlajših odraslih do 19 let starosti. Pozneje, po štiridesetem letu, se pri zdajšnjih udeležencih udeležba zmanjša za več kot tretjino, po petdesetem letu starosti pa je delež udeležencev neznačilen. Tudi strokovnjaki, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, so poudarili, da je značilnost srednješolskega izobraževanja odraslih v zadnjih letih veliko nižja starost udeležencev. Navajamo eno od mnenj.

»Značilnost srednješolskega izobraževanja odraslih v današnjem času je, da so udeleženci mlajši ter da prihajajo iz rednega šolanja. Obstajata dva tipa udeležencev: udeleženci, ki imajo veliko časa in malo denarja (mlajši), ter zaposleni. Oblika izobraževanja, ki je namenjena odraslim, udeležencem preprosto bolj ustreza kot tista, ki jo izvajajo šole v okviru rednega izobraževanja.«

Glede na raven dosežene izobrazbe pričakovano prevladujejo tisti, ki so končali osnovnošolsko izobrazbo – taka je dobra tretjina vseh udeleženi. Nezanemarljiv je delež udeležencev, ki ima končano nižjo ali srednjo poklicno šolo ter štiriletno srednješolsko izobrazbo in več. V pogovoru z izvajalci programov smo izvedeli, da je v manj ugodnih gospodarskih razmerah med

udeleženci veliko tistih, ki bi se želeli prekvalificirati, dokvalificirati ali pridobiti izobrazbo, ki bi jim omogočila nadaljevanje izobraževanja. Z vnovičnim vpisom na isti izobrazbeni ravni naj bi si izboljšali tudi položaj na trgu dela. Statistični podatki opozarjajo na nesorazmerje med nizkim zanimanjem za tehniško področje in visokim zanimanjem za družboslovne vede (Ivančič, Mirčeva, Mohorčič Špolar, 2010). Vnovični vpis v programe na isti ali nižji izobrazbeni stopnji je lahko prizadevanje za izboljšave manj ustreznega dokončane programa srednješolskega izobraževanja.

Udeleženci fokusnih skupin so tudi opozorili, da je med vpisanimi kar nekaj takih, ki so se v program vpisali zaradi pridobivanja statusa. Znano je namreč, da imajo udeleženci izobraževanja odraslih, ki se izobražujejo po javnoveljavnih programih osnovnošolskega, poklicnega, srednjega in višjega strokovnega izobraževanja, pravico do zdravstvenega varstva iz obveznega zdravstvenega zavarovanja v skladu z zakonom, ki ureja zdravstveno varstvo in zdravstveno zavarovanje, in pravico do drugih ugodnosti ter pravic (na primer prevozi, štipendiranje, opravljanje začasnih ali občasnih del po pooblaščenih organizaciji za posredovanje dela) v skladu s posebnimi predpisi, če niso v delovnem razmerju, prijavljeni kot brezposelne osebe ali se ne izobražujejo v skladu s predpisi o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti. Omenjene pravice je mogoče uveljavljati do sedemindvajsetega leta starosti. (Zakon o izobraževanju odraslih, 1996)

Nekdanji udeleženci imajo pričakovano višjo stopnjo izobrazbe, saj je večina teh uspešno dokončala program srednješolskega izobraževanja.

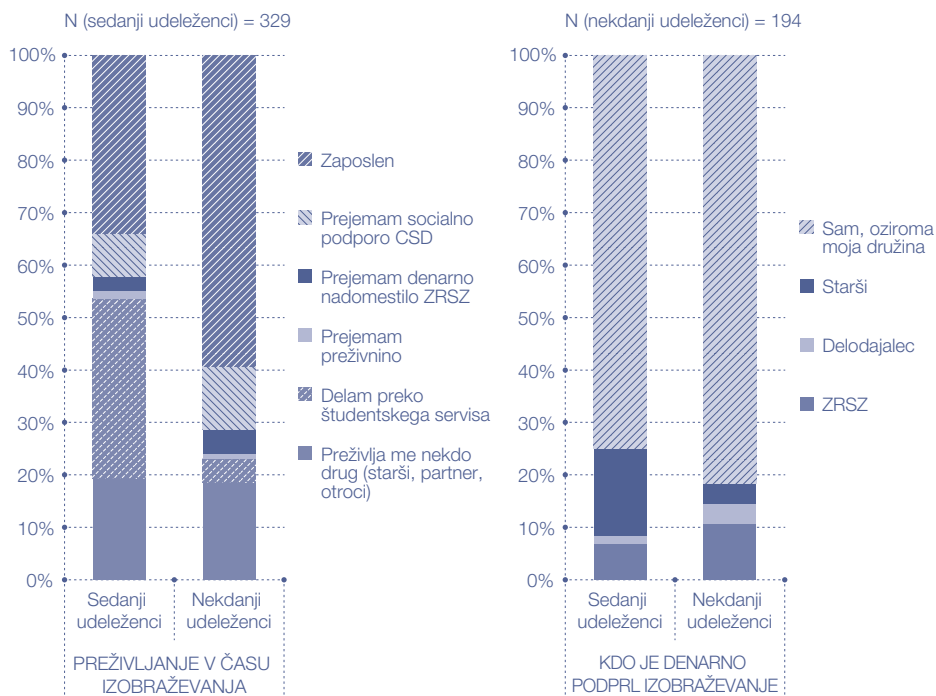
Splošno znano je, da bolj kot so starši izobraženi, dejavnejši so pri prenašanju učnih vrednot, navad, učne kulture, to pa učečim se olajša prehod in uspešnost v šoli. Bourdieu obravnava to povezanost kot individualni dejavnik, ki vpliva na udeležbo odraslih v izobraževanju. Izobraževalno aktivnost in dosežke pojasnjuje s količino kulturnega kapitala učečih se in njihovih družin. Dosežena izobrazba matere primarno vpliva na izobraževalno dejavnost posameznikov (Knaflič, 2000).

Naši podatki kažejo, da je izobrazba mater (skrbnic) dokaj enakomerno porazdeljena. Enak je delež mater z dokončano osnovnošolsko izobrazbo ali manj ter z dokončano višjo in visokošolsko izobrazbo. Slaba četrtnina ima srednješolsko izobrazbo, najmanj pa je takih, ki imajo univerzitetno izobraz-

bo ali več. Pri nekdanjih udeležencih je ta porazdelitev podobna. Največ mater tistih, ki so končali izobraževanje, ima srednješolsko izobrazbo, delež tistih, ki ima osnovnošolsko izobrazbo ali manj ter višjo in visoko šolo, je enak, najmanj pa je tistih, ki ima univerzitetno izobrazbo ali več.

Znano je, da višji *poklicni status* ali *položaj* spodbuja učne možnosti in priložnosti. Manj izobraženi imajo v povprečju manj ustrezne delovne spretnosti in zato so manj zanimivi za delodajalce. Velja tudi nasprotno: bolj izobraženi odrasli, ki imajo tudi več splošnih kompetenc in spretnosti, so lažje zaposljivi. Delovni položaj med izobraževanjem, zaposlitev in denarna podpora so pomemben individualni ali sistemski dejavnik, ki vpliva na udeležbo v izobraževanju.

Slika 10: Delovni status in denarna podpora v času izobraževanja (mnenje sedanjih in nekdanjih udeležencev)



Leta 2011/12 je bilo med vpisanimi v programe srednješolskega izobraževanja največ tistih, ki so delali prek študentskega servisa, sledijo jim zaposleni. Slabo petino udeležencev je preživljal nekdo drug (starši, partner, otroci).

Dobra desetina udeležencev je prejela socialno podporo centra za socialno delo, denarno nadomestilo zavoda za zaposlovanje ali preživnino.

Nekoliko drugačen je vrstni red udeležencev, ki so program dokončali, bodisi uspešno ali neuspešno. Med njimi je bilo največ zaposlenih, skoraj petina je bila tistih, ki jih je preživel nekdo drug, podporo centra za socialno delo pa je prejelo več nekdanjih kot zdajšnjih udeležencev. Za druge kategorije, »Prejemam denarno nadomestilo zavoda za zaposlovanje«, »Delo prek študentskega servisa« ali »Prejemam preživnino«, so se redko opredeljevali tisti, ki so že dokončali izobraževanje.

Zaposlitveni položaj je pomemben dejavnik pri usmerjanju vključevanja v izobraževanje. Zaposlitvena položaja, ki omogočata boljši dostop do izobraževanja v programih srednješolskega izobraževanja, sta »zaposlen za nedoločen čas« in »zaposlen za določen čas«. Zaposlitvena položaja »samozaposlen« in »zaposlen po pogodbi« se redkeje omenjata. Ta ugotovitev velja za zdajšnje in nekdanje udeležence.

Opozoriti je treba, da so med zdajšnjimi udeleženci izobraževalno najdejavnejši tisti, ki si sami plačujejo izobraževanje ali jim ga plačuje njihova družina. Manj je takih, ki so jim izobraževanje podprli starši. Zavod za zaposlovanje in delodajalci so redkokdaj denarno podprli izobraževanje zdajšnjih odraslih udeležencev.

Vrstni red pri financiranju nekdanjih udeležencev se nekoliko razlikuje od tistega, ki so ga navedli zdajšnji udeleženci. Znova so zelo prevladovali tisti, ki so plačali izobraževanje sami ali so ga plačale njihove družine. Na drugem mestu so tisti, ki so odgovorili, da je bil glavni financer Zavod za zaposlovanje. Zelo majhen je bil delež tistih, ki so kot financerja navajali delodajalca ali starše.

USPEŠNOST ODRASLIH UDELEŽENCEV SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Uspešnost odraslih udeležencev srednješolskega izobraževanja bomo prikazali na podlagi treh virov podatkov: rednih objav Statističnega urada, letnih poročil Državnega izpitnega centra in izpolnjenega anketnega vprašalnika,

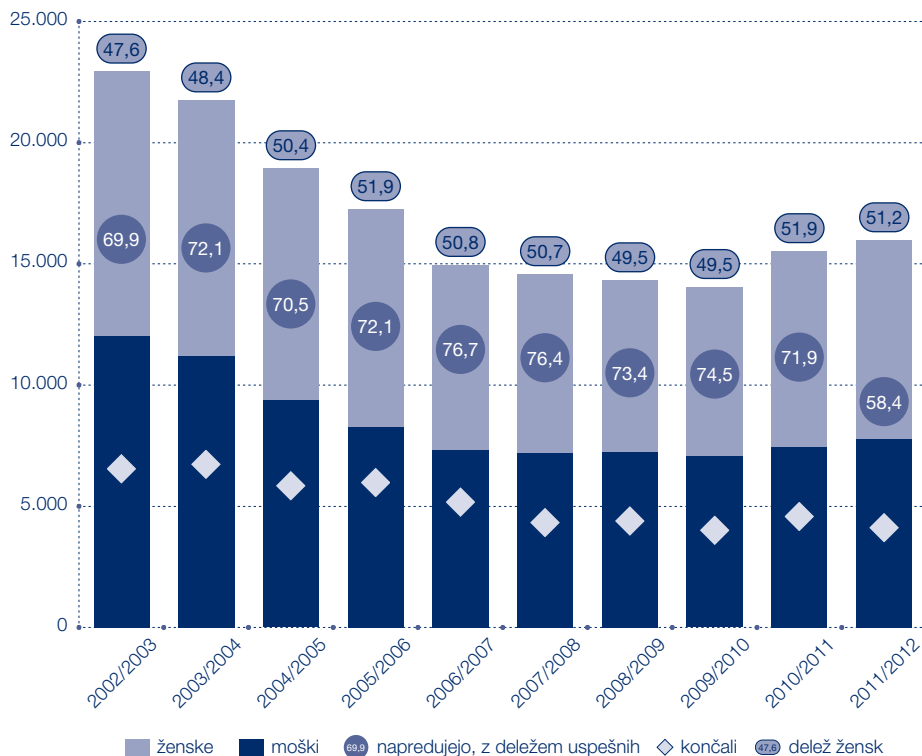
namenjenega evalvaciji formalnega srednješolskega izobraževanja odraslih (Anketa ACS).

Vsak od uporabljenih virov ima svoje posebnosti in omejitve, zato bomo morali biti pri vrednotenju posameznih predstavljenih rezultatov previdni, predvsem pa se bomo skušali izogniti skušnjavam po primerjavah med seboj le delno primerljivih kategorij.

Statistični urad vsako leto objavlja podatke o vpisanih odraslih v programe srednješolskega izobraževanja, in sicer v štirih kategorijah: vse vpisane v posameznem šolskem letu, prvič vpisane v tem šolskem letu, število tistih, ki so izobraževanje med šolskim letom opustili in število tistih, ki so v dotičnem letu uspešno zaključili srednješolsko izobraževanje. Med vpisanimi so posebej navedeni udeleženci, ki napredujejo v naslednji letnik. Vsi ti podatki so dodatno še podrobno razdeljeni glede na občino, oziroma regijo, v kateri poteka šolanje, vrsto izobraževalnega programa in značilnosti izvajalca programa. Vsi udeleženci so predstavljeni še glede na spol, v nekaterih primerih pa tudi glede na starost.

Najprej si pogledjmo osnovno sliko, ki najbolj slikovito predstavi obseg srednješolskega izobraževanja odraslih v zadnjih desetih letih:

Slika 11: Odrasli srednješolci po številu, spolu in uspešnosti



Vir: SURS

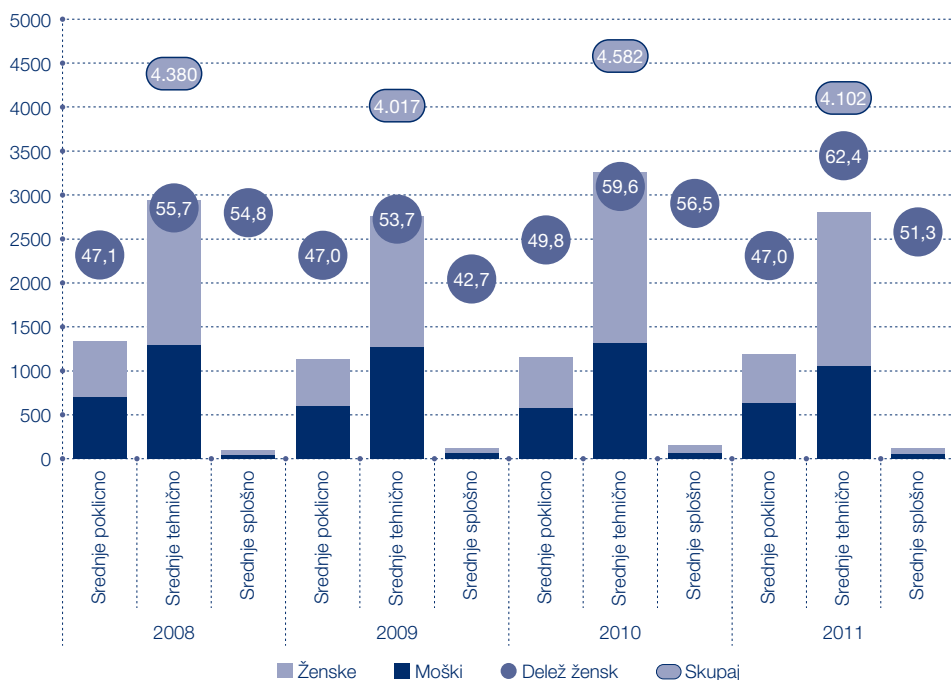
Število vpisanih odraslih srednješolcev se je v letih med šolskima letoma 2002/2003 in 2006/2007 v razmeroma velikih korakih zmanjševalo, od približno 23.000 letno, na 15.000. Po šolskem letu 2006/2007 pa ostaja približno na enaki ravni. Oba spola sta v vsem opisanem obdobju dokaj enakomerno zastopana.

Okrogli krožci, z vpisanimi številkami, predstavljajo delež odraslih srednješolcev, ki so v dotičnem šolskem letu uspešno zaključili letnik in se vpisali v naslednjega. Ugotovimo lahko, da je uspešnih odraslih dijakov približno tri četrtine, v nekaterih šolskih letih tudi manj – najbolj opazno v šolskem letu 2011/2012 (zgolj 58,4 odstotkov). V primerjavi z mlajšimi kolegi dijaki, so se odrasli občutno slabše odrezali: v zadnjih štirih opazovanih šolskih letih, je bil delež uspešnih rednih dijakov med 88 in 90 odstotki. Izraziti odklon v zadnjem opazovanem letu je po vsej verjetnosti posledica velikega deleža navideznega vpisa. Nižji odstotek uspešnih izrednih srednješolcev, v primerjavi z rednimi, v prejšnjih letih, pa je verjetno razumljiva posledica daljšega

roka, ki si ga odrasli postavijo za dokončanje srednje šole, saj so mnogi med šolanjem tudi zaposleni.

Še en podatek lahko razberemo iz slike: število odraslih srednješolcev, ki so v posameznem šolskem letu uspešno zaključili srednjo šolo. Njihovo število se je do leta 2007 gibalo med 5.000 in 6.000, v zadnjih letih, ko je tudi število vpisanih manjše, pa med 4.000 in 4.500. Kljub temu, da nam ta številka ne pove veliko o uspešnosti, saj zajema vse odrasle udeležence, ki so v posameznem opazovanem šolskem letu uspešno zaključili šolanje, ne glede na to, koliko časa so bili v program vključeni, jo razčlenimo nekoliko podrobneje:

Slika 12: Odrasli srednješolci, ki so uspešno zaključili izobraževanje skupaj, po vrsti izobraževalnega programa, po spolu in po deležu žensk



Vir: SURS

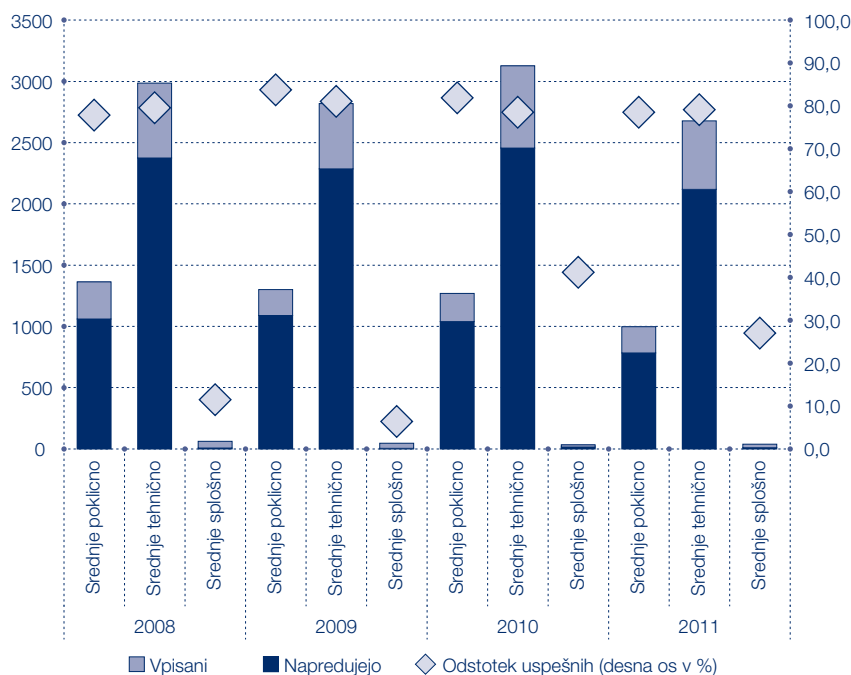
Daleč največji delež odraslih srednješolcev je uspešno zaključil programe v srednje tehničnih programih. Gre za štiriletnne programe, ki omogočajo tudi nadaljevanje izobraževanja na višji in visokošolski stopnji. Takih je okrog 65 odstotkov, med njimi pa nekoliko prevladujejo ženske. Odraslih, ki so srednješolsko izobraževanje zaključili v srednje poklicnih, triletnih programih, je

okrog ene tretjine in med njimi je nekaj več moških. Najmanjši delež pa se vpisuje v srednje splošne programe (gimnazije). Število vpisanih v nižje poklicne, dvoletne programe, je tako majhno, da smo jih vključili med nižje poklicno izobraževanje.

Vrnimo se med vpisane in njihovo uspešnost, merjeno z možnostjo napredovanja v višji letnik. Ločeno bomo prikazali udeležence v različnih srednješolskih programih, glede na vrsto izvajalcev. Kot prve si pogledimo ljudske univerze. Vsako leto se v ljudske univerze, katerih število se vztrajno znižuje in jih je v letu 2013 samo še 28, vpiše v vse letnike in vse vrste srednješolskih programov okrog 4.000 odraslih, ali dobra četrtnina vseh odraslih srednješolcev.

Največ odraslih se vpisuje v programe srednje tehničnega izobraževanja, okrog 3.000 na leto, v vse letnike. Približno 80 odstotkov vpisanih uspešno opravi obveznosti in se tako vpiše v naslednji letnik. Sledijo vpisani v programe srednje poklicnega izobraževanja, takih je vsako leto med 1.000 in 1.300, in tudi ti so približno 80 odstotno uspešni. Na ljudske univerze se zelo malo odraslih vpisuje v programe splošnega srednješolskega izobraževanja, v gimnazije, pa še ti se večinoma vpisujejo v maturitetne tečaje. Prav zaradi tega je tudi njihova uspešnost bistveno manjša, samo okrog 30 do 40 odstotna, kar bomo prikazali v nadaljevanju, ko bomo opisovali uspešnost pri maturi.

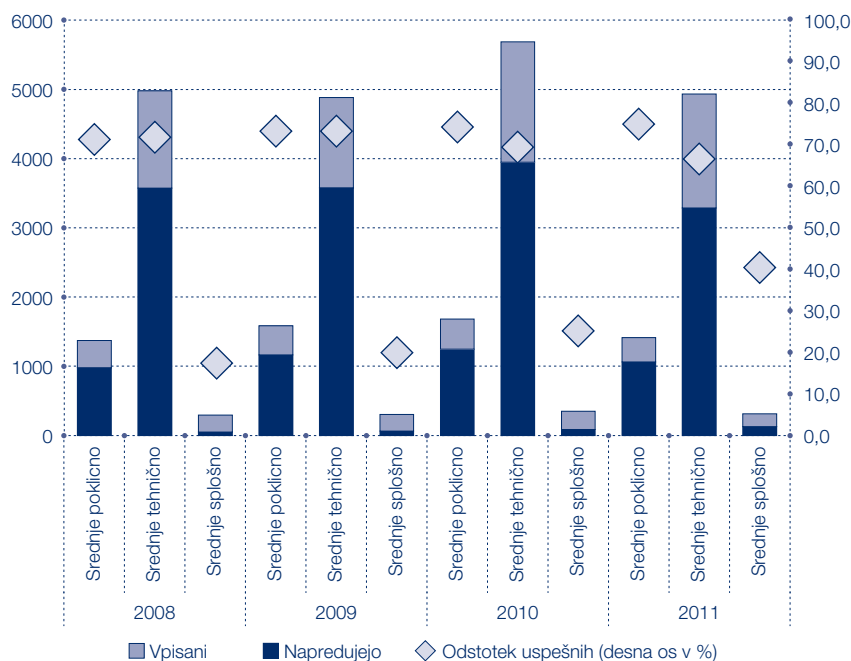
Slika 13: Število vpisanih in njihova uspešnost po vrstah izobraževanja, ljudske univerze



Vir: SURS

Sledijo enote za izobraževanje odraslih, organizirane znotraj srednjih šol. Teh je 53. Razumljivo je, da prav te enote vsako leto vpišejo največje število odraslih srednješolcev: skupaj čez 6.000, ali okrog 40 odstotkov vseh. Delež vpisanih v srednje tehnične programe je celo višji, kot pri ljudskih univerzah, uspešnost pa je nekoliko nižja, okrog 70 odstotna. Podobno uspešni so tudi udeleženci programov srednjega poklicnega izobraževanja. Tudi pri teh izvajalcih so najmanj uspešni udeleženci gimnazij, čeprav v tem primeru udeleženci maturitetnih tečajev ne prevladujejo.

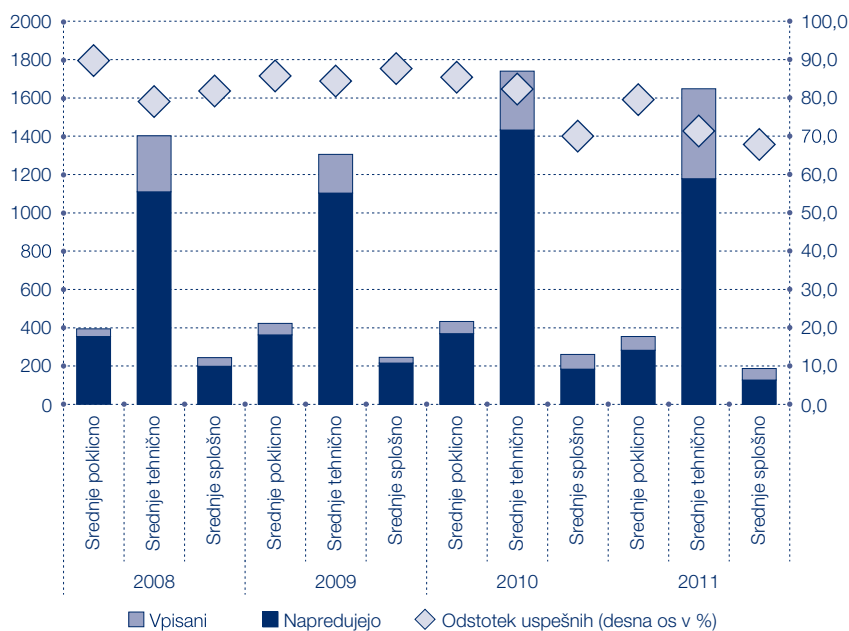
Slika 14: Število vpisanih in njihova uspešnost po vrstah izobraževanja, enote za izobraževanje odraslih po šolah



Vir: SURS

Naslednji so na vrsti izvajalci, ki jih statistika opredeljuje kot druge specializirane enote za izobraževanje odraslih. Vsako leto se pri njih vpiše okoli 2000 odraslih srednješolcev, tudi v tem primeru daleč največ v programe srednje tehničnega izobraževanja. Zanimivo je, da so bili pri teh izvajalcih odrasli srednješolci v preteklih letih nekoliko uspešnejši, blizu 90 odstotno, v zadnjem opazovanem letu pa se je tudi tukaj raven uspešnosti približala ostalim, med 70 in 80 odstotkom. Opazna je večja uspešnost vpisanih v gimnazije, kar gre pripisati dejstvu, da udeleženci večinoma obiskujejo redne programe in v veliko manjši meri maturitetne tečaje.

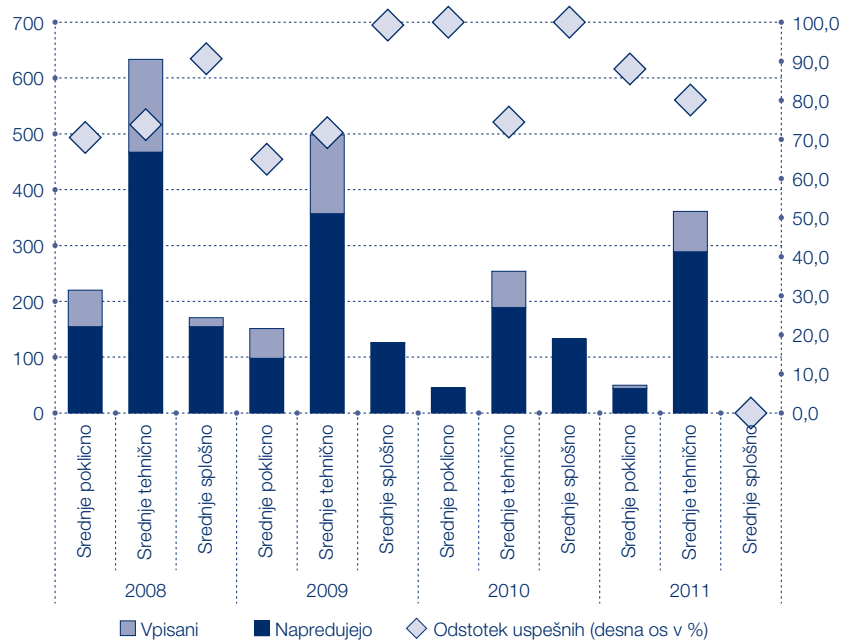
Slika 15: Število vpisanih in njihova uspešnost po vrstah izobraževanja, druge specializirane enote za izobraževanje odraslih



Vir: SURS

Kot zadnje si pogledjmo še ostale organizacije, ki izvajajo izobraževanje odraslih, med katere smo šteli tudi enote za izobraževanje pri podjetjih. Število vseh vpisanih odraslih srednješolcev je bilo še pred štirimi leti okrog 1.000, sedaj pa se je njihovo število bistveno zmanjšalo, na okrog 500. Uspešnost je nekoliko višja, kot pri prej omenjenih izvajalcih; predvsem odstopajo gimnazijski programi in programi srednjega poklicnega izobraževanja. Pri srednje tehničnih programih, v katerih je tudi tukaj vpisanih največ udeležencev, pa je delež uspešnih podoben, med 70 in 80 odstotki.

Slika 16: Število vpisanih in njihova uspešnost po vrstah izobraževanja, ostale organizacije, ki izvajajo izobraževanje odraslih

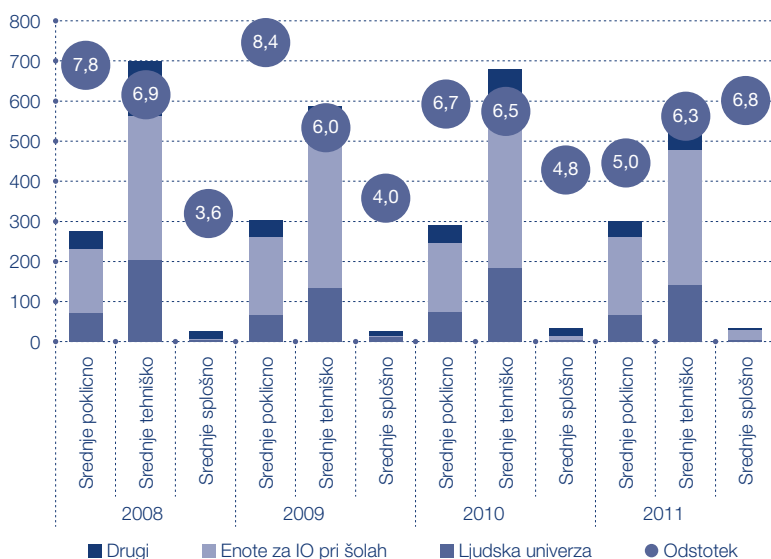


Vir: SURS

Med neuspešnimi se nekateri ponovno vpišejo v letnik, ki so ga že obiskovali, nekateri pa izobraževanje prekinajo. Takih je vsako leto približno 900, kar predstavlja okrog 6 odstotkov vpisanih.

Na sliki 17 si lahko ogledamo v katerih programih in pri katerih izvajalcih so odrasli srednješolci opustili izobraževanje in kakšne razlike so med deleži osipnikov, glede na vrsto programa. Kot vidimo, nekoliko navzgor po deležu odstopajo udeleženci poklicnega izobraževanja, nekoliko navzdol odrasli gimnazijci, vendar vrednosti nihajo, zato kakšnih bistvenih razlik ne moremo izpostavljati.

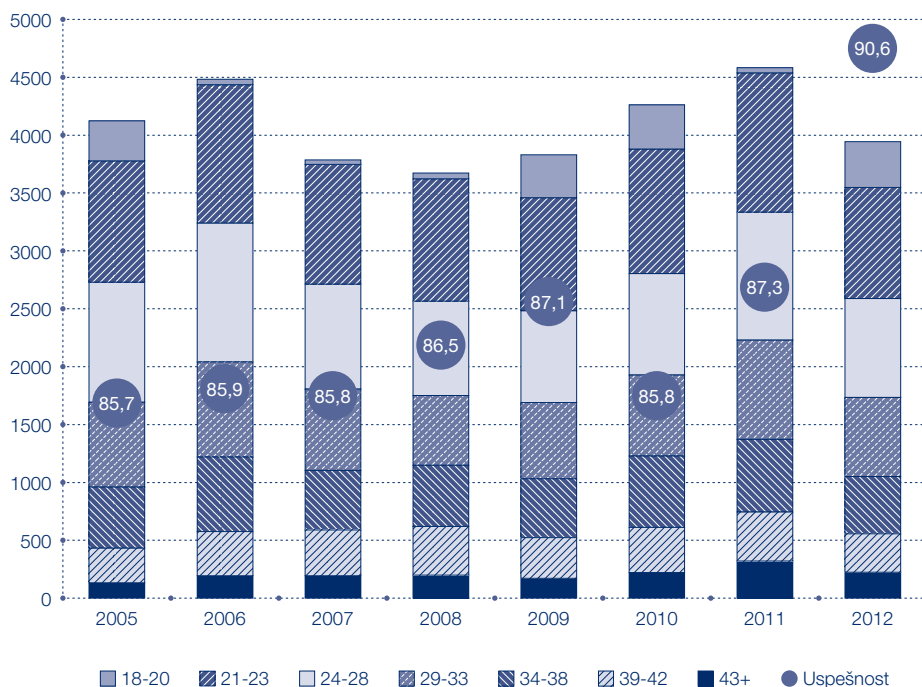
Slika 17: Število in deleži odraslih srednješolcev, ki so med letom prekinili izobraževanje, po vrsti in izvajalcu izobraževalnih programov



Vir: SURS

Drugi pomemben vir podatkov, na podlagi katerih lahko merimo uspešnost odraslih udeležencev srednješolskih programov, so poročila Državnega izpitnega centra, ki v letnih poročilih podrobno razčlenjujejo dosežke maturantov, ločeno za obe vrsti mature, poklicno in splošno. Poglejmo si najprej rezultate udeležencev poklicne mature.

Slika 18: Poklicna matura – izredni udeleženci po starosti in uspešnosti (v %)



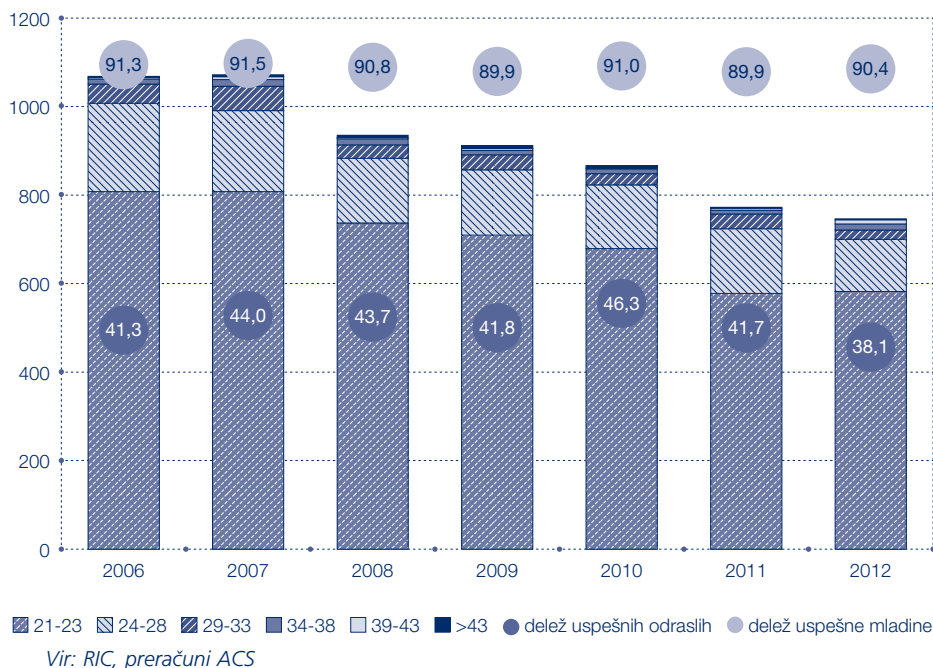
Vir: RIC, preračuni ACS

Iz slike lahko razberemo, da je število prijavljenih maturantov, ki so se šolali kot izredni srednješolci in jih zato uvrščamo med odrasle udeležence, v zadnjih osmih letih nihalo med 3.700 in dobrih 4.500 na leto. Glede starosti, so najštevilčnejše zastopane generacije odraslih, ki se k poklicni maturi prijavijo v letih starosti med 21 in 23 in med 24 in 28 leti. V tem osemletnem starostnem intervalu je zastopanih okrog polovica odraslih maturantov. S višanjem starosti deleži postopoma upadajo, čeprav je število maturantov, starejših od 39 let še vedno presenetljivo veliko, skoraj 15 odstotkov, ali okrog 500 kandidatov na leto. Občasno in neenakomerno se pojavljajo tudi najmlajši kandidati, stari med 18 in 20 let, ki po vsej verjetnosti opustijo redno šolanje in se kot izredni dijaki prijavijo neposredno na maturo.

Uspešnost odraslih maturantov je pri poklicni maturi razmeroma visoka, vedno čez 85 odstotna, v letu 2012 celo čez 90 odstotna. Izredni maturantje so tako po uspešnosti povsem enakovredni rednim dijakom.

Precej drugačno sliko pa dobimo, če si ogledamo rezultate, ki jih odrasli maturantje dosegajo pri splošni maturi. Teh maturantov je tudi bistveno manj kot poklicnih, zelo pa se razlikujejo tudi glede starosti.

Slika 19: Odrasli (splošni) maturantje po starosti in uspešnosti (v %), v primerjavi z mladino



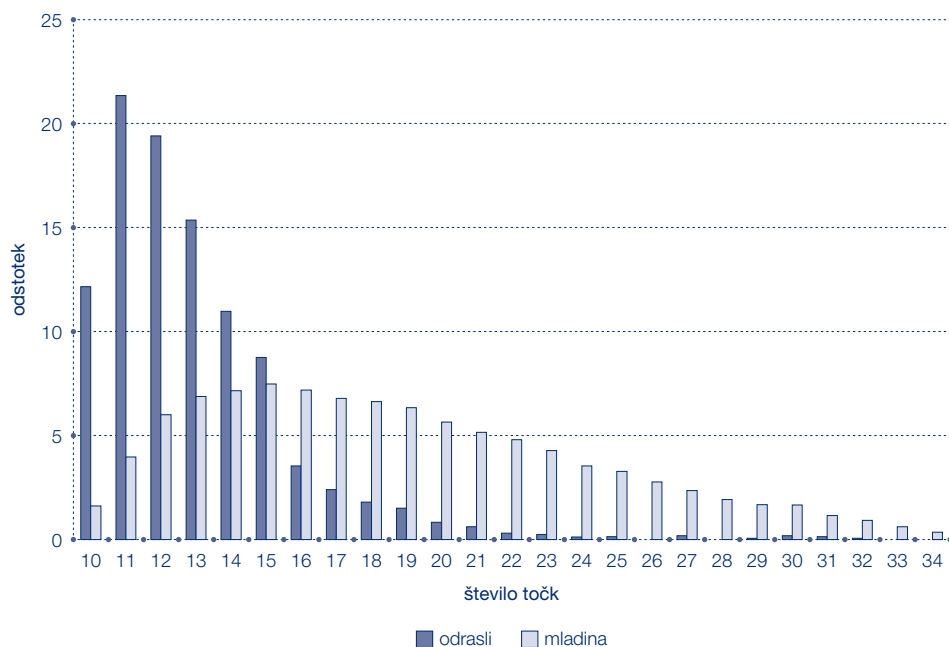
Odraslih, ki so pristopili k opravljanju splošne mature, je bilo še leta 2006 čez 1.000, v kasnejših letih pa njihovo število stalno pada, tako da jih je bilo v letu 2012 le še okrog 750. Glede starosti v vseh opazovanih letih izrazito prevladujejo mladi, stari med 21 in 23 let, saj zajemajo približno 80 odstotkov vseh. Tako kot pri poklicnih maturantih, gre očitno za dijake, ki so redno šolanje predčasno prekinili in so se na maturo prijavili kot odrasli. Druga starostna kategorija, ki je močneje zastopana, so odrasli med 24 in 28 letom. Starejših od 30 let je malo.

Če so izredni udeleženci poklicne mature enako uspešni kot redni, pa je pri splošni maturi slika zelo drugačna. Na sliki 19 vidimo razliko v uspešnosti odraslih maturantov in njihovih mlajših kolegov: delež uspešnih odraslih je

res izjemno nizek in se je v zadnjih letih celo znižal, medtem ko je mladina pri maturi konstantno zelo uspešna.

Dodatno zaskrbljenost nad nizko uspešnostjo odraslih maturantov podkrepi še naslednja slika 20, ki prikazuje število doseženih točk na maturi. Razlika med odraslimi in mladino je tukaj še bolj očitna. Če izostrimo, med prijavljenimi odraslimi maturanti, jih maturo uspešno opravi okrog 40 odstotkov in med temi, uspešnimi, jih velika večina doseže komaj zadostno število točk za pozitivno oceno. Razlaga, ki se najprej ponudi, temelji na posebnostih in značilnostih udeležencev, ki se k opravljanju mature prijavijo kot odrasli. Za razliko od programov srednjega strokovnega in poklicnega srednješolskega izobraževanja, v katere se odrasli vključujejo zaradi pridobivanja višje stopnje izobrazbe, se na splošno maturo kot odrasli v glavnem prijavljajo mladi, ki kot redni dijaki niso bili uspešni. Zato je razumljivo, da so manj uspešni tudi kot odrasli, saj so merila enaka.

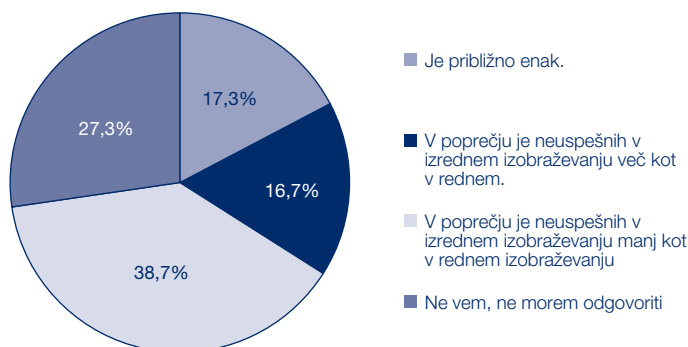
Slika 20: Uspešnost odraslih pri maturi, v primerjavi z mladino, povprečje za leta 2009–2012



Vir: RIC, preračuni ACS

Tretji vir podatkov za osvetlitev uspešnosti odraslih srednješolcev, nam predstavljajo analizirani odgovori učiteljev in udeležencev na vprašanja, ki smo jim jih zastavili v okviru ankete, namenjene evalvaciji formalnega srednješolskega izobraževanja odraslih (Anketa ACS). Premajhno število izpolnjenih anket nam sicer ne omogoča, da bi ugotovitve posploševali, vendar nam prikazani odgovori kljub temu nazorno predstavijo mnenja, ki to problematiko osvetlijo iz različnih zornih kotov in na različnih ravneh razmišljanja oziroma razumevanja. Kot prvo si pogledjmo razrezano torto, ki povzame mnenja učiteljev o uspešnosti odraslih srednješolcev:

Slika 21: Kako ocenjujete delež neuspešnih udeležencev v izrednem izobraževanju v primerjavi z dijaki v rednem izobraževanju, pri vašem predmetu?



Vir: Anketa ACS; N=150

Samo slabih 17 odstotkov učiteljev, ki so izpolnili anketo, meni, da je neuspešnih izrednih (odraslih) srednješolcev več kot rednih (mladih). Povrh tega jih je skoraj 40 odstotkov prepričanih, da so odrasli uspešnejši. Začudenje nad tako izraženimi prepričanji omilijo odgovori, ki so jih nekateri učitelji zapisali kot svoja dodatna pojasnila.

Iz pojasnil je razvidno, da gre pri anketiranih učiteljih v veliki večini za učitelje v programih, ki se bodisi zaključijo s poklicno maturo, bodisi učijo predmete, ki niso uvrščeni v maturitetni izbor. (To potrjujejo tudi odgovori anketiranih udeležencev: samo slaba desetina je vključenih v gimnazijske programe, dodatnih 8 odstotkov pa še v maturitetni tečaj.) Ker smo pri rezultatih poklicnih maturantov ugotovili, da je uspešnost dijakov obeh načinov šolanja enaka, postanejo prikazani odgovori razumljivejši.

Nekaj opisnih odgovorov, ki so jih po vsej verjetnosti zapisali učitelji tistih predmetov, ki se zaključijo s splošno maturo, je zelo zanimivih:

»V izobraževanje odraslih je v zadnjih dveh letih vključenih čedalje več udeležencev, ki imajo slabši socialni status. To se odraža tako pri predznanju, motivaciji za učenje, ter predčasnimi prenehanji izobraževanja zaradi socialnih razmer.«

»Udeleženci niso odrasli (zreli ljudje), temveč večinoma mladi med 16 in 21 let, ki so iz različnih razlogov neuspešni v rednem izobraževanju.«

»Opazno pada motivacija slušateljev, povečuje pa se število kandidatov. Posledično predavatelji čutimo nekakšen pritisk, da znižamo kriterije za pozitivno oceno na izpitih. Jasno pa je, da so potem rezultati na zunanjem ocenjevanju vsako leto slabši.«

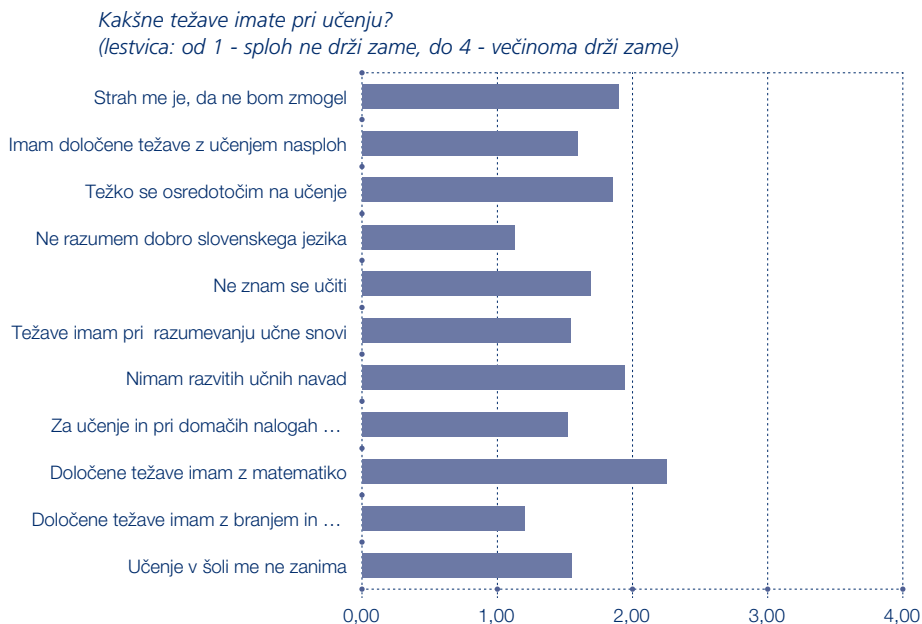
V nadaljevanju pa si pogledjmo, kako na svoje izobraževanje in ovire pri njem opisujejo udeleženci sami.

OVIRE PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V PROGRAMIH SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA – MNENJA UDELEŽENCEV

Kot je bilo že prikazano v teoretičnem segmentu, so dejavniki, ki otežujejo ali spodbujajo odločitev za vključevanje, aktivno udeležbo in uspešnost v programih srednješolskega izobraževanja, strukturirani na individualni, izobraževalno institucionalni in nacionalni ravni. Boeren, Nicaise in Baert (2010) so utemeljili pomen integralnega modela, ki upošteva ovire na različnih ravneh. Hkrati je osnova za oblikovanje celostnega pristopa ukrepov in spodbud za njihovo zmanjševanje ali odpravljanje.

V predhodnih poglavjih so bili prikazani sociodemografski, poklicni, družinski, ekonomski dejavniki, ki posameznika stimulirajo ali preprečujejo uresničevanje izobraževalnih ciljev. Ti sodijo predvsem v skupino individualnih in delno sistemskih dejavnikov oziroma dejavnikov na ravni države. V nadaljevanju bodo prikazani nekateri dejavniki, ki so udeležencem otežili proces učenja.

Slika 22: Težave pri učenju



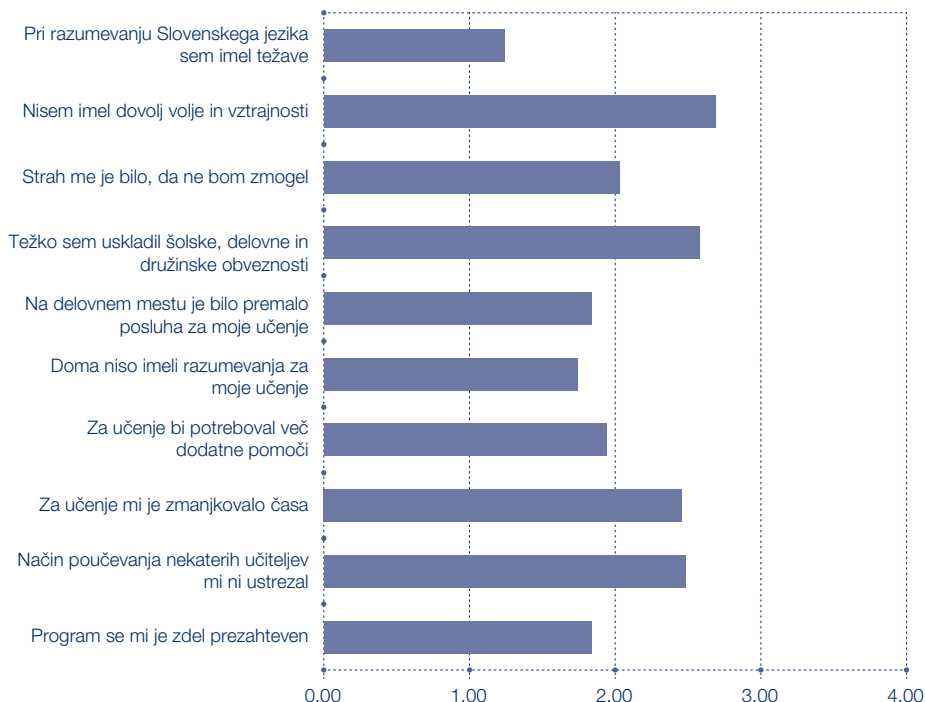
Vir: Anketa ACS; N = 340

Udeleženci so kot ovire pri izobraževanju najpogosteje navajali tiste na individualni ravni: težave z matematiko, strah pred neuspehom, pomanjkanje učnih navad in probleme s koncentracijo. Tem sledijo: nerazumevanje učne snovi, težave z učenjem nasploh in potreba po dodatni pomoči za učenje in pri reševanju domačih nalog. Le redkokdaj so bili omenjeni dejavniki, povezani z nezainteresiranostjo za učenje, z nizkimi bralnimi in pisnimi spretnostmi in kompetencami posameznikov ter z nerazumevanjem slovenskega jezika.

Udeleženci, ki so izobraževanje prekinili (osipniki) so bili posebej vprašani po razlogih za predčasno prekinitve šolanja (slika 23):

Slika 23: Razlogi za predčasno prekinitev izobraževanja

*Kateri so bili glavni razlogi za vaše predčasno prekinitev izobraževanja?
(lestvica: od 1 - sploh ne drži zame, do 4 - večinoma drži zame)*



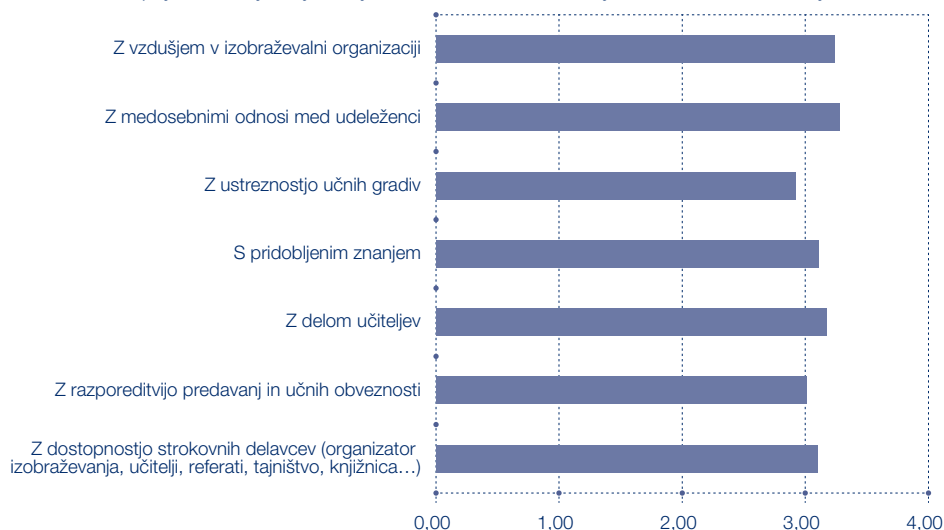
N = 116 (nekdanji udeleženci)

Glavni razlogi za predčasno prekinitev šolanja so bili po mnenju nekdanjih udeležencev: pomanjkanje volje in vztrajnosti, neusklajenost šolskih, delovnih in družinskih obveznosti, neustrezen način poučevanja nekaterih učiteljev in pomanjkanje časa za učenje.

Udeležence smo povprašali tudi o tem, v kolikšni meri so bili zadovoljni z okoliščinami oziroma pogoji, v katerih je potekalo izobraževanje (slika 24):

Slika 24: Zadovoljstvo med izobraževanjem

Kako ste (bili) med izobraževanjem zadovoljni:
(stopnja zadovoljstva je merjena od 1 - zelo nezadovoljen, do 4 - zelo zadovoljen)



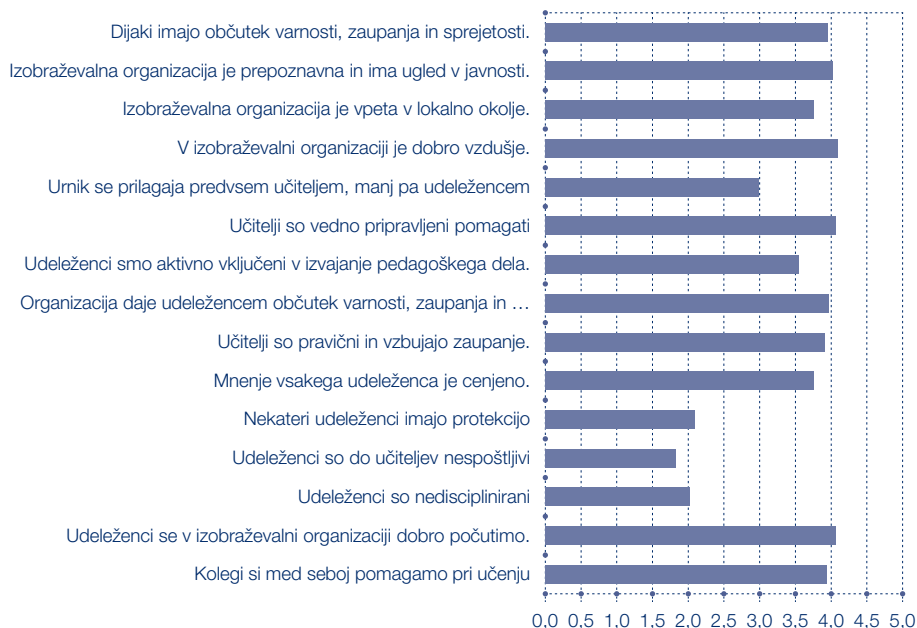
Vir: Anketa ACS; N = 340

Z naborom različnih trditev, povezanih z izobraževanjem samim, z okoljem v katerih se izobraževalni proces odvija in o odnosih učiteljev, smo skušali ugotoviti, kako se udeleženci počutijo znotraj izvajalske organizacije in med svojimi kolegi (slika 25):

Slika 25: Trditve o izobraževalnem okolju

V kolikšni meri bi se strinjali z zapisanimi trditvami?

(5 stopenjska lestvica: od 1 - sploh se ne strinjam, do 5 - popolnoma se strinjam)



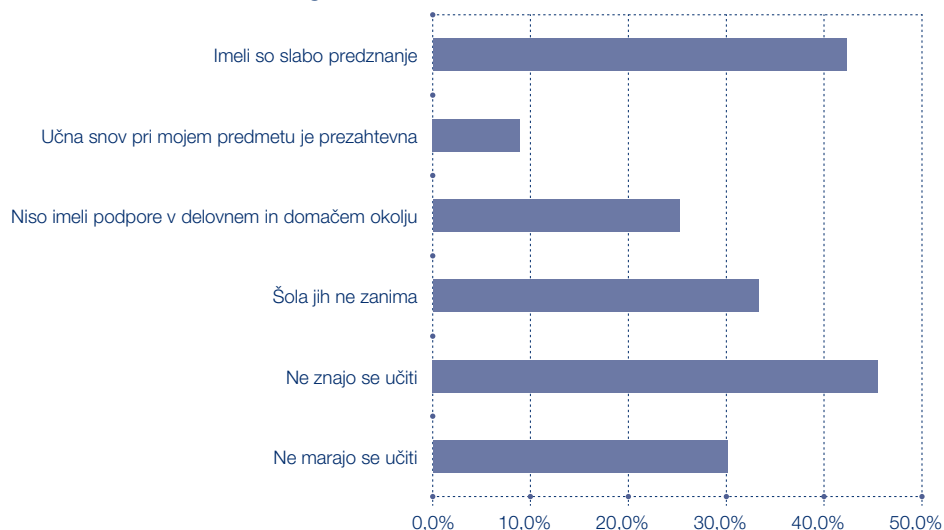
Vir: Anketa ACS; N = 340

Domala z vsemi trditvami, ki so imele pozitivno usmeritev, so se udeleženci strinjali v zelo veliki meri. Poleg vprašanj z negativno usmeritvijo (*udeleženci so nedisciplinirani, do učiteljev so nespoštljivi, nekateri imajo protekcijo*) s katerimi se v veliki meri ne strinjajo, je edina trditev, ki neolikanj odstopa, trditev: *urniki se prilagaja predvsem učiteljem, manj pa udeležencem*, pri kateri je srednja vrednost »v glavnem se strinjam«.

Tudi učitelji so podali mnenje o razlogih, ki udeležencem otežujejo uspešni zaključek srednješolskega izobraževanja (slika 26):

Slika 26: Mnenje o vzrokih za neuspešnost

*Kaj je po vašem mnenju vzrok, da so nekateri odrasli srednješolci neuspešni?
(izberete lahko več odgovorov)*



Vir: Anketa ACS

Dejstvo je torej, da učitelji izpostavljajo individualno raven neuspešnosti odraslih na srednješolski ravni.

Oblikovalci politike, programov in vodilni v izobraževalnih ustanovah, ki so sodelovali pri fokusnih skupinah, so predvsem poudarili sistemske vidike razlogov za nižji uspeh udeležencev in opozorili na nekatere pomembne pomanjkljivosti programov srednješolskega izobraževanja.

Srednješolsko izobraževanje ima v našem sistemu dva temeljna cilja: usposabljanje za poklic in nadaljevanje izobraževanja, kar velja tako za odrasle, kot za mladino. Drugi cilj (nadaljevanje izobraževanja) je v našem šolstvu absolutno prioriten in izrazito dominira pred prvim (usposabljanje za poklic) tudi na področju strokovnega izobraževanja. Problem je to, da tudi strokovne in tehnične šole izobražujejo za nadaljevanje izobraževanja, ne pa tudi za pridobivanje kompetenc za potrebe dela, zaposlovanja itn.V Sloveniji se čuti pomanjkanje ključnih kompetenc, ne pa toliko splošnih znanj. Tudi na poklicnih srednjih šolah je ogromno splošnih predmetov (zgodovina, geografija....) in premalo praktičnega usposabljanja. Premalo je usposabljanja za pridobivanje kompetenc. Menim, da je to stanje tudi posledica neustre-

zne zakonske regulacije področja kompetenc. Tudi v Beli knjigi vse temelji na znanju in premalo na kompetencah.

Med izobraževalno-institucionalnimi težavami pa so oblikovalci politike, programov in vodilni v izobraževalnih organizacijah navedli težave, povezane s pomanjkanjem strokovnega osebja, opreme in organizacijskih enot za izpeljavo programov srednješolskega izobraževanja.

Ljudske univerze morajo imeti najpomembnejšo vlogo na področju, ki ga ReNPIO opredeljuje kot prvo prednostno področje, in za uresničevanje tega bi jim bilo treba zagotoviti stabilno financiranje. Trenutno zagotovljena sredstva pa ne zadoščajo za to, da bi z izvajanjem programov in dejavnosti, ki se financirajo iz javnih sredstev izkoristili vse svoje zmogljivosti. Zato morajo posegati tudi na področja, za katera niso ne strokovno, ne kadrovsko pripravljene in pri tem imajo le organizacijsko vlogo.³⁰

Izidi kažejo, da je stopnja vključenosti v programe srednješolskega izobraževanja kompleksen pojav, ki ga sestavljajo dejavniki na različnih ravneh. Ta kompleksnost (večrazsežnost) je očitna tudi pri interpretiranju ovir, ki posamezniku preprečujejo uresničevanje izobraževalnih ciljev. Dejavniki okolja se pojasnjujejo v povezavi z individualnim življenjskim položajem, z dejavniki na ravni izobraževalnih ustanov itn.

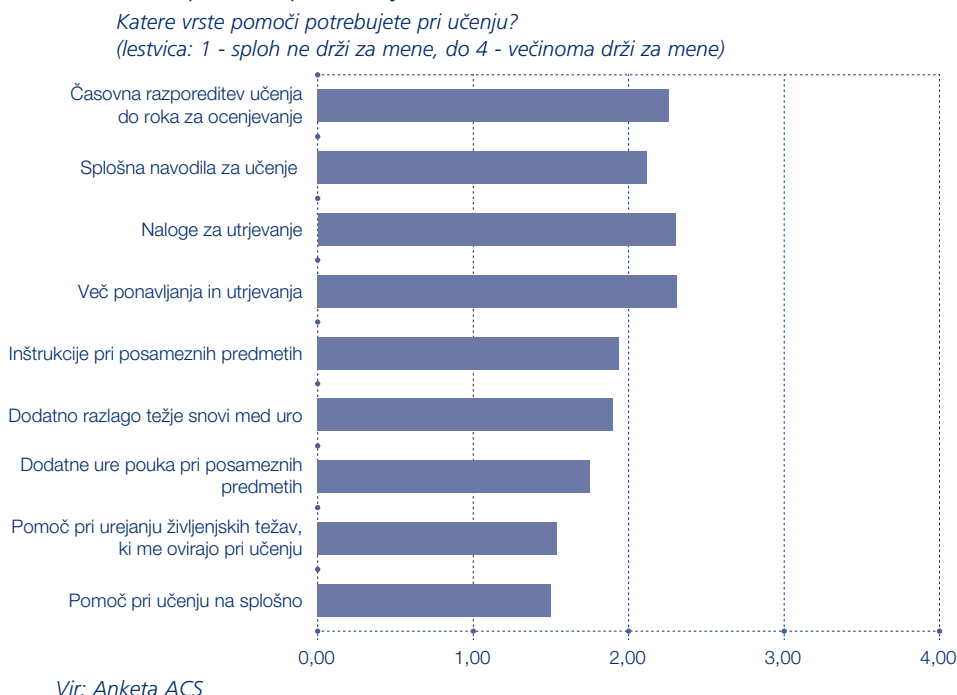
PRIKAZ SPODBUD IN POMOČI PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V PROGRAMIH SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Raziskave so pokazale, da potrebujejo odrasli različne oblike spodbud in pomoči pri izbiri izobraževalnega programa in učenju pred izobraževanjem, med njim in po končanem izobraževanju. Pomoč in svetovanje bolj potrebujejo manj izobraženi, tisti, ki imajo negativne izkušnje ali so se odločili za izobraževanje po daljšem premoru (Mohorčič Špolar in drugi, 2001). Gre za pomoč in spodbude, ki jih odrasli potrebujejo predvsem pri izbiri izobraževalnega programa in pri izpeljavi pa tudi ob koncu izobraževanja in določanju smernic za nadaljevanje izobraževanja ali delo. Izpeljava programov

³⁰ Sistemske težave bodo podrobneje prikazane v poglavju *Vpliv programa na možnosti za zaposlitev in dvigovanje izobrazbene ravni*

srednješolskega izobraževanja za odrasle naj bi se čedalje bolj prilagajala potrebam in specifikam te populacije in s tem namenom naj bi prinašala sodobnejše metode in načine dela, ki postavljajo v središče ravno dodatno pomoč in svetovanje odraslim (Navodila za prilagajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja, 2008).

Slika 27: Vrste pomoči pri učenju

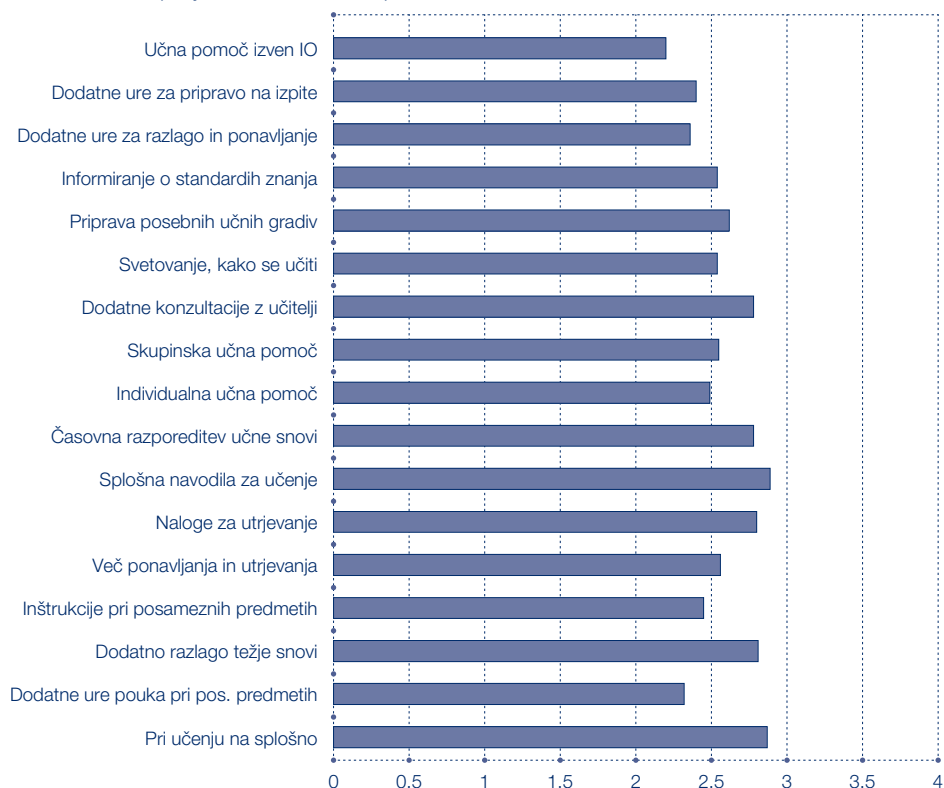


Iz podatkov, prikazanih na sliki 27 razberemo, da udeleženci prav veliko pomoči pri učenju ne potrebujejo. Med odgovori, ki na lestvici segajo čez polovico v smeri pritrjevanja, pa najdemo pomoč pri *ponavljanju in utrjevanju* oziroma pri reševanju nalog za utrjevanje, pri *splošnih navodilih za učenje* in pri časovnem razporejanju učenja.

Seveda bi bilo zanimivo izvedeti, kakšno pomoč pa dejansko lahko pričakujejo v okviru izobraževalne organizacije.

Slika 28: Vrste pomoči, ki so na voljo

Katero obliko pomoči pri učenju lahko dobite v izobraževalni organizaciji, kjer ste vpisani?
(4 stopenjska lestvica: od 1 - sploh ne drži, do 4 - večinoma drži)



Vir: Anketa ACS

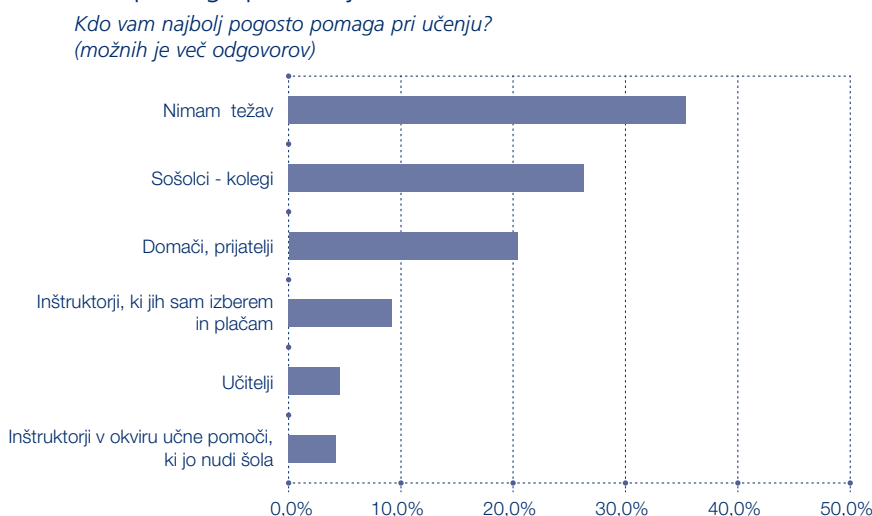
Nobena od navedenih možnih pomoči ni dobila niti ocene »v glavnem drži«, kaj šele »večinoma drži«. Možna razlaga za tako večinsko prisotno mnenje, da v okviru izobraževalne organizacije udeleženci ne morejo prav veliko računati na pomoč pri učenju, je lahko v mnenjih, izraženih na sliki 28. Če udeleženci menijo, da pomoči v glavnem ne potrebujejo, potem je velika verjetnost, da tudi niso seznanjeni z možnostmi zanj.

Glede pogostosti navajanja so oblike pomoči, ki se ponujajo udeležencem v izobraževalnih organizacijah, po padajočem vrstnem redu: *podajanje splošnih navodil za učenje ter pomoč pri učenju na splošno*, sledijo *dodatna razlaga težje snovi in utrjevanje*, *dodatne konzultacije z učitelji in pomoč pri časovni razporeditvi učne snovi*. Redkeje so udeleženci navajali *več ponavljanja in utrjevanja*, *skupinsko učno pomoč*, *svetovanje o tem, kako se učiti*, in *informiranje o standardih znanja, instrukcije pri posameznih predmetih*,

individualno učno pomoč in dodatne ure za pripravo na izpite. Oblike pomoči, kot so dodatne ure za razlago in ponavljanje, dodatne ure pouka pri posameznih predmetih ali učna pomoč izven izobraževalne organizacije, se kot možnost redko omenjajo. Odgovori kažejo, da se v izobraževalnih organizacijah pogosteje ponujajo splošne oblike pomoči, redkeje pa se posameznikom svetuje pri reševanju težav pri posameznih predmetih. Učna pomoč v izobraževalnih organizacijah se le delno ujema z izraženo potrebo udeležencev, ki večkrat izpostavljajo reševanje konkretnih težav in odpravljanje ovir pri uresničevanju izobraževalnih ciljev.

Udeleženci so bili vprašani o tem, kdo jim najbolj pomaga pri učenju in reševanju učnih težav.

Slika 29: Kdo pomaga pri učenju



Vir: Anketa ACS

Na sliki 29 vidimo, da dobra tretjina v programe vključenih anketirancev menila, da pri učenju ni imela nobenih težav. Tistim, ki so pomoč potrebovali, so najpogosteje pomagali sošolci-kolegi (26,3 %), sledijo jim domači, prijatelji (20,4 %), slaba desetina udeležencev (9,2 %) pa je poiskala pomoč pri inštruktorjih, ki jih sami izberejo in plačujejo. Zanimivo je, da so vprašani udeleženci zelo redko omenili, da jim pri učenju pomagajo učitelji (4,6 %) ali inštruktorji v okviru učne pomoči, ki jo nudi šola. Torej kljub temu, da je bila izražena velika potreba po učni pomoči, so udeleženci dobili podporo pred-

vsem zunaj izobraževalne organizacije – večkrat pri sorodnikih ali prijateljih in redkeje v ustanovah, kjer so se izobraževali. Pomanjkanje podpore pri učenju v samih organizacijah je lahko pomembna izobraževalno institucionalna ovira, ki lahko pripomore k ustvarjanju razlik med udeleženci, katerim sta domače okolje in ekonomski položaj naklonjeni, in tistimi, ki tovrstne podpore nimajo.

O izvedbi pomoči, ki se ponuja udeležencem v programih srednješolskega izobraževanja, so svoje mnenje podali tudi udeleženci fokusnih skupin. Medtem ko so bili nekateri zelo naklonjeni svetovalni dejavnosti, ponujanju učne pomoči in so izpostavili korist, ki jo imajo odrasli od nje, so bili drugi izjemno kritični. Menili so, da ponudba in kakovost pomoči v izobraževalnih organizacijah marsikje ne ustreza sodobnim potrebam, da ni namenjena prvotno odrasli populaciji in predstavlja marginalno dejavnost izobraževalnih ustanov. Zavzemali so se za večjo profesionalizacijo učiteljskega, svetovalnega in vodilnega kadra za delo z odraslimi. Predlagali so tudi, da v primeru, ko šola nima pogojev za delo z odraslimi udeleženci, te dejavnosti tudi ne izvaja.

Na podlagi izkušenj vseh sodelujočih je bilo izraženo splošno mnenje, da morajo imeti izobraževalne ustanove za kakovostno izvedbo izobraževalne in svetovalne dejavnosti ter pri reševanju težav odraslih posebno organizacijsko enoto za delo z odraslimi. Navajamo primer dobre prakse srednje šole, ki ima posebno enoto za izobraževanje odraslih.

Center ima posebno organizacijsko enoto za izobraževanje odraslih, kjer je zaposlenih 5 andragogov ter ekipa učiteljev, ki je nastajala 20 let. Ravno zaradi tega, ker imamo nekoga, ki skrbi za področje izobraževanja odraslih, lažje navezujemo stike s podjetji in je šolski center uspešnejši od tistih, ki take enote nimajo. ...Center sodeluje tudi z ljudskimi univerzami na področju samostojnega učenja, svetovanja vseživljenjskega učenja.

Kljub dokajšnji neusklajenosti med ponudbo in potrebami po učni pomoči je bilo 69,5 odstotka udeležencev zadovoljnih s pomočjo, ki so je bili deležni. 15,9 odstotka je odgovorilo, da pomoči ne potrebujejo, in 14,6 odstotka anketiranih je menilo, da bi organizacija lahko bolj pomagala pri doseganju izobraževalnih ciljev.

Glede na težave, ki so jih navedli udeleženci izobraževanja, je visoko zadovoljstvo anketiranih s ponujeno podporo dokaj presenetljivo. Lahko domne-

vamo, da se nekateri odrasli ne zavedajo pomena te dejavnosti pri zmanjševanju ali odpravljanju učnih težav. Vilič Klenovšek (v Mohorčič Špolar, 2001) opozarja, da so zaradi neustreznih temeljnih spretnosti odrasli pogosto manj sposobni prepoznati ali izrabljati možnosti, ki se jim ponujajo v izobraževalnih ustanovah. Prav zato je pomembno, da se razvijajo prepoznavne in prilagojene oblike pomoči, ki omogočajo lažji dostop do izobraževanja ter večjo učinkovitost in uspešnost pri samem izobraževanju in po dokončanju tega.

SKLEP

Dosedanje analize in raziskave so ugotovile visoko povezanost med končano srednješolsko izobrazbo in vključenostjo v vseživljenjsko učenje, višjo zaposljivostjo in posameznikovim razvojem.

Populacija odraslih, udeleženi v programih srednješolskega izobraževanja, bodisi splošnega bodisi poklicnega, je izjemno heterogena. Med sedanjimi udeleženci v vzorcu naše ankete prevladujejo mlajše ženske, z dokončano osnovnošolsko izobrazbo. Precejšen delež udeležencev pa je že končal tri- ali štiriletno srednjo šolo, bodisi poklicno bodisi splošno. Visok delež udeležencev, ki so srednjo šolo že dokončali, je po eni strani lahko posledica odločitve za pridobivanje drugačnega znanja, spretnosti in kompetenc, ki bi bolj ustrezali zahtevam trga dela. Po drugi strani domnevamo, da je veliko vpisov navideznih, zaradi nekaterih ugodnosti, ki jih ponuja status srednješolca.

Izidi so tudi pokazali, da je med udeleženci programov srednješolskega izobraževanja veliko več mlajših odraslih kot v preteklosti. Razlogi, da se mlajši udeleženci programa raje odločijo za formalno izobraževanje za odrasle, so različni. Nekateri strokovnjaki menijo, da so programi, posebej prirejeni za odrasle, primernejši, saj bolj upoštevajo posameznikove potrebe in so izvedbeno sprejemljivejši kakor programi za mladino, ki potekajo v sklopu rednega izobraževanja.

Po poklicnih značilnostih, delovnem statusu in denarni podpori izobraževanja je bila skupina vprašanih zelo raznolika. Glede na to, da so v skupinah prevladovali mlajši odrasli, ni presenetljivo, da se je največ udeležencev preživljalo tako, da je delalo preko študentskega servisa. Zaposlena je bila dobra

tretjina, petino pa je preživel kdo drug. Med zaposlenimi so prevladovali tisti za določen čas.

Glede tega, kdo je denarno podprl izobraževanje, se je izkazalo, da prevladujejo odgovori *sam oziroma moja družina* in *starši*. V vzorcu je bil delež tistih, ki sta jim izobraževanje denarno podprla Zavod za zaposlovanje ali delodajalci, bistveno nižji kot v preteklosti.

Vsekakor so sociodemografske značilnosti, poklicni in ekonomski položaj pomembni dejavniki, ki ustvarjajo možnosti ali ovirajo posameznika pri ureničevanju izobraževalnih ciljev. Po E. Boeren, Nicaiseju in Baertu (2010) sodijo večinoma v skupino individualnih dejavnikov. Pomembne ovire v skupini individualnih dejavnikov so tudi psihološke narave, denimo *pomanjkanje volje ali vztrajnosti*, ki se v vzorcu pojavljajo s precejšnjim deležem. Po mnenju K. P. Cross (1981) so negativna stališča do izobraževanja, učiteljev, sebe, negativne izkušnje in nizka samopodoba poglavitni razlogi za izobraževalno/učno neuspešnost.

Mnenje učiteljev glede dejavnikov, ki ovirajo odrasle udeležence k doseganju ciljev, se nekoliko razlikuje od tistega, ki so ga imeli vprašani. Po mnenju učiteljev so bili razlogi za neuspeh predvsem individualni in mnogo manj izobraževalno-institucionalni. Redkeje omenjajo neustrezno uporabo didaktičnih metod in neustrezno vsebino učnih programov. Poudarjajo, da se udeleženci ne znajo učiti, da imajo slaba predznanja, da jih šola ne zanima itn. Ne glede na to, kateri dejavniki prevladujejo, so tako individualni kot izobraževalno institucionalni dejavniki del širšega družbenega okolja in odnosov v njem.

Oblikovalci izobraževalne politike in programov na državni, regionalni, organizacijski ravni so opozorili na sistemske razloge za nižji uspeh odraslih v programih srednješolskega izobraževanja. Pri tem opozarjajo na: pomanjkljivosti srednješolskih programov, ki se premalo prilagajajo potrebam na trgu dela, problematičnost sistema vrednotenja, neupoštevanje poprejšnjega znanja in spretnosti udeležencev, neupoštevanje posebnosti odraslih ali premalo prožno izobraževanje. Sistemski vidik se ujema s tretjo ravno modela E. Boeren, Nicaiseja in Baerta (2010), ki menijo, da je le poseg na makro-, mezo- in mikroraven pri načrtovanju in izpeljavi izobraževalne ponudbe lahko koristen za udeležence, gospodarstvo in družbo. Tudi pri oblikovanju

spodbud je treba upoštevati vse (individualne, institucionalne in državne) dejavnike, ki vplivajo na odločitev za izobraževanje, vztrajanje pri njej in doseganje uspehov.

V prispevku je bila posebej prikazana pomoč, za katero odrasli menijo, da je potrebna, in pomoč, ki jo lahko dobijo v izobraževalnih ustanovah. Izkazalo se je, da potrebe in ponudba na tem področju niso povsem usklajene. Ustanove po večini ponujajo pomoč, povezano s splošnimi smernicami in napotki za učenje, posamezniki pa potrebujejo nekaj več podpore pri iskanju konkretnih rešitev, več časa za razlago in ponavljanje, dodatne ure za pripravo na izpite itn.

Kar zadeva pomoč, smo lahko tudi kritični do subjektov, ki jo ponujajo. Anketiranim so najbolj pomagali sošolci, kolegi, domači in prijatelji. Učitelji in inštruktorji, ki jih ponuja šola, imajo bistveno manjšo vlogo. Slaba desetina udeležencev izbere in plačuje zasebne inštrukcije. Pomanjkanje organizirane učne pomoči lahko pripelje do večjih razlik v znanju med udeleženci. Učna pomoč je ena od spodbud k večji učinkovitosti formalnega srednješolskega izobraževanja. Drugi dejavniki bodo podrobneje prikazani v naslednjih vsebinskih sklopih.

Očitno je, da so ovire in spodbude pri izobraževanju medsebojno povezane in jih ni mogoče obravnavati izolirano. Na primer, individualne ovire zahtevajo individualne, institucionalne in sistemske ukrepe in rešitve. Zagotoviti je treba tudi kompleksen prijem, v katerem bodo upoštevane značilnosti in potrebe odraslih pa tudi posameznih ciljnih skupin (ranljivih, mlajših odraslih, starejših, brezposelnih, zaposlenih). Posebno pozornost je treba nameniti tistim, ki so izobraževanje opustili pred koncem. Delež osipnikov je bil sicer v našem vzorcu zelo omejen in bi težko predlagali bistvene rešitve ali ukrepe, namenjene tej skupini. Po drugi strani je skupina osipnikov pojav, ki je vse bolj pereč v slovenskem šolstvu. Zato bi bilo smiselno predlagati analizo, ki bi jih posebej proučevala.

Ustreznost učnega osebja (Natalija Žalec)

UVOD

Delo izobraževalcev je najpomembnejši dejavnik kakovosti v vsakem izobraževanju. Več kot stoletje se v Sloveniji izobraževanju učiteljev namenja posebna skrb, predvsem njihovem začetnemu izobraževanju. V zgodovinskem pregledu lahko ugotovimo, da se obdobje začetnega izobraževanja učiteljev vseskozi podaljšuje. V evropskih državah poteka začetno izobraževanje večinoma kot univerzitetni študij, ki traja štiri leta, v državah (npr. Finska), kjer ima ta poklic visoko družbeno veljavo, pa tudi do pet let. Ne glede na razlike lahko, na podlagi zakonskega urejanja izobraževanja v predstavljenih državah, ugotovimo, da uvrščamo učiteljski poklic med regulirane poklice. Vendar pa ugotavljamo, da ta poklic – ne glede na znanje, ki so ga imeli učitelji, v vsej zgodovini ni sodil med vplivne, ki bi v resnici odločali o tem, kaj in kako se bo poučevalo. Vpliv učitelja na uradni kurikulum je bil v zgodovini večinoma formalno manjši, kot bi pričakovali glede na njegovo udeleženo v izobraževanju. Učitelj je bil večinoma izpeljevalec vnaprej in od zunaj opredeljenega kurikula. Ugotovimo lahko tudi, da se učiteljev vpliv na oblikovanje kurikula pomembno povečuje glede na to, kje, kaj in koga poučuje. Univerzitetni učitelji, ki to vlogo opravljajo poleg svojega znanstvenega dela, najpogosteje poučujejo tudi o predmetu, ki ga proučujejo. Tako lahko vsaj v enem segmentu (vsebini) močneje vplivajo na kurikulum kot denimo učitelji v srednjem izobraževanju; ti poučujejo dijake o predmetu, ki ga sami niso proučevali. Ne glede na to pa ugotavljamo, da imata univerzitetni in srednješolski učitelj omejen vpliv na kurikulum, če tega proučujemo v celoti (na primer cilji, oblike izobraževanja, financiranje ipd.). Povezujejo ju tudi skupna vprašanja o poučevanju in učenju, v katerih se učiteljevo delo pomembno razlikuje od dela drugih strokovnjakov, ki morda še proučujejo ta predmet, pa ga ne poučujejo. Profesionalizacija učiteljevega poklica namreč pomeni prav zadnje – dimenzijo, ki presega znanje o predmetu, ki ga nekdo poučuje, izpostavlja pa znanje o tem, kako drugim – učencem pomagati, da začnejo o predmetu premišljevat in ga raziskovati. Ne gre le za pedagoško ali andragoško znanje v ožjem pomenu – na primer kako poučevati (meto-

dike in didaktike, učne tehnike ipd.), pač pa za širše premišljanje o tem, kako sodelovati z učenci in okoljem, v katerem nekdo poučuje ali opravlja kako drugo izobraževalno delo. Gre za vprašanja, kot bi dejal Ozvald (2000), ki so povezana s kulturnimi vprašanji in »učlovečenjem«. V tem pomenu je diskurz izobraževanja vedno dialoški, to pa predvideva ne le posebno znanje, temveč tudi ustrezno učiteljevo držo, krepost in svobodnost.

V pričujoči predstavitvi raziskave bomo, upoštevajoč načela profesionalizacije učiteljskega poklica, skušali razmisliti o ustrezni usposobljenosti in potrebah učnega osebja v srednjem izobraževanju odraslih, tudi v luči novih paradigem, ki jih poraja andragogika v svojem odzivanju na tehnološki in družbeni razvoj. Osvetlili bomo tudi dejavnike, ki vplivajo na delo izobraževalcev v srednjem izobraževanju odraslih, ter nakazali kaj bi bilo v tej zvezi še treba ukreniti za dobro kakovost izobraževanja odraslih.

PROFESIONALIZACIJA, REGULACIJA IN NOVE PARADIGME V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV TER NJIHOV POLOŽAJ V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

V zadnjih dvajsetih letih se zelo široko in množično razpravlja o profesionalizaciji v izobraževanju pa tudi o avtonomiji učiteljevega dela in dela drugih izobraževalcev. Ti pogledi dopuščajo učiteljem višjo raven svobodnosti in ustvarjalnosti, saj jih spodbujajo k premišljevanju o lastnem delu, hkrati s tem pa jim nalagajo tudi večjo odgovornost. Vse to vpliva tudi na načine in oblike izobraževanja učiteljev. Ena od bistvenih posledic je strokovno spopolnjevanje po začetnem izobraževanju, ki postane stalnica – lahko bi rekli kar dimenzija učiteljevega dela.

Pomembna politična prelomnica v izobraževanju učiteljev v Evropski uniji je Lizbonska deklaracija. Ker je za doseganje visoke gospodarske razvitosti in družbene kohezivnosti nujno oblikovati učečo se družbo, je v tem dokumentu posebna pozornost namenjena prav položaju in izobraževanju učiteljev (Green Paper on Teacher Education in Europe, 2000). Ta dokument za razliko od prejšnjih obdobj, ki so se večinoma ukvarjala z začetnim izobraževanjem učiteljev, poskuša na enem mestu povezati začetno in nadaljevalno izobraževanje učiteljev v celosten sistem, ki zagotavlja optimalne možnosti za razvoj in profesionalizacijo tega poklica in posameznikov, ki ga opravljajo.

Poznejšo konkretizacijo teh načel lahko zasledimo v dokumentu o skupnih evropskih načelih iz leta 2006 (Skupna evropska načela, str. 2–5), ki pravi, da je treba snovati izobraževanje in usposabljanje učiteljev po tehle načelih: 1. poklic z dobro (visokošolsko) izobrazbo; 2. poklic, ki je umeščen v okvir vseživljenjskega učenja; 3. mobilni poklic (predvsem v tem pomenu, da se učitelji izobražujejo v več državah članicah, mednarodne izmenjave učiteljev in podobno); 4. poklic, ki je utemeljen na partnerstvu (npr. povezovanje fakultet, kjer se učitelji izobražujejo s prakso, z delovnim okoljem, podjetji, skratka v različne smeri, ki učitelju pomagajo pri pridobivanju ustreznih kompetenc). Tako zasnovano izobraževanje in spopolnjevanje naj bi učiteljem pomagala pri pridobivanju treh sklopov kompetenc, ki sestavljajo bistvo učiteljeve profesionalnosti – to so: 1. usposobljenost za delo z drugimi; 2. usposobljenost za delo z znanjem, tehnologijo in informacijami; 3. delati v družbi in z družbo.

Potreba po usposobljenosti za delo z drugimi (prav tam) izhaja iz temeljnega poslanstva učiteljev, ki temelji na socialnem vključevanju in razvijanju potencialov vsakega učenca. Sposobni morajo biti delati z učenci kot posamezniki in jih podpirati pri njihovem osebostnem razvoju, razvoju njihovih socialnih zmožnosti in z načini, ki povečujejo kolektivno inteligenco in sodelovanje v družbi. Učitelji morajo znati sodelovati tudi s kolegi in tako ustvarjati učečo se organizacijo, v kateri poudarijo tudi svoje učenje in poučevanje. Delo z znanjem, tehnologijo in informacijami (prav tam) izhaja predvsem iz pripravljenosti učiteljev za vseživljenjsko učenje in pomeni, da morajo biti sposobni delati z različnimi vrstami znanja. To zajema tudi iskanje in dostopanje do ustreznih virov znanja, analiziranje, vrednotenje, razmišljanje in širjenje znanja z učinkovito uporabo različnih vrst tehnologije, predvsem sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Usposobljeni morajo biti za organiziranje učnega okolja in ohranjanje intelektualne svobode pri izbiri oblik izobraževanja. Sposobni morajo biti usmerjati in pomagati učencem pri vključevanju v omrežja, kjer nastajajo ali se izmenjujejo informacije, pri upravljanju informacij in virov informacij. Dobro morajo poznati predmet, ki ga poučujejo, in se v tej smeri tudi spopolnjevati, se učiti iz lastnih izkušenj in ta široki spekter strategij učenja in poučevanja prilagajati specifičnim potrebam svojih učencev. Tretji sklop kompetenc (prav tam) je največ povezan z učiteljevim dejavnim državljanstvom, nacionalnim in evropskim. Učitelji bi

morali biti sposobni pospeševati mobilnost in sodelovanje v Evropi ter spodbujati spoštovanje kultur in razumevanje med njimi. Poznati bi morali ravnotežje med spoštovanjem in zavedanjem raznolikosti kultur učencev ter ugotavljanjem skupnih vrednot. Spodbujati morajo dialog in tako razumeti tudi dejavnike, ki ustvarjajo socialno kohezijo na eni in izključevanje v družbi na drugi strani. Zavedati se morajo etične razsežnosti družbe znanja. Sposobni morajo biti sodelovati z lokalno skupnostjo ter s partnerji in zainteresiranimi stranmi v izobraževanju – starši, zavodi za izobraževanje učiteljev in predstavniki skupinami – ter tako prispevati k sistemom za zagotavljanje kakovosti.

Nova kakovost vseživljenjskosti izobraževanja učiteljev je v tej povezavi predvsem raziskovalno-razvojna podstat, ki jo dokument (prav tam) vnaša v učiteljevo delo kot osrednjo obliko nadaljnega ali stalnega strokovnega spopolnjevanja. Ta nova paradigma izobraževanja učiteljev porodi ali pripozna vrsto novih metod (npr. akcijsko raziskovanje, kolegialno presojanje, študija primerov, primeri dobre prakse) in tudi različnih učnih okolij (npr. tematske konference, delo v aktivih učiteljev, projektno delo), kjer se učitelji med seboj in v sodelovanju z različnimi strokovnjaki iz okolja učijo ob skupnem reševanju problemov, s katerimi se srečujejo pri svojem delu. Jedro teh metod je refleksija, ki poteka v skupini in s katero učitelj svoje delovne izkušnje spreminja tudi v izobraževalne izkušnje, ki jih v bolj ali manj organiziranih oblikah ali mrežah deli z drugimi kolegi, strokovnjaki in znanstvenimi delavci v domačih in mednarodnih projektih ter navsezadnje tudi s svojimi učenci. Z ustanavljanjem različnih programov za razvoj izobraževanja v državah Evropske unije (za odrasle npr. program Grundtvig pa tudi razpisi Evropskega socialnega sklada (ESS)) poskuša politika ta razvoj podpreti tudi materialno.

Kljub novi paradigmi in omenjenim političnim spodbudam pa v raziskavah (npr. ALPINE, 2008) ugotavljajo, da se pri izobraževanju učiteljev in izobraževalcev odraslih pojavljajo ovire, ki jih pri učiteljih v začetnem izobraževanju srečujemo manj ali pa sploh ne. Poklic učitelja in drugi poklici v izobraževanju odraslih so večinoma neregulirani. Usposobljenost učnega osebja v izobraževanju odraslih je prepuščena posameznikom samim in organizacijam, kjer poučujejo. Delo organizacij za izobraževanje odraslih je nadalje največ prepuščeno trgu in njegovim zakonitostim. V obdobju finančne krize lahko to dodatno omeji izobraževanje strokovnega osebja, saj pomeni, postavljeno

na trg, dodaten strošek, ki se izrazi tudi v ceni izobraževanja, to pa zmanjšuje na eni strani konkurenčnost izobraževalne organizacije in dostopnost programov za odrasle na drugi. Hkrati s tem pa lahko tudi ugotovimo, da neformalno učenje in izobraževalni programi, ki se jih učitelj udeleži za izobraževanja odraslih, pogosto nimajo ustrezne vrednosti pri njegovem kariernem napredovanju. V Globalnem poročilu o učenju in izobraževanju odraslih (GRALE, 2010, v Mohorčič Špolar, 2011) tako ugotavljajo, da je v izobraževanju odraslih preveč premalo usposobljenih učiteljev, imajo prenizke kvalifikacije in delajo v izobraževalno neugodnih razmerah. Podobno sliko o slabši usposobljenosti učiteljev za andragoško delo so pokazale tudi študije Andragoškega centra Slovenije (Birman Forjanič, Djordjević, Klemenčič, Vilič Klenovšek, Možina, Orešnik Cunja, Žalec, 2008; Žalec, Djordjević, 2009; Možina, Birman Forjanič, 2009; Možina, Mirčeva, Zagmajster, Žalec, 2011).

Čeprav so v Sloveniji poklici v izobraževanju večinoma regulirani, lahko med različnimi področji izobraževanja opazimo tudi veliko razlik. Te se kažejo med izobraževanjem izobraževalcev v formalnem in neformalnem izobraževanju, pri čemer je formalno izobraževanje regulirano, neformalno pa le na področju javno veljavnih programov. Prednost reguliranih poklicev je v tem, da zakonodajalec poskuša zagotoviti minimum usposobljenosti tistih, ki opravljajo neki poklic. Seveda ima regulacija poklica lahko tudi svoje slabosti, predvsem takrat, ko ne upošteva številnih specifik in razvoja nekega poklica ali poklicnega področja.

Kakor koli že, razlike v usposobljenosti za neko delo so tudi v regulirano-formalnem izobraževanju, kjer so opazne predvsem razlike v usposobljenosti včasih istih učiteljev za pedagoško delo na eni strani in za andragoško delo na drugi. Tudi ko izobraževalci poučujejo mlade in odrasle, je njihovo izobraževanje in usposabljanje usmerjeno predvsem v razvoj pedagoškega dela, manj – če sploh, pa v razvoj andragoškega dela. To so tako ali drugače potrdile vse študije (prav tam), opravljene na področju izobraževanja in usposabljanja izobraževalcev odraslih v Sloveniji. Zakaj je tako, ni bilo natančno raziskano, a izsledki omenjenih raziskav poudarjajo predvsem zaposlitveni položaj učiteljev v izobraževanju odraslih. Večina učiteljev v izobraževanju odraslih je zaposlena honorarno, za polovični delovni čas, ali pa delujejo kot prostovoljci; to pomeni, kar zadeva karierni razvoj, zagotovo slabost, saj se honorarni učitelji težje poistijo z organizacijo, v kateri delujejo,

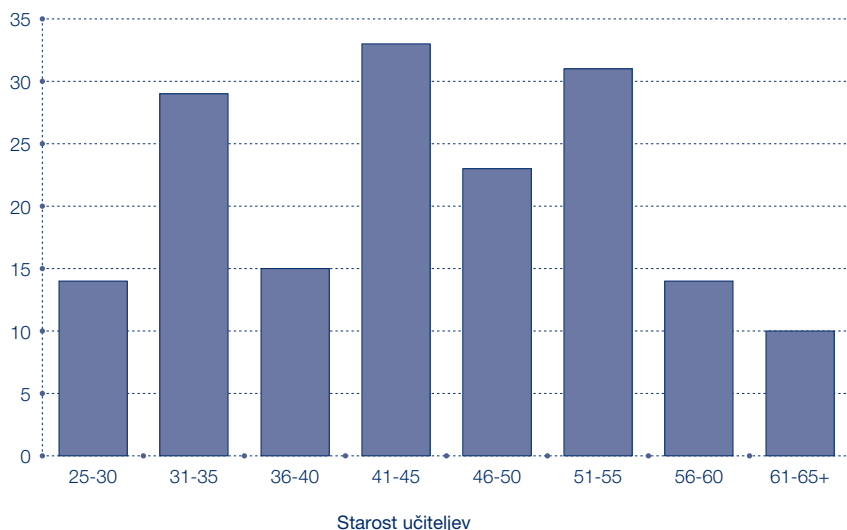
po drugi strani pa so organizacije zaradi njihovega položaja manj pripravljene vlagati v njihov profesionalni razvoj. V študiji Andragoškega centra Slovenije (Birman Forjanič in drugi, 2008) se je izkazalo tudi, da je ponudba andragoškega spopolnjevanja razpršena in razmeroma skromna. Potencialni uporabniki so o njej slabo obveščeni, hkrati s tem pa je razmeroma malo znanega o potrebah izobraževalcev odraslih, saj nad tem nimamo celostnega pregleda. Malo je znanega o razvoju dela na tem področju – o razvoju nalog, delovnih mest, morebitnih novih poklicev, kariernih vzorcih izobraževalcev odraslih. Manjka tudi globljih vpogledov v probleme in izzive, s katerimi se srečujejo. Delo izobraževalcev odraslih je v primerjavi z delom izobraževalcev mladine sorazmerno zapostavljeno in slabo raziskano – raziskav ni, narejenih je le nekaj kvalitativnih študij, ki pa jih ne moremo posplošiti. Druga slabost je, da so izobraževalne organizacije prepuščene trgu. To ima slabe posledice še posebno takrat, ko postane denar vrednota sama po sebi in konkurenčnosti na trgu ne določa več kakovost izobraževanja, ki ga izpeljujejo izobraževalne organizacije, temveč najnižja cena. V imenu logike preživetja začno izobraževalne organizacije nemalokrat opuščati kadrovsko izobraževanje, v teh razmerah je ta zanje predvsem izdatek, ne pa dejavnik kakovosti. S tem začne pričakovano upadati tudi kakovost njihovega dela, v skrajni posledici pa to vpliva tudi na kakovost celotnega sistema vzgoje in izobraževanja, predvsem v segmentu njegove vseživljenjskosti. S tem je ogroženo tudi doseganje temeljnih ciljev, ki so pogojeni z razvijanjem učeče se družbe – v primeru Evropske unije: »postati najbolj konkurenčno gospodarstvo z več in boljšimi delovnimi mesti in visoko socialno kohezijo«.

POLOŽAJ IN VLOGA IZOBRAŽEVALCEV V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH V SLOVENIJI

Tudi v tej raziskavi smo ugotovili, da je večina učiteljev – skoraj 85 odstotkov – zaposlenih honorarno. Le 7 odstotkov jih je redno zaposlenih za polni delovni čas v izrednem izobraževanju, 8,3 odstotka pa je redno zaposlenih v organizaciji, kjer poučujejo večji del časa v rednem izobraževanju, v izrednem pa dopolnjujejo svojo delovno obveznost. Če primerjamo učitelje v srednjem izrednem izobraževanju z učitelji v srednjem rednem izobraževanju, lahko ugotovimo podobnosti, ko jih primerjamo po spolni sestavi ali po starosti. Tudi v srednjem izrednem izobraževanju je zaposlenih več žensk

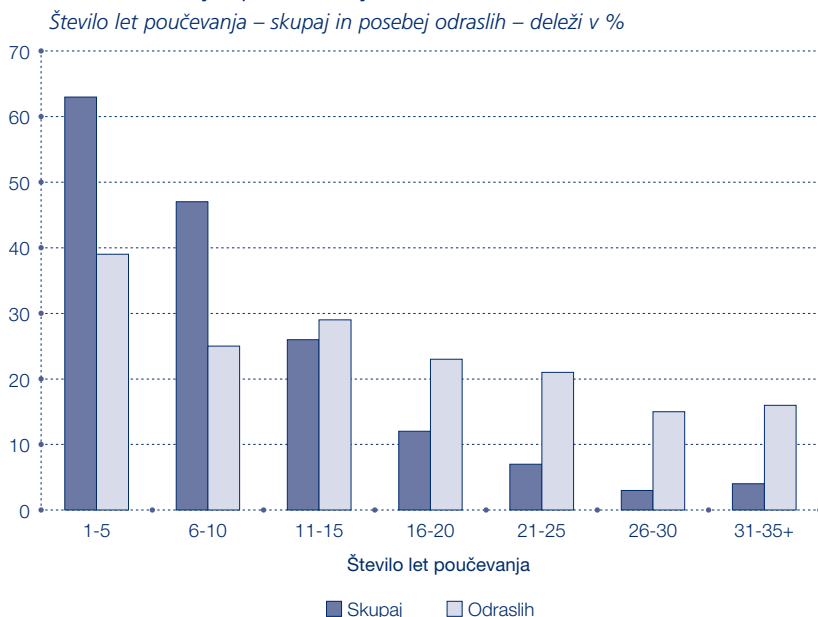
(66,9 odstotka). Podobna je tudi starostna struktura. Slika v nadaljevanju prikazuje učitelje v srednjem izobraževanju odraslih po starosti. Ugotovimo lahko, da je starostna struktura učiteljev raznolika. Nekoliko morda prevladuje generacija srednjih let. Najmlajši respondent je bil star 25 let, najstarejši pa 66 let. Povprečna starost je torej okrog 45 let.

Slika 30: Sestava učiteljev po starosti



Podobnost med eno in drugo populacijo pa se že nekoliko zmanjša, ko ju primerjamo po letih poučevanja. Na sliki 30 je prikazana distribucija učiteljev po letih poučevanja v obeh vrstah izobraževanja:

Slika 31: Leta izkušenj v poučevanju odraslih



Ugotovimo lahko, da so učitelji, ko govorimo o letih poučevanja, sorazmer-
no enakomerno zastopani pri poučevanju mladine (slika 31). Nekoliko sicer
prevladujejo tisti, ki imajo do 5 let delovnih izkušenj, druge kategorije pa so
relativno enakomerno zastopane. Ko pogledamo distribucijo učiteljev po
letih poučevanja pri odraslih, lahko ugotovimo, da prevladujeta dve katego-
riji (slika 31). Največ je tistih, ki poučujejo od 1 do 5 let, sledijo pa jim tisti,
ki poučujejo od 11 do 15 let. Če upoštevamo tudi starostno strukturo učite-
ljev, bi morda lahko sklepali, da učitelji večji del časa svoje kariere poučujejo
mladino, šele v zadnjih letih pa so začeli poučevati tudi odrasle. To se neka-
ko ujema z gibanji razvoja srednješolskega izobraževanja odraslih, ki postaja
spričo zmanjševanja generacij pa tudi vedno pogostejših potreb po prekva-
lifikacijah že zaposlenih ali brezposelnih številčno vse bolj izenačeno z izo-
braževanjem mladine³¹, tako pa tudi vse zanimivejše za izobraževalne orga-
nizacije, ki so pred tem večinoma izobraževale mladino. Ti podatki kažejo
tudi, da imajo učitelji povprečno manj izkušenj s poučevanjem odraslih, to
pa bi, če upoštevamo prejšnje razmišljanje, lahko vplivalo na kakovost pro-
cesa v izrednem izobraževanju. Pri tem je treba povedati, da sodi srednje

³¹ Število prvič vpisanih mladih (rednih) srednješolcev se je med šolskima letoma 2008/2009 zmanjšalo od 21.731 na 20.450, pri odraslih (izrednih) pa povečalo od 6.606 na 9.241. Omeniti velja, da se je pred tem število odraslih srednješolcev več let zmanjševalo.

izobraževanje odraslih, predvsem srednje strokovno in poklicno izobraževanje, med najbolj regulirane oblike izobraževanja odraslih, saj so bili poleg določil v zakonodaji, ki veljajo za vse srednje izobraževanje, posebej za odrasle pripravljeni tudi drugi podzakonski dokumenti, med njimi naj omenimo Navodila o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Ur. l. RS, št. 8/2008). Navodila (prav tam), če jih primerjamo s prevladujočim šolskim razrednopredmetnim diskurzom izpeljevanja v rednem izobraževanju, prinašajo vrsto novosti pri organiziranju, oblikovanju in izpeljevanju srednjega izobraževanja. Prilagajanje se osredinja na udeležence in njihove posebnosti, ki so izobraževalcem za izhodišče pri načrtovanju izobraževanja. V skladu s tem je pred izobraževalce postavljena vrsta novih nalog (npr. analiza izobraževalnih potreb pri udeležencih, priprava osebnega izobraževalnega načrta), ki jih v rednem izobraževanju ne opravljajo, ker operativno niso niti predvidene. Ob tem se nam postavlja vprašanje, ali so učitelji, četudi že dolgo poučujejo v rednem izobraževanju, dovolj usposobljeni za poučevanje odraslih. Ali so motivirani in ali imajo dovolj priložnosti, da si potrebno znanje tudi pridobijo? Oglejmo si njihov položaj v sistemu izobraževanja strokovnih delavcev v Republiki Sloveniji.

Sistem izobraževanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji bi v grobem lahko razdelili na tele sklope:

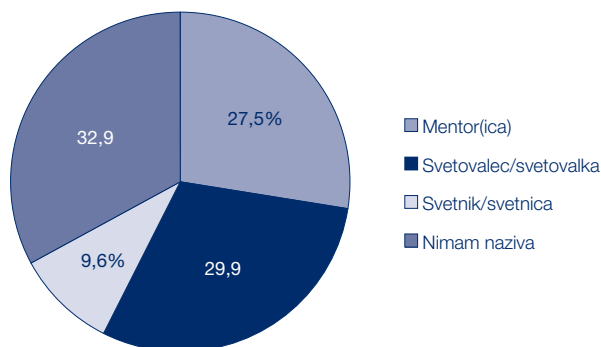
- začetno strokovno izobraževanje,
- vpeljevanje v delo,
- nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje.

Izobraževanje učiteljev v srednjem izobraževanju se začne z vpisom v visokošolski študij. Pogoji za vpis so določeni z Zakonom o visokem šolstvu (2006), ki predvideva, da je kandidat končal splošno srednjo šolo in opravil splošno maturo ali pa, da je opravil poklicno maturo po ustreznem programu za pridobitev srednje strokovne izobrazbe z istega strokovnega področja ter izpit iz enega od predmetov splošne mature, ki ju predvideva študijski program. Izobraževanje delavcev v vzgoji in izobraževanju lahko poteka različno – po vzporednem ali zaporednem modelu. Vzporedni model predvideva, da si študent sočasno pridobiva znanje iz pedagoškega področja in predmeta, ki ga bo poučeval, pri zaporednem modelu pa študentje najprej pridobijo znanje s predmetnega področja, dodatno pa tudi znanje s pedagoškega

področja; v Sloveniji gre za tako imenovano pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe, ki je ovrednotena s 60 kreditnimi točkami in traja v povprečju eno šolsko leto.

Iz naše raziskave je razvidno, da je več kot 80 odstotkov učiteljev univerzitetno izobraženih. Sledijo tisti, ki so končali visoko ali višjo strokovno šolo, le 3,3 odstotka pa jih ima dokončano srednjo izobrazbo. Pedagoško-andragoško izobrazbo (PAI) si je pridobilo 86 odstotkov učiteljev, iz tega lahko sklepamo, da so študirali po zaporednem modelu. Morda lahko ta podatek razumemo tudi tako, da med študijem niso nameravali poučevati, saj so si pedagoško/andragoško znanje pridobili pozneje. Med tistimi, ki so odgovorili, da si pedagoško-andragoške izobrazbe niso pridobili, je skoraj 70 odstotkov takih, ki so si izobrazbo pridobili v vzporednem modelu, preostali učitelji pa si je niso pridobili, ker niso zaposleni predvsem v izobraževanju (21,4 odstotka) ali pa so se šele zaposlili (10,7 odstotka). Ob tem podatku opazimo, da določen odstotek učiteljev v srednjem izobraževanju za odrasle (ali v izrednem izobraževanju) poučuje, ne da bi si pridobilo najnujnejšo predpisano formalno pedagoško-andragoško usposobljenost. Čeprav ta delež ni velik, je ob tem upravičeno pomisliti, ali so honorarni učitelji, ki so zaposleni predvsem v dejavnostih, ki niso izobraževalne, motivirani za pridobitev pedagoško-andragoške izobrazbe, po drugi strani pa tudi, ali se sploh kakor koli načrtno in organizirano izobražujejo v tej smeri. Ti dve vprašanji v naši raziskavi nista bili eksplicitno zastavljeni, a na morebitni odgovor lahko sklepamo iz podatka, da se skoraj polovica vprašanih učiteljev za izobraževanje odraslih v zadnjih petih letih nikoli ni izobraževala, le 15 odstotkov pa se jih je izobraževalo od pet- do desetkrat. Vendar pa slaba udeležba v izobraževanju za potrebe dela v izobraževanju odraslih ne izraža tudi siceršnje udeležbe učiteljev v nadaljevalnem strokovnem izobraževanju. Če pogledamo prikaz (slika 32) nazivov, ki so skladni s Pravilnikom o napredovanju v vzgoji in izobraževanju v nazive ter njegovih dopolnitvah (Uradni list RS, št. 54/02, 123/08, 44/09, 16/09, 16/2010, 18/2010) lahko ugotovimo, da si je približno dve tretjini (67,1%) učiteljev pridobilo najmanj naziv mentor, večina pa tudi naziv svetovalac in svetnik.

Slika 32: Učitelji po pridobljenih nazivih



Visoka izobrazba, pridobljena pedagoško-andragoška izobrazba in izobraževanje, ki je učiteljem omogočilo napredovanje v nazive, so gotovo podlaga za to, da so učitelji svojo usposobljenost za delo z odraslimi ocenili z oceno zelo dobro ali celo odlično. Tako je odgovorilo več kot 83 odstotkov učiteljev. Tudi če bi usposobljenost slovenskih učiteljev primerjali na mednarodni ravni, bi se uvrstili med bolj usposobljene. V neki novejši raziskavi (Sardoč, 2009, v Beli knjigi, 2011) se je Slovenija v vzorcu 23 držav uvrstila na drugo mesto, za Španijo, po odstotku strokovnih delavcev, ki se izobražujejo (96,9 odstotka). Drug pomemben podatek iz TALIS-ove raziskave (prav tam) pa govori o kakovosti izobraževanja strokovnih delavcev. Pri tem se je izkazalo, da se pri nas strokovni delavci udeležujejo izobraževanj, ki so najkrajša med izobraževanji v vseh državah. Empirične raziskave (Hattie, 2009, prav tam) so pokazale, da najboljše učinke na delo izobraževalcev prinesejo daljša izobraževanja, v katerih imajo udeleženi izobraževalci možnost uporabiti novo znanje v praksi in o njegovih učinkih kritično premisliti že med izobraževanjem. Če vpeljemo v to premišljevanje tudi podatek, da se izobraževalci odraslih za svojo andragoško vlogo pogosto niti ne izobražujejo, da učitelji pripravništvo in strokovni izpit večinoma opravljajo v pedagoških ustanovah, da mnogi (Žalec in Djordjević, 2000) menijo, da je program PAI premalo prilagojen andragoškim problemom, je treba kljub prejšnjim ugotovitvam do njihove ustrezne usposobljenosti zavzeti kritično distanco. Bolj izostreno sliko o usposobljenosti za delo učiteljev v srednjem izobraževanju odraslih bi gotovo dobili, če bi opazovali delo izobraževalcev odraslih skozi prizmo načel, ki naj bi jim sledili.

SKUPNA NAČELA PRI ZAGOTAVLJANJU KAKOVOSTI UČITELJEV V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU V SLOVENIJI

Novi profesionalizem, kot ga imenuje Lang (Lang, v Beli knjigi, 2011, str. 472), »ob visoki stopnji samostojnosti in specializiranega znanja izpostavlja tudi moralni okvir odgovornosti strokovnega delavca za širše učinke poklicnega delovanja, razumevanje in odzivanje na družbene spremembe, aktivno vplivanje na pogoje lastnega dela, poglobljeno refleksijo in zmožnost, da na osnovi povratnih informacij stalno izboljšuje svoje delo z otroki, učenci in odraslimi, pri čemer sodeluje s kolegi, starši in širšo skupnostjo.« Tako lahko ugotovimo, da so skupna evropska načela okvir za presojanje usposobljenosti strokovnega osebja v izobraževanju, še posebno učiteljev. Posebna načela, ki so skupna vsem strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji in so še dodatno opredeljena v Beli knjigi (prav tam, str. 474–476), pa so:

1. načelo strokovnosti,
2. načelo avtonomnosti strokovnih delavcev, ki je povezano z avtonomijo vzgojno-izobraževalnih institucij in z avtonomijo posameznika,
3. načelo vseživljenjskega učenja in profesionalnega razvoja,
4. načelo partnerskega sodelovanja v posamezni instituciji ter med vzgojno-izobraževalnimi institucijami in širšim okoljem,
5. načelo iskanja družbenega konsenza pri doseganju ciljev vzgojno-izobraževalnega dela,
6. načelo evalvacije lastnega dela,
7. načelo interdisciplinarnosti in enakovrednosti vseh znanstvenih disciplin, ki mora biti zagotovljeno na ravni izobraževanja vseh strokovnih delavcev,
8. načelo mobilnosti.

Kakovost usposobljenosti učiteljev v srednjem izobraževanju moramo seveda presojati skozi uresničevanje načel in ciljev vzgoje in izobraževanja kot so predstavljeni zgoraj. Ob tem pa se je potrebno zavedati tudi morebitnih posebnosti in specifičnih okoliščin, ki sooblikujejo pojavnost in dinamiko teh načel v praksi. Ta so pri posameznih področjih izobraževanja lahko različna – tako na primer načelo socialnega partnerstva, ki se pri srednjem, predvsem pri srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju v današnjem času kaže kot

eno pomembnejših načel, ki pa ga je v praksi zaradi mnogoplastnega in naglega tehnološkega razvoja in delovanja trga na eni strani pogosto »pošolanega«³² pojmovanja izobraževanja na drugi strani, težko uresničevati. Socialno partnerstvo vsem vpletenim narekuje sodelovanje pri oblikovanju kurikula, ki poteka na različnih ravneh – kot izhodiščno načrtovanje pa tudi kot kontinuirano sodelovanje, na primer med neko šolo in nekim podjetjem. Vzdrževanje dialoga odpira vrsto novih kurikularnih vprašanj (npr. posodabljanje katalogov znanja in usposobljenosti učiteljev) in od vseh vpletenih zahteva, da tem vprašanjem v svoji organizacijski shemi namenijo ustrezne vire, ki med drugimi zajemajo tudi strokovno osebje in čas. V tej konstelaciji imajo posebno vlogo tudi učitelji, ki morajo biti usposobljeni za tako sodelovanje.

Podobno je z načelom strokovnosti, z njim je mišljeno po eni strani poznavanje predmeta, ki ga učitelj poučuje, po drugi strani pa pedagoška/andragoška strokovnost, ki je povezana s profesionalizacijo učitelja, o kateri smo pisali prej. Čeprav smo v uvodu razmišljali, da profesionalizacija učiteljevega dela pomeni nadgradnjo strokovne usposobljenosti, ta pa je povezana z znanjem o predmetu, ki ga učitelj poučuje, moramo takoj dodati, da se mora učitelj vseskozi spopolnjevati tudi na predmetnem področju. To je včasih pri učiteljih na primer strokovnih predmetov v srednjem strokovnem in poklicnem izobraževanju težko dosegljivo – najnovejša tehnologija sodi nemalokrat v poslovno prednost podjetja in je poslovna skrivnost, posledica tega pa je lahko, da se novo znanje ne širi tako naglo, kot bi se, če bi denarni dobiček ne bil poglavitna vrednota tržnega gospodarstva. Hitro razvijajoča se podjetja svoje znanje skrivajo pred drugimi (tudi pred izobraževalnimi ustanovami) in največkrat sama poskrbijo za interno izobraževanje zaposlenih, ki z novim znanjem v podjetju napredujejo in postajajo konkurenčnejši v podjetju pa tudi navzven. Interne kvalifikacije, ki si jih zaposleni pridobi v podjetju, zaradi konkurenčnih klavzul ne more uveljavljati na trgu dela, saj podjetja, kot so povedali predstavniki nekaterih podjetij, ki so sodelovala na fokusni skupini v okviru naše raziskave, njihove licence ob prekinutvi delovnega razmerja zadržijo. Podobno velja za mentorje ali delavce, ki izobražujejo v podjetju. Ob delovanju silnic – znanje o predmetu in znanje o pouče-

32 Z izrazom pošolano pojmovanje mislimo na pojmovanje, ki se zgleduje predvsem po metodah in tehnikah poučevanja, ki poteka v šolskih oblikah in je največkrat posledica slabega andragoškega znanja, ki sicer pripoznava, opredeljuje in razvija zelo raznolike oblike in metode učenja (npr. učenje na delovnem mestu, on-line učenje in podobno).

vanju, se začno pri profesionalizaciji učiteljskega poklica oblikovati posebni – specialistični profili učiteljev, izobraževalcev (npr. teh, ki delujejo v podjetju). Nastajajo nova učna okolja, ki niso več vezana na šolo, ampak se oblikujejo na delovnem mestu – tam, kjer novo znanje nastaja. Nastajati začne tudi novo andragoško znanje, ki ni predmet certificiranja v uradnem kurikulumu izobraževanja izobraževalcev.

Ali vse to novo znanje kljub temu vedno najde pot v nacionalni kurikulum in kdaj, pa je že drugo vprašanje. Ob tem premišljevanju intuitivno začutimo, da lahko le učitelj sproti – s svojim znanjem, ki si ga nemalokrat pridobi v neformalnem območju, posodablja kurikulum, še preden se to zgodi tudi proceduralno – na primer ko program potrdi pristojni strokovni svet. Prvi pogoj za to je svobodnost ali zadostna avtonomija učitelja. Pri tem je pomembno tudi to, da učitelj v iskanju informacij, kot je zapisano v skupnih evropskih načelih, pomaga svojim učencem, da tudi oni pridejo do ustreznih informacij, da jim pomaga pri vključevanju v omrežja in okolja, kjer informacije nastajajo in krožijo, da v okolju išče vire znanja, da spodbuja in organizira učno okolje – čeprav začasno, v katerem si udeleženci pridobivajo relevantne izkušnje in novo znanje. Če na kurikulum, s tem pa tudi na usposobljenost učiteljev pogledamo tako, ugotovimo, da je to nekaj živega, nastajajočega in nikoli dokončanega. To zahteva za optimalni izid nepretrgano komuniciranje in sodelovanje med različnimi deležniki v kurikulumu (socialnimi partnerji), ki poteka v različne smeri, pa tudi vseživljenjsko izobraževanje in usposabljanje učiteljev. Kako in kje naj torej srednješolski učitelj spopolnjuje svoje andragoško in znanje o predmetu, ki ga poučuje, če ne tam, kjer to nastaja? Tudi pri iskanju odgovora na to vprašanje lahko učitelj, če ima razvite predvidene kompetence in mu je dopuščeno, odigra odločilno vlogo. Po obsegu učiteljeve komunikacije in sodelovanja z okoljem (npr. s podjetji, z univerzo, znanstvenimi ustanovami, mednarodnimi in interdisciplinarnimi projekti) lahko sklepamo, kako sodobno je njegovo znanje in kakšen je njegov položaj v izobraževalni organizaciji pa tudi v samem kurikulumu. Sklepamo lahko tudi o tem, kako se uresničujejo druga načela, na primer načelo vseživljenjskega učenja in profesionalnega razvoja, načelo partnerskega sodelovanja v posamezni instituciji ter med vzgojno-izobraževalnimi institucijami in širšim okoljem, načelo iskanja družbenega sporazuma pri doseganju ciljev vzgojno-izobraževalnega dela, načelo mobilnosti in podobno. V zvezi s tem je naša

raziskava pokazala, da je delež učiteljev v srednješolskem izobraževanju odraslih, ki sodelujejo s podjetji in drugimi subjekti v okolju, če upoštevamo prej našeta načela, relativno skromen, vsekakor manjši, kot bi si želeli. Na vprašanje, ali sodelujejo z uporabniki znanja, ki ga zagotavlja izobraževalna organizacija (npr. delodajalci, različne organizacije v okolju), je 52,7 odstotka učiteljev odgovorilo z da, preostali pa z ne. Skoraj 89 odstotkov jih tudi meni, da je sodelovanje z uporabniki znanja in drugimi subjekti v okolju ustrezno. To je največkrat sodelovanje, ki je povezano z ekskurzijami, prakso udeležencev in podobnim. To so bolj občasni dogodki, ne pa toliko za strateško načrtovano povezovanje z okoljem. Zelo redki pa so učitelji, ki v sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki izpeljujejo tudi sam pouk.

Tudi predstavniki podjetij, ki so sodelovali v intervjuju (prav tam), so menili, da je tega sodelovanja s srednjimi šolami in z učitelji v srednjem izobraževanju premalo. Predstavniki enega od sodelujočih podjetij je o tem povedal tole:

»Tehnologija definitivno tako hitro napreduje, da očitno, če smo malo kritični, naš šolski sistem, temu ni sledil. Mi se zelo trudimo, tudi smo družbeno odgovorni do okolja na nek način. Skušamo sodelovati predvsem s tehničnimi šolskimi centri v našem okolju. Moram reči, da sicer lepo sodelujemo, zgledno. Mogoče bistveno bolj, kot kje drugje. Pa vendar, mi smo že predlagali, pripeljite profesorje na ekskurzijo, oglejte si fabriko. Ne vem, nekdo ki proučuje pnevmatiko, bo morda videl, kakšno pnevmatiko imajo naši stroji in bo svoje predavanje prilagodil s tistega ozkega teoretičnega dela na tega konkretnega. Ampak ne pridemo nekam daleč. So sicer svetle izjeme, tudi, neke profesorje smo imeli že tukaj. Ampak dobro bi bilo, če bi bilo tega bistveno več.«

Iz pogovorov s podjetji in izobraževalnimi organizacijami (prav tam) lahko razberemo, da oblike sodelovanja med njimi niso še dobro razvite. Ekskurzijo, ki je omenjena v citatu, je verjetno (poleg obvezne prakse v srednjem izobraževanju) najbolj uveljavljena oblika sodelovanja, vendar pa je mogoče poiskati tudi različne druge – dejavnejše oblike s stališča udeležencev izobraževanja in učiteljev. Nekatere se v praksi tudi že pojavljajo, vendar pa se tudi tu zdi, da to niso toliko strateške poteze, ampak naključje, ki pa ob sistematičnem

prijemu lahko postane ustaljena oblika sodelovanja. Tak primer nam je podal eden od predstavnikov podjetij, ki so sodelovala v intervjujih (prav tam).

»/.../ sodelovali smo tudi s strojno šolo /.../, smo jim omogočili, da so izdelovali neko fitnes napravo, z nami, pri nas. Tako nekako. Za zaključne izpite.«

Iz zadnjega primera lahko ugotovimo, da učitelj, ki udeležencem izobraževanja pomaga poiskati ustrezne informacije in zagotoviti ustrezno izobraževanje, hkrati s tem posodablja tudi svoje znanje. V sodelovanju z različnimi deležniki in zastopanjem udeleženca v nekih formalnih položajih tudi sam pridobi priložnost, da ovrednoti in oplemeniti svoje znanje pa tudi ustvarjalno utrjuje trajnejše mostove med izobraževalno organizacijo in socialnimi partnerji.

Za to seveda potrebuje poleg znanja tudi ustrezno stopnjo avtonomije v organizaciji, v kateri poučuje, po drugi strani pa mora izobraževalna organizacija spodbujati interno sodelovanje in učenje med kolegi učitelji. Sodelovanje s socialnimi partnerji mora biti del vizije. V tem procesu morajo sodelovati tudi udeleženci izobraževanja, ki lahko, še posebno zaposleni ob ustreznem vodenju ali svetovalni podpori učiteljev izobraževalni organizaciji, pomagajo vstopiti v podjetje in začeti sodelovanje. Sodelovanje z udeleženci mora biti intenzivno in poosebljeno, to je navsezadnje tudi izraz ustrezne usposobljenosti učiteljev, če njihovo delo presoja po skupnih evropskih načelih (Skupna evropska načela, 2006) – natančneje glede na kompetenco za delo z drugimi. Torej po tem, koliko so učitelji v srednjem izobraževanju odraslih udeleženi pri osebнем načrtovanju izobraževanja s posameznikom. V raziskavi smo učitelje vprašali, ali sodelujejo pri pripravi osebnega izobraževalnega načrta za udeležence. Pritrdilno jih je odgovorila manj kot četrtnina (le 35 od 150, ki so odgovorili). Takih, ki so odgovorili, da v izobraževanju večinoma opravljajo vlogo mentorja ali tutorja ali svetovalca pri individualnih oblikah učenja, pa je bila le malo več kot četrtnina. Na tem mestu ne moremo presoditi, kaj je pglavitni razlog, da učitelji ne sodelujejo pri oblikovanju osebnih izobraževalnih načrtov ali kot mentorji in tutorji. Toda če sodimo po odgovorih organizatorjev izobraževanja odraslih v eni od študij Andragoškega centra Slovenije (Možina, Birman Forjanič, 2009), učitelji pri pripravi, spremljanju in vrednotenju osebnih izobraževalnih načrtov (OIN) redkeje sodelujejo ali pa sploh ne sodelujejo, ker so večinoma zaposleni honorarno – ta

oblika pa ne predvideva plačila za vodenje in spremljanje posameznega udeleženca zunaj pouka v ožjem pomenu, ki všteta razlago učne snovi in ocenjevanje. Iz teh odgovorov lahko s precej gotovosti sklepamo, da se učitelji za osebno vodenje posameznika v izobraževanju tudi ne usposablajo posebej. Tudi raziskava, ki so jo v okviru evalvacijske študije (Kump, Jelenc-Krašovec, Radovan, 2013) o motivacijskih dejavnikih v izobraževanju mladine in odraslih opravili med odraslimi v formalnem izobraževanju, je opozorila na to, da lahko slabo andragoško znanje strokovnega osebja, poleg zapletenosti postopkov, pomanjkanja časa in pomanjkanja strokovnega osebja uvrstimo med glavne dejavnike, ki ovirajo uresničevanje osebnega izobraževalnega načrta.

Druga težava, na katero je v zvezi s tem smiselno opozoriti, je povezana tudi z vlogami, ki jih ima učitelj v izobraževanju. Čeprav na tem mestu ni dovolj prostora za obsežnejšo razpravo o tem, lahko na splošno ugotovimo, da se nekoč enovita vloga učitelja z razvojem in vse večjo celostnostjo izobraževalnega procesa razcepi v več različnih vlog, od katerih nekatere še vedno opravlja učitelj, druge pa prevzame strokovno osebje, ki sodeluje v izobraževanju, vendar pa ne poučuje. Ta zgodovinski trenutek, ki bi ga metaforično lahko poimenovali »industrializacija izobraževalnega procesa«, pomeni za učitelja – nekoč »manufakturnega obrtnika«, ki je v celoti opravil delovni proces, tudi svojevrstno odtujitev od učenca, čeprav je ta – gledano skozi bistvo učiteljevega dela – zanj osrednji subjekt zanimanja. V zgodovini se je to znanje o osebni obravnavi učencev nekako izgubilo. Danes, ko se razvojno gibanje osebne obravnave povečuje, pa postajajo ta vprašanja in paradigme spet pomembnejši. Učitelji se morajo večinoma tega znova naučiti.

SKLEP

Tudi naša raziskava je znova potrdila, da se izobraževalci odraslih za svojo andragoško vlogo izobražujejo manj kot za pedagoško. Hkrati s tem pa velika večina meni, da je za delo z odraslimi zelo dobro, če ne odlično usposobljena. Domnevamo, da so učitelji tako odgovarjali, ker imajo veliko let izkušenj s poučevanjem, večina si je pridobila tudi pedagoško-andragoško izobrazbo, ali pa je to znanje dobila že med študijem. Prav gotovo je med pedagoškim in andragoškim delom visok transfer znanja in bi učiteljem

glede na njihove dosežke le težko očitati neutemeljeno samozadovoljnost, po drugi strani pa moramo tudi kritično ovrednotiti njihove dosežke ob delu, ki ga opravljajo, pa tudi ob sodobni andragoški doktrini ter skupnih evropskih načelih, ki so enaka nekaterim načelom, ki jih v izobraževanju odraslih zagovarjamo že desetletja. Tako ugotavljamo, da se v praksi le redki učitelji pri načrtovanju in izpeljavi poučevanja povezujejo z drugimi učitelji (timsko delo in načelo interdisciplinarnosti) ali pa pri svojem poučevanju sodelujejo z okoljem (načelo partnerskega sodelovanja v posamezni instituciji ter med vzgojno-izobraževalnimi institucijami in širšim okoljem). Manjši delež, kot bi pričakovali glede na Navodila o prilagajanju izrednega strokovnega in poklicnega izobraževanja, tudi sodeluje pri pripravi osebnega izobraževalnega načrta. Seveda teh pomanjkljivosti ne moremo pripisati samo delu učiteljev, temveč tudi drugim dejavnikom v kurikulu. Večina učiteljev poučuje honorarno, to pomeni, da je plačana le za neposredno delo z udeleženci. Razprave v fokusnih skupine so pokazale, da je težava tudi v financiranju izobraževanja odraslih. Udeleženci srednjega izobraževanja ali tisti, ki jih napotijo v izobraževanje, v celoti nosijo izdatke, ki nastanejo pri izpeljevanju programa. Ti pa so, če upoštevamo kupno moč prebivalstva v Sloveniji, zelo visoki. Izvajalci se tako trudijo zmanjšati obseg izobraževanja, hkrati s tem pa vse dejavnike, ki povečujejo ceno dela – med njimi pa je tudi izobraževanje učiteljev.

Izobraževanje učiteljev, ki poučujejo v srednjem izobraževanju, bi lahko izboljšali že med njihovim študijem. Pri vzporednem modelu bi na primer lahko dodali več andragoških vsebin, prihodnje učitelje pa tudi druge prihodnje strokovnjake bi bilo treba spodbujati, da začno premišljevati tudi o izobraževanju odraslih. Prihranek je tudi v obvezni praksi, ki bi jo lahko v večjem obsegu opravljali v andragoških ustanovah, kjer lahko opravljajo tudi pripravništvo pa tudi strokovni izpit. Te možnosti so v začetnem izobraževanju učiteljev so za zdaj še slabo razvite.

Čeprav učitelji o sebi menijo, da so dobro usposobljeni za delo, tega mnenja nismo zasledili pri delodajalcih. Delodajalci opažajo pomanjkljivosti v srednjem izobraževanju, ki so povezane predvsem s tem, da ni sodobnega praktičnega znanja in poznavanja procesov v sodobni proizvodnji. Med dejavniki, ki prispevajo k temu, vidijo tudi neustrezno usposobljenost učiteljev. Zavedajo se, da podjetja sama premalo sodelujejo z izobraževalnimi

organizacijami, po drugi strani pa opažajo, da je tudi v izobraževanju premalo pripravljenosti za sodelovanje. Najbolj uveljavljena oblika sodelovanja med podjetji in srednjim izobraževanjem odraslih je strokovna praksa, ki jo morajo opraviti udeleženci, ker je tako zahtevano v učnem programu. To je lahko dobra podlaga za sodelovanje, ki pa bi se morala razširiti tudi na druga področja. Zajeti bi morala tudi druge učitelje, ne le tiste, ki poučujejo strokovne predmete in se dogovarjajo s podjetji o praksi ali pa organizirajo različne strokovne ekskurzije.

Menimo, da je v tesnejšem sodelovanju med izobraževalnimi organizacijami in podjetji poglobitveni naboj kakovosti srednjega izobraževanja odraslih. Možnosti, ki se kažejo v izobraževanju učiteljev ali izobraževalcev odraslih, je najprej v tem, da se pojem izobraževalca ustrezno razširi tudi na tiste zaposlene, ki za izobraževanje in usposabljanje udeležencev skrbijo v podjetjih (npr. mentorji na praksi, kadrovske delavke v podjetju). Tudi oni bi si morali pridobiti podobne kompetence, kot jih predvidevata Skupni evropski okvir in Bela knjiga iz leta 2011. Sodelovanje med izobraževanjem in podjetji lahko pospeši tudi skupno izobraževanje in usposabljanje zaposlenih v izobraževalnih organizacijah ter v podjetjih. To lahko poteka ob skupnem snovanju izobraževalnih projektov. V sklopu odprtega kurikula obstajajo tudi stvarne možnosti za uresničitev te zamisli. Kot so opozorili razpravljavci na eni od fokusnih skupin, odprti kurikulum ni ustrezno izrabljen. Številne šole z njim rešujejo pomanjkanje časa pri nekaterih temeljnih splošnoizobraževalnih predmetih, namesto da bi ga usmerile v dejavno in aktualno sodelovanje z okoljem. Na tem mestu se moramo vprašati, ali morda k temu ne prispeva tudi pomanjkljiva usposobljenost učiteljev za tako delo. To so namreč kompetence, ki smo jih predstavili v uvodu in so jedro učiteljeve usposobljenosti.

V sodelovanju z okoljem se izmenjujejo pogledi, metode in načini dela, skratka začne nastajati novo znanje, ki ima lahko sinergijske učinke. Druga pomembna dimenzija, ki jo mora imeti sodobno izobraževanje odraslih za pridobitev izobrazbe, je možnost nadaljnjega izobraževanja in napredovanja udeležencev v izobraževanju. To zahteva večjo povezanost in načrtno sodelovanje tudi med različnimi ravni izobraževanja, na primer med programi srednjega izobraževanja ter programi visokega strokovnega in univerzitetnega izobraževanja in podjetji. Tudi to se lahko zgodi predvsem v sodelovanju med učitelji, ki delujejo na različnih ravneh izobraževanja. Pomembno pa je

tudi za udeležence. Po mnenju udeležencev, ki so sodelovali v raziskavi, sta temeljna motiva udeležbe odraslih v srednjem izobraževanju napredovanje na delovnem mestu ter ohranitev zaposlitve ali pridobitev te. V skladu s tem je nujno, da se vsakega udeleženca obravnava posamično, predvsem pa tudi celostno. Videti ga je treba kot presežno bitje, to pomeni, da ni nujno, da se bo njegovo izobraževanje končalo s tem, ko se je vpisal in končal srednje izobraževanje. Pogosto se zgodi, da ljudje smisel izobraževanja odkrijejo šele v odrasli dobi. Takrat postane njihovo učenje globinsko. Vsakega udeleženca je zato treba obravnavati posamično. Razviti je treba nove modele pridobivanja izobrazbe in usposobljenosti, ki se razlikujejo od tradicionalnih šolskih modelov in so zasnovani na standardih znanja, ki jih udeleženci lahko dosežejo na najrazličnejše način pa tudi z različno dinamiko. Ni treba, da odrasli, predvsem zaposleni, potujejo skozi vse stopnje izobrazbe, kot predvidevajo šolski modeli izobraževanja. Če je merilo standard znanja, se ta lahko doseže tudi v drugačnih oblikah izobraževanja. Učitelji in drugi izobraževalci morajo prepoznati in razvijati nova, sodobnejša učna okolja, prepoznati morajo učne potrebe pa tudi ovire, s katerimi se srečujejo udeleženci. Kot je pokazala razprava v fokusni skupini, se udeleženci s svojimi težavami najprej obrnejo na učitelje ali izobraževalce, ki so jim pripravljeni prisluhniti. Zato si morajo tudi učitelji sami pridobiti novo znanje.

Razvita kadrovska politika v podjetjih in razvit izobraževalni sistem, ki se povezuje znotraj in navzven, je verjetno presežek tradicionalnega pojmovanja izobraževanja odraslih za pridobitev izobrazbe, ki temelji na šolskih oblikah izobraževanja. To sodelovanje zagotovo tudi učinkuje na okolje, v katerem poteka. Po mnenju nekaterih razpravljalcev v fokusnih skupinah bi za tako sodelovanje morale biti zainteresirane tudi lokalne skupnosti, morda tudi regije, ki bi lahko tako sodelovanje spodbujale, povezoval in usklajevale. Tako sodelovanje gotovo lahko pripomore tudi k razvoju nekega območja, gledano z nacionalne perspektive, pa tudi države same. Ponekod v Evropi podobno sodelovanje že poteka.

Tak primer je denimo dualni model poklicnega usposabljanja za mala in srednje velika podjetja v državah ob Baltskem morju (*Dual Vocational Training for SMES in the Baltic Sea Region*). Poglavitni namen tega projekta je zviševanje izobrazbene ravni in usposobljenosti zaposlenih in vodilnih delavcev v malih in srednjih podjetjih. Projekt je nastal na pobudo hanseatski parlamen-

ta³³ (Hanseatic Parliament) v letih od 2008 do 2010. V njem sodeluje dvanajst partnerjev iz štirih baltskih držav. S projektom poskušajo pomagati malim in srednjim podjetjem do bolj usposobljenih delavcev in menedžerjev. Zaradi staranja prebivalstva in kohortnega menjavanja generacij mala in srednje velika podjetja ob Baltiku že čutijo primanjkljaj pri zaposlovanju ustrezno usposobljenih, predvsem specializiranih delavcev. Hanzeatski parlament je v sodelovanju s partnerji opravil obsežne analize o potrebah delovne sile in ugotovil, da zdajšnji trg dela ne more zagotoviti dovolj ustrezno usposobljenih delavcev, upada pa tudi število malih in srednjih podjetij, na katerih sicer temelji gospodarstvo večine držav v Baltski regiji. Projekcije kažejo, da se bo ta problem v naslednjih letih še poglobil. Tudi kvalitativne analize so pokazale zaskrbljujočo sliko, saj ugotavljajo, da je razlika med vedno višjo usposobljenostjo, ki jo pričakujejo podjetja, in resnično ponudbo trga dela vse večja. Ugotavljajo, da zdajšnji izobraževalni sistem ne more zagotoviti dovolj in ustrezno usposobljenih delavcev. Manko se kaže tako pri strokovni usposobljenosti pa tudi pri transversalnih kompetencah – predvsem glede mednarodnega, globalnega sodelovanja (znanja jezikov, poznavanja kulturnih in drugih posebnosti trgov), podjetnosti in poznavanja poslov, vsem pa primanjkuje tudi neposrednih izkušenj. Jedro projekta je program dualnega izobraževanja na univerzitetni ravni (bachelor degree), kjer se povezujejo univerze in podjetja pri usposabljanju, ki sta ga na pobudo in ob podpori nemškega Zveznega ministrstva za izobraževanje in raziskave v okviru programa Učečih se regij (*Learning Regions*) v sodelovanju s partnerji pripravili Univerza kooperativnega izobraževanja v Hamburgu in Univerza 21 iz Buxtehuda. Oblikovali so več študijskih javnoveljavnih programov (courses), ki izpolnjujejo bolonjske standarde znanja. Gre za kombinirano obliko učenja, ki se začne z uvodnim usposabljanjem v podjetjih, pozneje pa se lahko nadaljuje s študijem na univerzi. Zaposlenim omogoča, da si pridobijo vedno višje ravni znanja in izobrazbe. Znotraj te sheme si udeleženci, ki opravijo predvidene obveznosti, lahko pridobijo različne nazive, ti izražajo stopnjo in vrsto usposobljenosti, ki si jo je nekdo pridobil v danem programu. Celoten projekt je od samega začetka spremljan in vrednoten. Ob koncu bodo izidi projekta

33 Hånsa, tudi Hanzeatska zveza ali Hanzeatska liga, je bila zveza trgovskih cehev, ki je v poznem srednjem veku ter zgodnjem obdobju novega veka, med 13. in 17. stoletjem, vzpostavila in vzdrževala trgovski monopol na področju Baltskega morja, delu Severnega morja in preko večine Severne Evrope.

poslani 32 zbornicam, ki so tudi članice hanzeatskega parlamenta, poleg teh pa še 10 do 12 univerzam, ki so članice Baltske akademije (ustanovljena je bila vzporedno s tem projektom) in prihajajo iz vseh devetih držav okrog Baltskega morja, z namenom, da bi okrepili sodelovanje v baltski regiji.

Podobnih kvalitativnih in futuroloških analiz na področju potreb po izobraževanju odraslih v Sloveniji še nimamo, saj bi morale nastati v medsektorskem in interdisciplinarnem okviru. Verjetno pa bi, sodeč po gibanjih staranja prebivalstva in tudi po ocenah ustreznosti srednjega in visokošolskega izobraževanja, lahko postavili domnevo, da bi se slika v Sloveniji ne razlikovala veliko od te, ki smo jo predstavili prej. Kje torej začeti in kako je s tem povezano izobraževanje učiteljev in drugih izobraževalcev?

Menimo, da bi lahko začeli s skupnimi projekti in periodičnim srečanji, kjer bi učitelji in izobraževalci v srednjem izobraževanju odraslih razpravljali in drugače sodelovali z učitelji na visokih strokovnih šolah in univerzah pa tudi z mentorji in strokovnjaki iz podjetij ter različnih razvojnih organizacij. Učitelji in drugi izobraževalci so namreč poleg udeležencev temeljni nosilci izobraževalnega procesa. V tem procesu bi morale sodelovati tudi pristojne zbornice in druga združenja pa tudi Andragoški center Slovenije in Center za poklicno izobraževanje Republike Slovenije. Ustvariti bi bilo treba povezovalno okolje in medije, po katerih bi nenehno potekala komunikacija med vsemi udeleženi. Za začetek bi bilo to lahko skupno glasilo – na primer spletni mesečnik, v katerem bi podjetja in izobraževalci pa tudi ljudje iz sveta politike opisovali, poročali in se obveščali med seboj. Kakor koli že, različni deležniki v izobraževanju odraslih bi se morali odpreti, uskladiti vizijo ter se dogovoriti o skupnih ciljih in strategijah. Srednje izobraževanje odraslih ne sme biti več bled odsev rednega izobraževanja, pač pa je treba vanj vpeljati strategije, ki upoštevajo položaje in vlogo odraslega v družbi. Tako bi se zares začela uresničevati skupna evropska načela, o katerih smo pisali prej in so veljavna za vse izobraževalce ne glede na to, v katerem okolju delujejo.

Izvedbene značilnosti in kakovost priprave srednješolskih programov za odrasle

(Natalija Žalec)

UVOD

Gospodarske pa tudi politične organizacije (npr. Evropska komisija) zadnje desetletje pogosto opozarjajo na veliko razhajanje med potrebnim znanjem in znanjem na trgu dela. Iskanju rešitev na tem področju je namenjeno tudi veliko evropskih sredstev za poklicno izobraževanje in usposabljanje. Izobraževalna politika, predvsem pa stroka se soočata z zahtevno nalogo: kako v tradicionalno zasnovanem šolskem kurikulumu zadostiti konkretnim potrebam, izraženim na trgu dela, ne da bi s tem okrnili druge naloge in vrednote začetnega izobraževanja, ki so povezane s splošnim izobraževanjem in razvijanjem različnih zmožnosti pri posamezniku, in ne zgolj tistih, ki so povezane z opravljanjem nekega poklica v danem trenutku. Če poskušamo ta problem še bolj izostriti, bi se lahko tudi vprašali, kako preprečiti, da bi človek v izobraževanju postal sredstvo za doseganje gospodarskih in drugih učinkov. Kako ohraniti humanistične vrednote izobraževanja, ki so usmerjene v samouresničevanje posameznika v družbi znanja in njegov celostni razvoj? Seveda si ob zadnjem vprašanju lahko zastavimo tudi vprašanje, ali je šola, oziroma formalno izobraževanje, sploh naravnano k takemu cilju, oziroma, ali posameznika spodbuja k njegovemu samouresničevanju. Ko vprašanje zastavimo tako, se zdi, da lahko odgovorimo le na en način – in sicer, da je to v tradicionalnem diskurzu formalnega izobraževanja domala neuresničljivo. Tako prvo kot drugo. Še manj oboje hkrati. Kaj bi se torej moralo spremeniti, da bi bilo zadoščeno enemu in drugemu? V zadnjih dvajsetih letih smo priča številnim spremembam pri snovanju izobraževalnega kurikula. Tudi srednje izobraževanje, predvsem poklicno in srednje strokovno izobraževanje, izraža te spremembe. V teoretskem, strokovnem pa tudi normativnem pogledu. V nadaljevanju te predstavitev raziskave bomo osvetlili nekatere od ključnih sprememb in si ogledali, kakšen je bil njihov učinek v praksi izobraževalnih organizacij in učiteljev, ki izpeljujejo srednje

poklicno in strokovno izobraževanje odraslih. Posebno nas bo zanimalo, kako se spremembe, povezane z izvedbenim načrtovanjem kurikula, h kateremu so izvajalske organizacije tudi normativno zavezane z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Ur. l. RS, št. 79/2006), konkretno pa predvsem z Navodili o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (2008), uresničujejo v praksi učiteljev, ki izpeljujejo srednje izobraževanje v programih izrednega izobraževanja.

V uvodu naj še povemo, da formalna prenova ni zajela vsega srednjega izobraževanja odraslih. Zakon o gimnazijah se, kar zadeva odrasle, v obravnavanem obdobju ni spremenil. V povezavi z izobraževanjem odraslih v gimnazijah pa lahko iz Bele knjige (2011) sklepamo, da se področna strokovna skupina za gimnazije in področna strokovna skupina za izobraževanje odraslih vprašanju izobraževanja odraslih v gimnazijah nista posebej posvečali, saj razprava v Beli knjigi na tem mestu odraslih niti ne omenja. Področni strokovni skupini se med seboj nista povezovali, in to nas lahko dodatno navede na sklep, da vprašanje izobraževanja odraslih v gimnazijah ni deležno pozornosti. Ta ugotovitev pa ob tehtnem premisleku še zaostri izhodiščno vprašanje, kako preprečiti, da bi izobraževanje, s tem pa človek postala sredstvo za doseganje gospodarskih učinkov. Gimnazija ima splošnoizobraževalni program, ki praviloma spodbuja in izobražuje za nadaljnje izobraževanje na univerzi, ne usposablja pa za konkretne poklicne potrebe, izražene na trgu dela. Če je torej pri odraslih gimnazijsko izobraževanje obrobne pomena, mar to ne pomeni, da je pričakovano ali celo, da so se odrasli primorani izobraževati praviloma poklicno in strokovno predvsem zato, da bi zadostili potrebam na trgu dela? Mar to ne pomeni, da razvijanje posameznika postaja sredstvo, ne pa cilj? Diskurz Bele knjige (prav tam) je, da je z zahtevnimi merili pri vpisu na gimnazije mogoče in treba doseči, da se bodo vpisovali le tisti učenci, ki si na podlagi preteklih in sprotnih dosežkov v izobraževanju to tudi zaslužijo. Pustimo ob strani vprašanje, zakaj naj bi bilo gimnazijsko izobraževanje ekskluzivnejše od drugega srednjega izobraževanja in čemu bi se za to izobraževanje morali truditi bolj kot na primer za poklicno. Opozorimo le, da je ob tako izključevalnem načinu (ne da bi bile ob tem predvidene tudi spodbude in pomoč za boljši uspeh) zanemarjeno pomembno vprašanje: kako mlad človek na pragu šestnajstih let doseže odličnost? Gre v resnici le za dosežke, ki so samo plod njegove prizadevnosti.

sti, volje, bistrournosti in ustvarjalnosti, ali pa je pri tem tudi pomembno, v kakšno okolje je kdo rojen in kako je potekalo njegovo šolanje – kako so ga spodbujali (ovirali) starši, kako so ga spodbujali (ali pa spregledali) v šoli in podobno? Mar ta diskurz ne zasenči in hkrati prepreči vstopa in poznejšega šolanja vsem tistim, ki še lahko postanejo odlični, prizadevni in ustvarjalni, čeprav tega niso zmogli do petnajstega leta? Govorimo o pravičnosti in z njo povezani dostopnosti izobraževanja, s tem pa tudi o povečevanju kritične mase izobražencev. Priložnosti za vseživljenjsko izobraževanje na različnih področjih spodbujajo vrednoto enakosti in povezanosti v družbi. Pa tudi odličnosti. Tako postaja družba pravičnejša, solidarnejša in bolj civilizirana, saj ima vsak človek priložnost, da sprejme in uresniči pravico, ki je načeloma dana vsakemu državljanu, čeprav je v otroštvu ali mladostništvu zaradi različnih razlogov morda ni zmozel izkoristiti. Kakovost srednjega izobraževanja je zelo kompleksno vprašanje, ki ga nikakor ni mogoče rešiti predvsem z omejevanjem vpisa. Navsezadnje pa je tudi, kar zadeva zagovarjanje vseživljenjskosti izobraževanja, veliko bolj konsistentno, da strokovno polje, ki zagovarja ta koncept, o njem premišljuje ob vsakem posameznem delu izobraževalnega sistema in v skladu s tem ne pušča sivih lis, meneč, da je to področje v danem trenutku obrobno ali manj pomembno. Ob postavljanju sistema vseživljenjskega izobraževanja je treba enakovredno upoštevati različne ravni, predvsem pa si prizadevati za to, da bo izobraževanje dostopno čim večjemu številu posameznikov v vseh življenjskih obdobjih.

Podatki in ugotovitve, ki jih prikazujemo v nadaljevanju te razprave so iz evalvacije srednjega izobraževanja odraslih, ki smo jo na Andragoškem centru opravili v letu 2012, veljajo pa predvsem za srednje poklicno in strokovno izobraževanje, saj večina (okrog 82 odstotkov) odgovarjajočih učiteljev in udeležencev izhaja od tam. Ponujeni predlogi rešitev pa so lahko veljavni za vse srednje izobraževanje odraslih.

INDIVIDUALIZACIJA KOT TEŽIŠČE PRI IZVEDBENEM NAČRTOVANJU KURIKULA V IZREDNEM IZOBRAŽEVANJU

Izvedbeno načrtovanje kurikula v srednješolskem izobraževanju odraslih (SIO) se je, gledano s formalnega vidika, v obdobju, ko je bil sprejet Zakon

o poklicnem in strokovnem izobraževanju, v marsičem spremenilo. Seveda so normativne spremembe posledica daljšega obdobja teoretskega zorenja – lahko bi rekli, spremenjenih pogledov na učenje (npr. od transmisivnih h konstruktivističnim modelom) in drugih procesov v izobraževanju (npr. strategije pri načrtovanju kurikula), ki so se naposled bolj ali manj dosledno izrazili tudi v normativni urejenosti srednjega izobraževanja odraslih. Kljub vsemu pa je temeljna sprememba, lahko bi rekli paradigmatški premik, nastala z individualizacijo izobraževanja. Tradicionalno prilagajanje programov odraslim se je pred tem obdobjem usmerjalo predvsem na prilagoditve učni skupini. Organizatorji izobraževanja so poskušali oblikovati čim bolj homogene skupine, pri tem so izhajali iz nekaterih demografskih značilnosti (npr. starosti), predvsem pa že pridobljenega znanja in nekaterih situacijsko pogojenih značilnosti skupine (npr. zaposleni odrasli, sezonsko delo). Pomemben dejavnik pri prilagajanju so bile tudi razmere, v katerih je delovala izobraževalna organizacija – na primer prostorske razmere in opremljenost, učiteljevi viri (znanje, pripravljenost in čas). V skupini so bila zasnovana didaktična načela, ki so navsezadnje prežemala tudi diskurz izobraževanja učiteljev. Učitelj je bil izobraževanju člen, njegova naloga je bila, da določeno znanje prenese na udeležence – največkrat s frontalnimi in na skupino usmerjenimi metodami poučevanja. Veliko dela v izobraževanju odraslih je tako opravil že organizator izobraževalnega programa, ki je učitelju ob njegovem vstopu dal tudi temeljne podatke o učni skupini. Učitelj pa je v pripravljalnem procesu skrbel za letno pripravo, ki je vsebovala časovno razporeditev učne snovi, ocenjevanje in druge dejavnosti, ki so sestavljale pouk. Izdeloval je učne priprave in po njih izpeljeval tudi učni proces. Tudi dokumentacija, ki jo je vodil učitelj o izobraževalnem procesu, je bila skupinske narave; zbirali so se tudi podatki o posamezniku, vendar so z obravnavo izzveneli v posplošenih ugotovitvah in tako dopolnjevali sliko o učni skupini ali ciljni skupini odraslih udeležencev. Čeprav se je razpravljalo tudi o diferenciaciji pouka pa tudi o individualizaciji, so se te razprave na posameznika obračale predvsem kot na individuum, ki v nekem neizgovorjenem bistvu v sebi vendarle prevladujoče združuje lastnosti učne skupine (ali socialne kategorije, npr. manj izobraženi odrasli), del katere je bil, vendar pa mu je zaradi nekaterih zanj posebnih okoliščin (npr. izmensko delo, zdravstvene posebnosti) treba prilagoditi nekatere vidike izobraževanja. Prevladujoče poslanstvo individualizacije v tej povezavi je bilo pravzaprav v izravnavanju razlik med

udeleženci oziroma pri zagotavljanju primerljivih možnosti za dokončanje istega programa. S šolanjem po istem programu, največkrat v skupinskih učnih oblikah, se ta diskurz homogeniziranja učne skupine še utrdi, saj si posamezniki postajajo vse bolj podobni ne le po znanju, ki si ga pridobijo v programu, ampak tudi po ciljih in pričakovanjih, ki so povezana z dokončanjem šolanja. Morebitnim razlikam med udeleženci v zvezi s tem, kako bo nekdo uporabil pridobljeno znanje, kakšni so njegovi karierni načrti, izobraževalci niso namenjali posebne pozornosti – temeljno poslanstvo je bilo v uresničevanju kurikularnega načrta, ki je bil največkrat zasnovan na učni snovi, pozneje tudi na učnih ciljih, še pozneje pa na standardih znanja.

Posledice vedno hitrejšega in zmeraj bolj neenakomerno porazdeljenega tehnološkega razvoja, vedno bolj dinamičnih in krajših gospodarskih ciklov (med konjunkturo in recesijo), ki se v življenju posameznikov izražajo v začasnosti zaposlitve in pogostejših obdobjih brezposelnosti, pa tudi posledice zmanjševanja generacij in gospodarskih migracij, povezanih z globalizacijo, so se pri posamezniku pokazale v naraščajočih in vse pogostejših potrebah po izobraževanju. Z njimi se posameznik odziva na zahteve v okolju – tiste, povezane z zaposlitvijo, in tiste, ki so povezane z uspešnostjo na drugih področjih življenja. Življenjski poteki ljudi se razlikujejo med seboj; pridobitev poklica nima več neke trajnejše vrednosti, ki bi bila povezana z zaposlitvijo ali bi bila zanesljiva podlaga za načrtovanje kariere. Karierni vzorci ljudi postajajo vedno bolj dinamični in vedno raznolikejši. V najrazvitejših gospodarstvih posameznik večkrat v življenju spremeni poklic, vsekakor pa mora svoje znanje vseskozi spopolnjevati, če hoče ohraniti svoj družbeni položaj ali morda celo napredovati.

Naštete spremembe se izražajo tudi v vse raznolikejši sestavi učnih skupin v izobraževanju, predvsem v izobraževanju odraslih. Udeleženci se med seboj vse bolj razlikujejo, zaradi česar postane oblikovanje homogenih učnih skupin skorajda nemogoče, upoštevanje posameznikovih potreb pa neizbežno. Nujno je torej spremeniti pogled na oblikovanje izobraževalnega kurikula. Kurikularne strategije začno graditi na posamezniku. V andragoškem ciklu postaneta posebno pomembni pa tudi zahtevni stopnja ugotavljanja izobraževalnih potreb ter stopnja izvedbenega načrtovanja. Ugotavljanje potreb po izobraževanju je na ravni nacionalnega kurikula povezano s širšimi potrebami okolja oziroma uporabnikov znanja, na ravni izvedbenega načrtovanja pa

z ugotavljanjem izobraževalnih potreb pri posamezniku, na katerem temelji tudi samo načrtovanje izvedbe kurikula, ki ga pripravlja izobraževalna organizacija. Težavnost teh stopenj izvira iz številnih spremenljivk, ki jih v izobraževanje vnašajo ne le udeleženci s svojo raznolikostjo, temveč tudi raznovrstne in specifične potrebe ožjega okolja, pogosto spreminjanje standardov znanja, ki je posledica tehnološkega razvoja in drugih dejavnikov, o katerih smo razmišljali prej. V teh okoliščinah se zdi logično, da izvedbeno načrtovanje izhaja iz potreb posameznega udeleženca in sodelovanja z okoljem, v katerem deluje. Individualizacija in socialno partnerstvo sta torej najpomembnejša pri usmerjanju predvsem na stopnji prilagajanja in izvedbenega načrtovanja programa. To je na področju srednjega izobraževanja odraslih še posebej izraženo v Navodilih o prilagajanju izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja (2008).

Zadnja stopnja izvedbenega načrtovanja se uresniči v osebнем izobraževalnem načrtu, ta postane dokument, ki rabi udeležencu, učiteljem in izobraževalni organizaciji, v posameznih elementih pa tudi drugim socialnim partnerjem ne le kot načrt učenja, temveč tudi kot orodje spremljanja in končnega evalviranja izobraževalnega procesa.

IZVEDBENO NAČRTOVANJE IN KAKOVOST IZPELJAVE SREDNJEGA IZOBRAŽEVANJA ZA ODRASLE ALI V PROGRAMIH IZREDNEGA IZOBRAŽEVANJA

Temeljne teoretske usmeritve in načela (primerjaj Pevec Grm, 2006), na katerih naj bi temeljila kakovost prenovljenega poklicnega in strokovnega izobraževanja, so:

- na dosežkih ali standardih znanja zasnovan kurikulum,
- modularno zasnovano izobraževanje,
- odprtost kurikula, ki omogoča prilagajanje izobraževanja lokalnim značilnostim in potrebam okolja,
- prožnost kurikula in večja avtonomija izobraževalnih organizacij,

- povezovanje splošnega in strokovnoteoretskega znanja s praktičnimi izkušnjami, ki predvideva tesnejše sodelovanje med delodajalci in drugimi socialnimi partnerji ter izobraževalnimi organizacijami,
- interdisciplinarnost, ki izhaja iz boljše povezanosti in timskega dela učiteljev,
- individualizacija izobraževalnega procesa.

Ta načela naj bi omogočila, da bi se udeleženec v izobraževanju usposobil za poklic, po drugi strani pa bi mu pridobljeno znanje omogočilo dejavno sodelovanje v družbi, nadaljnje izobraževanje in osebni razvoj.

Pred izobraževalne organizacije pa to postavlja vrsto novih nalog, procesov in procedur, ki jih v nekdanjih razmerah ni bilo. Vprašanje, ki se ob tem upravičeno postavi, je, ali so izobraževalci z znanjem in izkušnjami, ki jih imajo, zmožni uresničevati nova načela. Ali stari procesi organiziranja izobraževanja ter stari standardi in normativi, ki določajo pogoje dela, izvajalskim organizacijam tako delo omogočajo?

Navodila o prilagajanju poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim iz leta 2008 imajo med drugim tudi ta namen, da izobraževalcem pomagajo razumeti in jih voditi k zastavljenim ciljem prenove ter tako zagotoviti udeležencem in drugim deležnikom v kurikulumu ustrezno kakovost izobraževanja. Navodila opredeljujejo postopke in naloge, ki jih morajo izvajalske organizacije opraviti pred vpisom, ob njem in po njem ter med potekom izobraževanja. *Preglednica 1* strnjeno povzema temeljne naloge, ki sodijo v posamezni sklop izvedbenega načrtovanja.

Preglednica 1: Temeljne naloge izvedbenega načrtovanja

Pred vpisom	Priprava predloga izvedbenega načrta	Priprava letnega delovnega načrta	Načrtovanje postopkov priznavanja že pridobljenega znanja	Priprava razpisa in razpis za vpis	Strukturiranje osebnega izobraževalnega načrta (OIN)	Obveščanje , dokumentiranje in poročanje, komisija za kakovost	
Med vpisom	Informiranje in animiranje kandidatov za vključitev v program		Uvodno spoznavanje vpisanih (uvodni pogovor s posamezniki)	Postopki ugotavljanja in priznavanja že pridobljenega znanja vpisanim			
Po vpisu	Izvedbeni načrt za skupinski model	Oblikovanje skupin	Analiza značilnosti in potreb učne skupine	Izvedbeni načrt za učno skupino	OIN za vsakega posameznika v skupini		
	Izvedbeni načrt za individualne oblike	Spoznavanje posameznika in oblikovanje izobraževalnega profila	Izvedbeni načrt na ravni izvajalske organizacije upoštevajoč izobraževalne profile udeležencev in razmere v katerih deluje izobraževalna organizacija		Priprava OIN upoštevajoč posebnosti, potrebe udeleženca in razmere		
Med izobraževanjem	Skupinski model izobraževanja	Spremljanje, vrednotenje, dopolnjevanje in po potrebi spreminjanje OIN, ki se odražajo v izpeljevanju izobraževanja					
	Individualni model izobraževanja	Spremljanje, vrednotenje, dopolnjevanje in po potrebi spreminjanje OIN, ki se odražajo v izpeljevanju izobraževanja					

Če na kratko povzamemo vsebino Navodil, vidimo, da je izvedbeno načrtovanje sestavljeno iz vrste nalog, med njimi lahko prepoznamo tudi nekatere, ki so jih izobraževalci opravljali že pred prenovo. Taka je na primer priprava letnega delovnega načrta. Prilagajanje nacionalnega kurikula posebnostim udeležencem in okolja, v katerem se bo program izpeljal, pa poteka tudi na drugih ravneh. Vsebina Navodil obsega organizacijo, časovno razporeditev izobraževanja in vodenje dokumentacije v skladu z Zakonom o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Navodila predvidevajo izpeljevanje izobraževalnega programa v dveh organizacijskih modelih – v skupinskem in v individualnem organizacijskem modelu. Razlika med njima je utemeljena na obsegu organiziranega izobraževalnega dela³⁴, ki jih izvajalec programa predvidi v

³⁴ Organizirano izobraževalno delo (Navodila, 3. člen) obsega izobraževalno delo, ki ga pripravi in

izvedbenem načrtu glede na obseg nacionalnega kurikula. Skupinski organizacijski modeli predvidevajo, da bo izvajalec na ravni celotnega programa izpeljal 50 odstotkov organiziranega izobraževalnega dela, ki ga predvideva nacionalni kurikulum. To so modeli, ki temeljijo na oblikovanju učne skupine s predvidenim okvirnim skupnim načinom poteka in trajanja izobraževanja – šolski oziroma razredno-predmetni organizacijski model, tečajni organizacijski model ipd. Med individualne organizacijske modele izrednega izobraževanja pa sodijo vsi izvedbeni modeli, ki omogočajo, da se posameznik večinoma ali v celoti izobražuje sam, brez sodelovanja v učni skupini, izvajalec mu daje le možnost preverjanja znanja (izpitni sistem), lahko pa tudi manjšo ali večjo pomoč v obliki organiziranih predavanj, individualnih ali skupinskih konzultacij, drugih oblik organiziranega izobraževanja (vodeno samoizobraževanje, e-izobraževanje, multimedijско izobraževanje, druge oblike izobraževanja na daljavo ipd.). Izpeljava programa lahko poteka tudi kot kombinacija različnih skupinskih in individualnih organizacijskih modelov, pri čemer se določila Navodil v zvezi s prilagoditvami in postopki pri njihovem določanju upoštevajo po večinskem deležu posameznega modela.

Če kurikulum temelji na standardih znanja, so viri znanja posledično manj pomembni, individualni organizacijski modeli pa ena od logičnih posledic pri izvedbenem načrtovanju. Kljub vsemu pa se moramo zavedati, da večina udeležencev vstopi v izobraževanje tudi s pričakovanjem, da jim bo izobraževalna organizacija pomagala pri učenju in doseganju standardov znanja, ki so predvideni s programom. Če se torej udeleženec vpiše v program in večino učenja opravi v obliki samostojnega učenja, potem mu je treba pomagati pri tem. Ta pomoč se najbolje izrazi v različnih oblikah svetovalnega dela – na primer kot individualna in/ali skupinska konzultacija – ki lahko udeležencu pomagajo pri razumevanju učne snovi ali razvijanju njegovih zmožnosti za učenje. Svetovalna podpora lahko obsega pomoč pri pripravi na izpit, pri načrtovanju korakov in zaporedja učenja ali pa pri opogumljanju in spodbujanju udeleženca, ko se pri učenju spopada s krizami. Ta pomoč

izpeljuje izvajalec izrednega izobraževanja. Med organizirano izobraževalno delo se štejejo teoretični pouk z vajami, praktični pouk, praktično usposabljanje z delom, ekskurzije, terensko delo, skupinske ali individualne konzultacije, učne delavnice, organizirane priprave na izpite oziroma preverjanje in ocenjevanje znanja, učna pomoč, zagovor seminarskih nalog, srečanja v skupinah pri e-učenju ali učenju na daljavo, preverjanje in ocenjevanje znanja in druge oblike, določene z izobraževalnim programom.

lahko obsega zagotavljanje ustreznega učnega gradiva, lahko tudi ustreznega prostora in opreme za učenje (npr. prostor, osebni računalnik, dostop do knjižnice in podobno). Vse te oblike pomoči so usmerjene k posamezniku in zadovoljujejo njegove povsem specifične potrebe, ki so povezane ne le z njegovim življenjskim položajem, pač pa tudi z njegovim slogom učenja, njegovimi življenjskimi cilji in aspiracijami. Ta pomoč lahko pripomore tudi k ustvarjanju priložnosti, ki udeležencu omogočijo, da izkaže svoje znanje (npr. s povezovanjem z različnimi socialnimi partnerji, pri čemer sodeluje tudi udeleženec izobraževanja). To pomoč potrebujejo tudi udeleženci, ki se programa udeležujejo v skupinskih organizacijskih modelih. Prav to je osrednji namen osebnega izobraževalnega načrta (OIN), ki je procesno zasnovan in bi ga glede na to bolje poimenovati osebno načrtovanje izobraževanja. Ta načrt predvideva spremljanje in vrednotenje uresničevanja načrtovanih ciljev, pa tudi, da ga je mogoče dopolnjevati in spreminjati. Čeprav Navodila predvidevajo minimum³⁵ vsega, kar bi ta načrt lahko zajel, in tudi le eno evalvacijsko srečanje v šolskem letu (14. in 18. člen Navodil), pa, kot je pokazala naša raziskava, izobraževalne organizacije le težko zadostijo pričakovanjem, ki so opredeljena v Navodilih. Problem izhaja, kot opozarjamo v raziskavi, pa tudi v nekaterih drugih evalvacijah (Žalec, Djordjević, 2010; Birman Forjanič, Možina, 2010), iz organizacijske sestave izobraževalcev odraslih v srednjem

35 Navodila, 13. člen: »Osebni izobraževalni načrt v skupinskih organizacijskih modelih je dokument, v katerem izobraževalna organizacija poleg prilagoditev iz izvedbenega načrta za učno skupino opredeli še morebitne posebnosti pri načrtovanju izobraževalne poti za posameznika, ki se razlikujejo od sprejetega izvedbenega načrta za učno skupino.«

Navodila, 16. člen: Osebni izobraževalni načrt za udeležence izobraževanja v individualnih organizacijskih modelih je pisni dokument, ki vsebuje najmanj podatke o:

- formalnih in neformalnih delovnih izkušnjah, povezanih z delom ali poklicem, za katerega se bo udeleženec izobraževal,
- dokončanem poprejšnjem formalnem izobraževanju, z morebitnimi posebnostmi vred,
- znanju, pridobljenem v neformalnem izobraževanju,
- predvidenem načinu in časovnem poteku izobraževanja, z načini in roki preverjanja znanja vred,
- načinu in časovnih rokih za spremljanje uresničevanja osebnega izobraževalnega načrta.

V osebnem izobraževalnem načrtu za udeležence izobraževanja v individualnih organizacijskih modelih izvajalec predlaga, kako bo udeležencu zagotovil konzultacije, pri čemer mora izvajalec vsakemu takemu udeležencu zagotoviti vsaj 5 ur individualnih ali skupinskih konzultacij na posamezno programsko enoto.

Če za program ali izbrani organizacijski model ni javno dostopnih ustreznih učnih sredstev, izvajalec v predlogu osebnega izobraževalnega načrta za udeležence izobraževanja v individualnih organizacijskih modelih tudi opredeli, kako bo udeležencu pomagal pri dostopu do ustreznih učnih virov.

izobraževanju. Večina učiteljev poučuje honorarno, tudi plačani so le za neposredno delo z udeleženci, tako da za izvedbeno načrtovanje in pripravo osebnih izobraževalnih načrtov skrbi predvsem vodja ali organizator izobraževanjih odraslih in morda ožja skupina učiteljev.

OSEBNI IZOBRAŽEVALNI NAČRT KOT TEMELJNA SESTAVINA IZVEDBENEGA NAČRTOVANJA V PRAKSI SREDNJEGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

V predstavljeni raziskavi se je pokazalo, da le manjši delež učiteljev, od 13 do 17 odstotkov, izpeljuje program tudi s pomočjo individualnih ali skupinskih konzultacij. Nihče od vprašanih učiteljev ni bil mentor posameznikom. Velika večina izvajalskih organizacij izpeljuje programe v enem od skupinskih organizacijskih modelov – več kot polovica v razredno-predmetni obliki, nekaj več kot 20 odstotkov v tečajno-modularni obliki, precej manj – okrog 5 odstotkov pa prevladujoči skupinski model dopolnjuje tudi z e-izobraževanjem, to pomeni, da tako izpeljujejo le posamezne predmete ali module, ne pa celotnega programa. Če ob tem upoštevamo še podatek, da pri osebni izobraževalni načrtu sodeluje manj kot 30 odstotkov vprašanih učiteljev, se lahko vprašamo, ali se je pri srednjem izobraževanju za odrasle v praksi sploh kaj spremenilo. V osebni izobraževalni načrtu v skupinskih organizacijskih modelih (Navodila, 13. člen) naj bi izobraževalna organizacija poleg izvedbenih prilagoditev za učno skupino opredelila še morebitne posebnosti pri načrtovanju izobraževalne poti za posameznika, ki se razlikuje od opredeljenega izvedbenega načrta za skupino. Kaj je vsebina osebnega izobraževalnega načrta in kakšne so prilagoditve, lahko deloma razberemo iz odgovorov udeležencev, ki so bili zajeti v našo raziskavo. Evalvacija je pokazala, da se je manj kot 10 odstotkov udeležencev izobraževalo v individualnih organizacijskih modelih, to pomeni, da so se večinoma (več kot 73 odstotkov) izobraževali v skupinskih in 16,8 odstotka v kombiniranih izobraževalnih modelih. Na vprašanje, ali je bil v začetku izobraževanja zanje pripravljen osebni izobraževalni načrt, je okrog 70 odstotkov vprašanih odgovorilo z da, preostali pa z ne, ali pa so odgovorili, da niso bili seznanjeni s tem. Tisti udeleženci, ki so imeli osebni izobraževalni načrt, ugotavljajo, da je zelo ali najbolj koristen, ker se udeleženec tako natančneje seznani, kako bo potekalo izobraževanje, in ga je zaradi upoštevanja posebnih življenjskih

okolščin pri načrtovanju izobraževanja tudi lažje uskladiti in umestiti v udeleženčevo vsakdanje življenje. Manj pa menijo, da lahko ta načrt pomaga pri pravočasnem prepoznavanju težav pri učenju, iskanju vzrokov in s tem tudi pri spreminjanju ali dopolnjevanju OIN s potrebnimi ukrepi, ki naj posamezniku pomagajo pri uresničevanju zastavljenih ciljev. Iz teh odgovorov bi lahko sklepali, da izobraževalne organizacije osebni izobraževalni načrt sicer pripravijo z večino udeležencev, a ga ne spremljajo dovolj pogosto, da bi lahko v celoti uresničili njegov namen – to je izboljšati uspešnost, učinkovitost in zadovoljstvo udeležencev z izobraževanjem. Navodila predvidevajo vsaj eno evalvacijsko srečanje strokovnega delavca, ki skrbi za osebni izobraževalni načrt, z udeležencem in učitelji v zvezi s tem načrtom. To je zagotovo premalo, da bi zadostili potrebam, ki se v procesu pri udeležencih spreminjajo. Čeprav so udeleženci večinoma zadovoljni z delom učiteljev in izobraževalnih organizacij, analiza opozarja tudi na posamezna področja, kjer so udeleženci izrazili nezadovoljstvo z delom izobraževalne organizacije, to pa lahko razumemo tudi tako, da osebni izobraževalni načrt ni bil pripravljen skladno z načeli pripravljanja tega načrta. Na vprašanje, ali jih je kar koli motilo v izobraževanju in je povezano z delom izobraževalne organizacije, je kar 52,6 odstotka udeležencev odgovorilo, da je bila to časovna razporeditev predavanj, 42,1 odstotka pa premalo praktičnega znanja. Nezadovoljstvo s časovno razporeditvijo predavanj morda kaže na to, da izobraževalne organizacije vseh vidikov prilagajanja ne usklajujejo dovolj z udeleženci, ali pa jim razmere, v katerih delujejo, ne dopuščajo, da bi se bolj prilagodile udeležencem. Čeprav tega nismo ugotavljali posebej, bi lahko pomislili, da tudi to izhaja iz zaposlitvene strukture izobraževalcev, ki skrbijo za izobraževanje odraslih. Večina učiteljev je zaposlena honorarno, to pomeni, da opravljajo to delo zunaj delovnega časa primarne zaposlitve. Iz tega morda lahko tudi sklepamo, da mora izobraževalna organizacija pri razporejanju organiziranega izobraževalnega dela iskati kompromis med razpoložljivostjo učiteljevega časa in potrebami udeležencev. Ker večina učiteljev, ki smo jih zajeli v evalvacijo, primarno poučuje v rednem izobraževanju, lahko sklepamo, da daje rednemu izobraževanju prednost pred izrednim. Na premajhno dejavnost udeležencev pri izvedbenem načrtovanju in pripravljanju osebnega izobraževalnega načrta opozarja tudi neopredeljenost udeležencev ob trditvi, da udeleženci dejavno sodelujejo pri načrtovanju, izpeljevanju in vrednotenju izobraževalnega procesa. Večina udeležencev je ob tej trditvi izbrala odgovor

»Niti se strinjam niti se ne strinjam«. Tudi relativno visok delež odraslih udeležencev, ki so pogrešali praktična znanja opozarja na to, da načrtovanje OIN ni dovolj poosebljeno. Poosebljeno načrtovanje učenja, bi lahko ob ustreznem sodelovanju z okoljem, prispevalo k temu, da bi si posamezni udeleženci pridobili več praktičnega znanja.

O položaju in kakovosti osebnega izobraževalnega načrta lahko sklepamo tudi iz odgovorov učiteljev. Kot že rečeno, pri pripravljanju tega načrta sodeluje le manjši del učiteljev. V zvezi s koristnostjo osebnega izobraževalnega načrta pa menijo, da je večinoma koristen udeležencem pri umeščanju izobraževanja v njihovo življenje, učitelje in udeležence dobro seznanja s potekom izobraževanja, omogoča boljše načrtovanje izpeljave programa, učiteljem pomaga pri boljši organizaciji časa in učiteljevem prilagajanju potrebam posameznega udeleženca. Za razliko od udeležencev, ki osebnemu izobraževalnemu načrtu te koristi niso pripisali, pa učitelji menijo, da ta načrt omogoča boljše prepoznavanje težav, ki se pojavljajo pri učenju udeleženca, in pravočasnejše ukrepanje. Razlike v odgovorih med učitelji in udeleženci opozarjajo na komunikacijske šume med njimi ali celo na odsotnost komunikacije, kar se ob predstavljenih ugotovitvah, zdi povsem realno. To domnevo potrjujejo tudi ugotovitve, ki jih navajamo v nadaljevanju.

Udeležencem je bila v raziskavi postavljena vrsta vprašanj o tem, s kakšnimi težavami se/so se srečevali v srednjem izrednem izobraževanju. Udeleženci niso izpostavili nobene posebej, vendar pa se je pri proučevanju drugih odgovorov pokazalo, da to pomoč občasno potrebujejo, a jo redkeje pridobijo od učiteljev (manj kot 5 odstotkov), največkrat jo poiščejo pri soudeležencih, kolegih (26,3 odstotka), družini ali prijateljih (20,4 odstotka). Pogostejše kot pri učitelju pridobijo pomoč tudi pri inštruktorju, ki ga sami izberejo in tudi plačajo (9,2 odstotka). Kot pomoč, ki jo lahko večinoma dobijo v izobraževalni organizaciji, pa so udeleženci navedli splošna navodila za učenje (priprava na učenje, pridobitev učnega gradiva in pomoč pri učenju na splošno, naloge za utrjevanje znanja). Pokazalo se je, tudi, kje bi udeleženci vendarle potrebovali pomoč, na primer pri pripravah na ocenjevanje. Na vprašanje, kako se počutijo pri ocenjevanju, je večina (43,3 odstotka) odgovorila, da pri ocenjevanju nima težav, vendar pa jih je 35,6 odstotka tudi odgovorilo, da ne znajo vnaprej oceniti svojega znanja, kar je verjetno vzrok tudi tega, da se skoraj četrtina (24,5 odstotka) udeležencev ocenjeva-

nja boji. To pomeni, da bi bilo treba ugotavljanju znanja in pripravi na ocenjevanje nameniti posebno pozornost. V nadaljevanju si bomo ogledali nekatere vidike ocenjevanja v srednjem izobraževanju odraslih in ga primerjali z navodili, predvsem pa tudi z opredelitvami v pravilnikih, ki urejajo ocenjevanje v srednjem izobraževanju odraslih.

OCENJEVANJE V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Med nalogami, ki jih mora izobraževalna organizacija izpeljati v okviru izvedbenega kurikula, je tudi načrt ocenjevanja ali kakor je definirano v 12. in 16. členu Navodil, da mora izvajalec v osebni izobraževalni načrtu predvideti tudi načine in roke za preverjanje in ocenjevanje znanja. Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (Ur. l. RS št. 60/2010 z dne 23. 7. 2010) – v nadaljevanju POZŠŠ – povzema določila iz Navodil, poleg tega pa dodaja, da je treba udeleženca izobraževanja odraslih ob začetku izobraževanja v šolskem letu seznaniti najmanj z obsegom učne vsebine, načinom in roki ocenjevanja znanja ter obveščanja o izidih. V 4. členu, ki govori o načelih ocenjevanja, je pri ocenjevanju odraslih še posebej navedeno poskusno opravljanje izpitov, s čimer se udeležencu izobraževanja odraslih omogoči, da preveri in spozna najmanj obseg in zahtevnost izpita ter primere izpitnih vprašanj. Iz odgovorov udeležencev v raziskavi ni natančno razvidno, ali so bili udeleženci deležni take priprave ali ne, vendar pa bi glede na povprečno vrednost izbranih odgovorov (2,78 na štiristopenjski lestvici od »Sploh ne velja« do »Večinoma velja«) pri trditvi, da jim učitelj pred ocenjevanjem pripravi vzorce testov, projektnih in seminarskih nalog, ki udeležencem omogočajo boljšo pripravo na ocenjevanje, lahko sklepali, da to »Velja občasno«. Iz njihovih odgovorov pa je razvidno tudi, da so učitelji pred ocenjevanjem večinoma pripravljeni dodatno razložiti učno snov in da jim za ta namen večina učiteljev pripravi tudi naloge za utrjevanje.

Tudi vidiki preglednosti meril ocenjevanja, ki jih opredeljuje POZŠŠ v 8. členu, in seznanjenosti udeležencev z njimi pred začetkom ocenjevanja se v odgovorih udeležencev srednjega izobraževanja kažejo kot nedosledni. Udeleženci sporočajo, da jih večina učiteljev ustno seznani z merili ocenjevanja, manjkrat pa merila ocenjevanja prejmejo tudi v pisni obliki. Udeleženci so tudi

potrdili, da so roki ocenjevanja usklajeni z njimi in zapisani v osebni izobraževalni načrtu.

Kar zadeva zanesljivost ocenjevanja, so odgovori udeležencev spodbudni, saj navajajo, da učitelji pri istem predmetu ali modulu v učnem procesu ustvarjajo več različnih priložnosti za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Tudi iz odgovorov učiteljev o ocenjevanju je razvidno, da namenjajo pripravam na ocenjevanje precej pozornosti. Več kot 68 odstotkov učiteljev v svoji letni pripravi opredeli tudi načrt ocenjevanja znanja. Večina učiteljev uporablja pisno ocenjevanje (72,5 odstotka) in ustno ocenjevanje (65,8 odstotka). Okrog 40 odstotkov ocenjuje tudi seminarske naloge in učne projekte. Le 6 odstotkov je merila ocenjevanja uskladilo z uporabniki znanja in kolegi v izobraževalni organizaciji, prav toliko pa jih ocenjuje tudi v sodelovanju s kolegi. V manj kot 3 odstotkih sodeluje pri ocenjevanju več kot en ocenjevalec; to je, kar zadeva objektivnost ocenjevanja, manj ustrezno. Večina učiteljev preverja znanje udeležencev na koncu (65,3 odstotka) – pred ocenjevanjem, ali pa sproti (60,5 odstotka), le dobrih 6 odstotkov pa tudi na začetku izobraževanja. Po tem lahko sklepamo, da učitelji ne prepoznajo formativne vrednosti preverjanja znanja, ki načeloma omogočajo boljše prilagajanje učnega procesa posameznikovim izobraževalnim potrebam. Pomislimo lahko, da učitelji postopkom potrjevanja že pridobljenega znanja pripisujejo enako vrednost kot uvodnemu preverjanju znanja. Vendar je to le deloma res. Tudi udeleženci, ki se ne udeležijo postopkov potrjevanja že pridobljenega znanja, potrebujejo izhodiščno oceno o tem, koliko že znajo, da bi lažje predvideli čas in korake pri nadaljnjem učenju. To je pomembno izhodišče tudi za učitelja. Preverjanje znanja je v resnici formativna prvina pri načrtovanju učenja.

Tudi ko pogledamo odgovore udeležencev v zvezi s preverjanjem znanja in načini ocenjevanja, lahko ugotovimo, da po izkušnjah udeležencev le redki učitelji pomemben del organiziranega učenja namenijo ugotavljanju učnega napredka pri udeležencih. Kar zadeva načine ocenjevanja, pa več kot tretjini (35,9 odstotka) najbolj ustreza pisno ocenjevanje, 27,3 odstotka jih navaja, da jim najbolj ustreza kombinirano pisno in ustno ocenjevanje, 15 odstotkom ustno ocenjevanje, temu pa sledijo druge oblike ocenjevanja: projekti, seminarske naloge, izdelki, nastopi in predstavitve – v skupnem deležu nekaj

manj kot 23 odstotkov. Ob teh skladnih odgovorih učiteljev in udeležencev bi seveda lahko sklepali, da učitelji upoštevajo potrebe udeležencev. Vendar pa je pred tem treba premisliti tudi o drugih izvedbenih značilnostih srednjega izobraževanja odraslih, kajti mogoče je, da so udeleženci izbrali prav te odgovore zaradi tega, ker drugih oblik ocenjevanja ne poznajo dovolj, premisliti pa je tudi treba, katere so najpogostejše uporabljene metode poučevanja in kako kompleksno je zasnovano učno okolje, v katerem se izobražujejo odrasli. Vsak ocenjevalni položaj namreč vsebuje tudi učni proces – če poučujemo po učnih projektih, bomo podoben položaj uporabili tudi pri ocenjevanju; če poučujemo z nalogami, algoritmi, bomo te uporabili pri ocenjevanju in podobno.

DRUGI VIDIKI IZVEDBENIH POSEBNOSTI V SREDNJEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Izhajajoč iz temeljnih usmeritev pri prenovi srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja (Grm Pevec, 2006), ki dajejo velik poudarek tudi na sodelovanju s socialnimi partnerji, načelu interdisciplinarnosti in sodelovalnosti pri učenju, nas je v evalvaciji srednjega izobraževanja zanimalo, ali se ta načela izražajo tudi praksi izobraževalnih organizacij, ki izobražujejo odrasle.

Ena od usmeritev pri prenovi poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja je bila tudi kompetenčna zasnovanost kurikula. Potrebe po temeljnih (transverzalnih) zmožnostih³⁶ so po zadnjih raziskavah (Danski tehnološki inštitut, 2012) vse pomembnejše tudi v podjetjih. Tudi najrazvitejša evropska podjetja ugotavljajo, da ima zmožnosti te vrste na ustrezni ravni razvitih premalo ljudi. Te kompetence so za razliko od poklicnih ali področnih kom-

36 Evropski referenčni okvir navaja osem temeljnih zmožnosti, ki jih človek potrebuje pri razvoju na vseh področjih življenja, ki vštevata tudi zaposlitev in aktivno državljanstvo:

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,
8. kulturna zavest in izražanje.

petenc prenosljive med različnimi okolji, poklici, strokovnimi in življenjskimi področji. Posamezniku omogočajo dostopanje do različnih virov, ki so pomembni za njegovo življenje. Temeljne kompetence bi si morali udeleženci srednjega izobraževanja pridobivati v celotnem programu, pri vseh moduli ali predmetih. Kompetence, ki si jih po mnenju učiteljev udeleženci razvijajo pri njihovem modulu ali predmetu, so:

- sporazumevanje v slovenščini,
- zmožnost kritičnega mišljenja in oblikovanja lastnega stališča,
- sporazumevanje v strokovnem jeziku,
- etična in poklicna odgovornost,
- ustvarjalno reševanje problemov,
- digitalne zmožnosti.

Redkeje pa imajo priložnost sporazumevanja v tujem jeziku in spoznavanja različnih načinov vodenja.

Ko s prejšnjimi ugotovitvami primerjamo prevladujoče metode poučevanja, ugotovimo, da učitelji večinoma uporabljajo tradicionalne metode, v katerih pa pozornost namenjajo tudi vsakemu posamezniku. Nekaj več kot polovica učiteljev sodeluje tudi z okoljem in socialnimi partnerji. Večino sodelovanja izpeljejo v obliki delovne prakse, ekskurzij in drugih ustaljenih oblik sodelovanja, manj kot 10 odstotkov učiteljev pa s socialnimi partnerji sodeluje tako, da jih povabi k neposrednemu sodelovanju pri izpeljavi modula oziroma predmeta, ki ga poučuje. Tudi sodelovanja med učitelji kolegi je malo, kljub temu pa učitelji navajajo, da pri svojem predmetu poskušajo zagotavljati interdisciplinarnost.

Poglejmo si še zanimivo primerjavo med mnenji učiteljev in udeležencev, ki smo jim postavili enake trditve o učiteljevem delu. Oblikovali smo niz trditev o katerih naj bi se udeleženci izrekli, v kolikšni meri, po njihovem mnenju, veljajo za učitelje, s katerimi so se med študijem srečevali, učitelji pa, v kolikšni meri jih sami upoštevajo pri svojem delu. Uporabili smo štiristopenjsko lestvico (od »Sploh ne velja« do »Večinoma velja«), da bi tako lažje izločili večkrat prevladujoč vpliv izbire srednje vrednosti, ki smo mu pogosto priča pri petstopenjskih lestvicah.

Kljub temu, da ne gre za kakšna bistvena odstopanja lahko vseeno opazimo, da so v več primerih udeleženci bolj kritični do učiteljev, kot učitelji do samih sebe. Pri katerih trditvah se mnenja prekrivajo in kje so odstopanja večja je razvidno na sliki 33.

Slika 33: Razlike v mnenjih med učitelji in učenci



Ugotovimo lahko, da je mnenje učiteljev in udeležencev skladno o tem, da so učitelji udeležence spodbujali k premišljevanju o novejših strokovnih spoznanjih ter aktualnih dogodkih v družbi. Boljšo oceno, kot učitelji samim sebi, so udeleženci prisodili učiteljem pri razlagi učne snovi. Pri vseh drugih

trditvah, pa so se učitelji ocenili bolje, kot so jih udeleženci. Razlike so najbolj opazne pri trditvah, ki govorijo v prid individualizacije in posebljanja izobraževalnega procesa: redno ugotavljanje napredka pri posameznem udeležencu; dovolj pogosto preverjanje znanja pri udeležencu; pripravljenost učiteljev, da prisluhnejo različnim težavam udeleženca in pri spodbujanju udeleženca k postavljanju konkretnih učnih ciljev s pomočjo individualizacije pouka. Vse to dodatno potrjuje ugotovitve o slabi udeleženiosti učiteljev pri načrtovanju in spremljanju osebnega izobraževalnega načrta. Hkrati s tem pa opozarja na komunikacijske šume med udeleženci in učitelji. Če bi učitelji sodelovali pri pripravi osebnega izobraževalnega načrta, bi bila komunikacija med udeleženci in učitelji bolj jasna. Posledično bi se izboljšala tudi kakovost izobraževanja, ki je v največji meri odvisna od učiteljevega dela. S kakovostjo dela učiteljev v srednjem izobraževanju ne moremo biti zadovoljni. Poudarjamo pa, da je pri tem pomembno opozoriti predvsem na organizacijske in sistemske vidike srednjega izobraževanja odraslih, ki učiteljem in njihovi medsebojni povezanosti ter njihovem strokovnemu razvoju ne namenja potrebne pozornosti.

SKLEP

Cilji srednjega izobraževanja odraslih so usmerjeni na pridobivanje poklicne kompetentnosti pa tudi kompetentnosti na drugih področjih življenja. Ugotovimo lahko, da je srednje izobraževanje odraslih razpeto med različne potrebe, ki jih pred posameznika postavlja trg dela pa tudi različne vloge v življenju. Sodobne kurikularne strategije so procesno usmerjene, saj se je le tako mogoče dovolj hitro in sproti odzivati na nastale potrebe, ki jih v izobraževanje vnašajo udeleženci s svojimi posebnostmi in okolje, ki se vseskozi razvija.

Ob evalvaciji srednjega izobraževanja odraslih smo ugotovili, da se je pri snovanju izobraževanja formalno marsikaj spremenilo. Izhodišča in dokumenti sledijo sodobnim razvojnim gibanjem izobraževanja odraslih, v praksi pa se spremembe ne zgodijo tako zlahka. Deloma gre vzroke iskati v standardih in normativih, ki so predvideni za izobraževanje odraslih in organizacijam v marsičem onemogočajo uresničevanje zamišljenih sprememb. Mreža (s tem pa tudi naložbe) izvajalcev srednjega izobraževanja odraslih ni ustre-

zno normativno opredeljena – vsaj ne tako, da bi zagotavljala podobne možnosti, kot jih zagotavlja mreža v rednem izobraževanju.

Stroške izobraževanja v celoti nosijo udeleženci ali tisti, ki so udeleženca napotili v izobraževanje. Pridobljena sredstva pa se ne vrnejo v celoti za razvoj izobraževanja odraslih, ampak jih šole veliko porabijo tudi za naložbe v redno izobraževanje (Birman Forjanič, Možina, 2009). Največja težava, ki jo to povzroča, je nezmožnost oblikovanja povezanih učiteljskih timov, ki bi se posvečali predvsem oblikovanju izobraževanja odraslih. Druga težava je tudi slaba usposobljenost učiteljev za delo z odraslimi. Zelo malo se jih izobražuje ali spopolnjuje na področju andragoškega dela.

Tretji problem je umeščenost in povezanost srednjega izobraževanja v vertikalni in horizontalni izobraževalni sistem. Postopki ugotavljanja in potrjevanja znanja, predvsem znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju, se še razvijajo, po drugi strani pa tudi ni jasno, kakšen naj bo strokovni dosežek srednjega izobraževanja. Kar zadeva udeležence, je kariera, ki jo omogoča srednje izobraževanje, manj spodbudna. Na fokusni skupini so predstavniki delodajalcev povedali, da je srednješolsko izobraženo strokovno osebje zaposljivo predvsem v proizvodnji, saj postaja proizvodnja vse bolj tehnološko razvita, to pa zahteva tudi boljšo izobraženost in usposobljenost strokovnega osebja.

Srednješolsko izobraževanje je lahko tudi izhodišče za nadaljnje izobraževanje, kar je hkrati tudi najpogostejša izbira udeležencev. Ugotavljamo, da je srednje izobraževanje udeležencem v veliki meri omogočilo pridobiti nove izkušnje v odnosih z ljudmi, odkriti nove interese, izkušnjo uspeha v izobraževanju ter povečati optimizem in samozavest. Vse to so za posameznika pomembni dosežki, ki pa na drugi strani pomenijo, da srednje izobraževanje uresničuje cilje, ki so opredeljeni na ravni nacionalnega kurikula.

Večja težava se kaže pri doseganju ustrezne poklicne in strokovne usposobljenosti. V intervjujih z delodajalci se je pokazalo, da je njihovo zadovoljstvo s srednjim izobraževanjem pri nekaterih slabo, pri drugih pa zadovoljivo. Tako izobraževalci kot delodajalci ugotavljajo, da bi za preseganje tega položaja morali povečati obseg sodelovanja in ga prenesti na različne ravni izvedbenega načrtovanja – pri določanju odprtega kurikula in pri snovanju skupnih projektov, organiziranju skupnih razprav ob opredeljevanju standardov

znanja ter pri skupnem usposabljanju in sodelovanju teh, ki sodelujejo pri izobraževanju v šolah, in teh, ki usposablajo v podjetjih.

Konkretno predloge za boljšo kakovost srednjega izobraževanja odraslih je podala tudi področna strokovna skupina za izobraževanje odraslih (PSS IO), ki je sodelovala pri pripravi Bele knjige (2011), na tem mestu lahko znova opozorimo nanje. Čeprav se predlagane rešitve PSS IO v Beli knjigi v zvezi s srednjim izobraževanjem eksplicitno nanašajo le na srednje poklicno in strokovno izobraževanje, menimo, da so v marsičem veljavne tudi za programe srednjega splošnega izobraževanja odraslih. Predlogi komisije so:

- Sistemsko naj se zagotovi, da bo v vseh programih poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih zajeta ustrezna raven splošnih in prenosljivih ključnih kompetenc, ki omogočajo vseživljenjsko učenje.
- Pospeši naj se razvoj orodja in procedur, potrebnih za vrednotenje in priznavanje znanja, pridobljenega v neformalnem izobraževanju in priložnostnem učenju ter z izkušnjami. Vzpostavi naj se sistem zagotavljanja in spremljanja njihove kakovosti.
- Karierno svetovanje se opredeli kot obvezna storitev izvajalcev izobraževanja odraslih, uvrščenih v javno mrežo. Izpeljuje ga ustrezno usposobljeno osebje. Zajema tudi seznanjenje z možnostmi vrednotenja in priznavanja že pridobljenega znanja in spretnosti.
- Vpeljejo se spodbude za izvajalce (sofinanciranje, usposabljanje) in potencialne učeče se (računalniško izobraževanje, dostop do interneta) za pospešeno vpeljevanje e-izobraževanja tudi v srednješolskem izobraževanju odraslih.
- Sistem srednješolskega izobraževanja odraslih mora vsebovati kazalnike odličnosti na procesni ravni in na ravni izidov. To velja tudi za razvitost motivacijskih ukrepov in ukrepov za odpravljanje ovir med izobraževanjem.

Predloge, pomembne tudi za srednje izobraževanje odraslih, daje PSS IO tudi pri merilih za razmeščanje javne mreže izvajalcev izobraževanja odraslih. Predlaga, naj se pri tem upošteva dogovorjeno število prebivalcev v občini/regiji, pri manj razvitih območjih pa še dopolnilna merila, ki upoštevajo obseg težje dostopnih skupin odraslih (slabše izobraženi, starejši, migranti,

stopnja brezposelnosti ipd.), kulturne in druge posebnosti okolja, ki pomembno določajo resnične izobraževalne potrebe in dostop do izobraževanja za vse odrasle prebivalce.

Predlagane rešitve predvidevajo tudi razvoj modelov zunanjega presojanja kakovosti, pri čemer se, kar zadeva srednje izobraževanje odraslih, zdi še posebno pomembna vpeljava institucionalne in programske akreditacije z minimalnimi standardi kakovosti za izvajalce dejavnosti in z zahtevo po periodičnem potrjevanju teh standardov.

Velik poudarek je tudi na financiranju izobraževanja odraslih. Kar zadeva odrasle v srednjem izobraževanju, sta morda najpomembnejša instrumenta, da pristojno ministrstvo za izobraževanje pri uresničevanju javnega interesa na področju izobraževanja odraslih uveljavlja enaka izhodišča, merila in instrumente kot pri uveljavljanju javnega interesa v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju mladine ter da se ustvarijo možnosti za ustanovitve sklada za izobraževanje odraslih, ki se bo financiral iz sredstev delodajalcev in iz javnih virov ter ga bodo upravljali socialni partnerji.

Predlagane rešitve, ki so pomembne tudi za kakovost srednjega izobraževanja za odrasle, se nanašajo še na začetno izobraževanje in strokovno spopolnjevanje andragoških delavcev pa tudi na njihov položaj v izobraževalnih organizacijah.

Kar zadeva srednje izobraževanje odraslih in težave, ki se kažejo na tem področju, je pomembno predvsem:

- sistemsko zagotavljanje možnosti za omogočanje polne zaposlitve učnega osebja s kombinacijo delnih zaposlitev pri več izvajalcih izobraževanja odraslih;
- da se osebju v formalnem izobraževanju, ki poleg mladine izobražuje tudi odrasle, omogoči, da se to šteje kot redna delovna obveznost.

Vpliv programov srednješolskega izobraževanja na možnosti odraslih za zaposlitev, dvigovanje izobrazbene ravni in osebni razvoj (Jasmina Mirčeva)

IZHODIŠČE

Programi srednješolskega izobraževanja v Sloveniji, ki se jih udeležujejo tudi odrasli, imajo dva temeljna cilja: izobraževanje in usposabljanje za nadaljevanje izobraževanja (zviševanje izobrazbene ravni) ter izobraževanje in usposabljanje za pridobivanje poklica in nasploh izboljševanje priložnosti na trgu dela.

Zviševanje izobrazbene ravni je pomembna podlaga za uresničevanje zasnov vseživljenjskosti učenja. Mednarodne in domače raziskave ugotavljajo močno povezanost med izobraženostjo, pismenostjo in pripravljenostjo odraslih za učenje, ki poteka vse življenje. To pa je odločilni dejavnik za razvoj posameznikov, organizacij in skupnosti.

Končana štiriletna srednja šola je standard, ki naj bi ga doseglo prebivalstvo razvitih držav (Delors, 1996). Mednarodna raziskava o pismenosti odraslih je pokazala, da so se odrasli med dvajsetim in petindvajsetim letom starosti s končano štiriletno srednješolsko izobrazbo uvrstili na tretjo raven prozne pismenosti v večini držav, ki so sodelovale v raziskavi. Prebivalci, ki dosegajo le prvo ali drugo raven, se veliko manj udeležujejo izobraževalnih procesov, formalnih ali neformalnih (International Adult Literacy Survey, 2000). Zanje je tudi značilno, da je njihovo učenje ob vsakdanjih izkušnjah precej omejeno, saj živijo in delajo v monotonem socialnem okolju, ki ni naklonjeno učenju (Günther, 1996, str. 46).

Ustrezna izobrazba in nenehno usposabljanje povečujeta produktivnost in mobilnost na trgu dela. Po napovedih dokumenta *Nova znanja in spretnosti za nova delovna mesta: napredovanje in usklajevanje potreb trga dela ter znanja in spretnosti* (New Skills for New Jobs, CEDEFOP, 2010), ki temelji na

analizah CEDEFOPA, bodo pogloblitne značilnosti trga dela v naslednjem obdobju: bistveno povečan obseg storitvenega sektorja, pomanjkanje delovne sile na tem področju ter naraščanje potreb po delovni sili z višjimi stopnjami izobrazbe. Od 2006 do 2020 se bo delež delovnih mest v EU-25, za katera se bo zahtevala visoka stopnja izobrazbe, zvečal s 25,1 odstotkov na 31,3 odstotkov vseh delovnih mest, število delovnih mest, za katera se bo zahtevala srednja izobrazba, se bo nekoliko zvečalo, in sicer z 48,3 odstotkov na 50,1 odstotkov /.../. Obenem naj bi se delež delovnih mest, za katera se zahteva nižja stopnja izobrazbe, kljub 10 milijonom novih delovnih mest zmanjšal s 26,2 odstotkov na 18,5 odstotkov. (CEDEFOP, 2010, str. 7, 8.)

Tudi za Slovenijo je značilno, da so ljudje brez formalnih kvalifikacij izločeni iz konkurence za zahtevnejša delovna mesta in nimajo možnosti za napredovanje. A. Kajzer (2011) je ugotovila, da dosežena izobrazba pomembno vpliva na posameznikov položaj na trgu dela. V obdobju manj ugodnih gospodarskih razmer se je bistveno bolj zvečala stopnja brezposelnosti nizkoizobraženega kakor visokoizobraženega osebja.

Ob uresničevanju omenjenih temeljnih ciljev srednješolskega izobraževanja (nadaljevanje šolanja in izobraževanje za izboljševanje priložnosti na trgu dela) ne smemo spregledati tudi mnogoterih potreb, ki jih ima posameznik v družbi kot član družine, pripadnik širših skupin in državljan nasploh. *Enakovredno in celotno upoštevanje vseh potreb po izobraževanju* je eno temeljnih načel strategije vseživljenjskosti učenja, ki postavlja v enakovreden položaj različne potrebe po izobraževanju (osebne, družbene potrebe, potrebe poslovnega sveta/poklica) in namenja posebno pozornost potrebam posameznih skupin (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007).

Najnovejše perspektive *Resolucije nacionalnega programa izobraževanja odraslih* (ReNPIO) za obdobje 2013–2020 (2013) odpirajo možnost sofinanciranja srednješolskega izobraževanja za vse odrasle, mlajše od 55 let, iz javnih sredstev: za zaposlene osebe, ki to pravico izrabljajo prvič kot odrasli udeleženci, in za brezposelne pri vsaki obliki brezposelnosti, ko se rešuje poklicno/izobrazbeno strukturno neskladje.

Srednješolsko izobraževanje je v Sloveniji diferencirano na splošno ter na poklicno in srednje strokovno in tehniško izobraževanje. Prvo je namenjeno predvsem pripravi na nadaljnje izobraževanje v visokem šolstvu, srednje

poklicno in srednje strokovno izobraževanje pa naj bi omogočilo pridobitev ustreznega znanja, spretnosti in kompetenc za delo na določenem strokovnem področju in hkrati pripravo na nadaljnje izobraževanje zlasti v višjem in visokem strokovnem šolstvu (Zakon o gimnazijah, 2007; Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006).

V strokovnih krogih potekajo polemike o poslanstvu, vlogi in vplivih splošnega, poklicnega in srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja na potrebe trga dela in na nadaljevanje izobraževanja. Srednje tehniško in srednje poklicno izobraževanje je pogosto eden od najpomembnejših dejavnikov povečanja produktivnosti v državi. Pripomoglo naj bi k doseganju večje ekonomske učinkovitosti, s tem da bi omogočilo usposabljanje za poklice, ki jih potrebuje trg dela, ter urejanje problematike mlajših brezposelnih z vključevanjem teh v sistem tehniškega in poklicnega izobraževanja. Poklicno izobraževanje lahko ponudi prednosti na trgu dela tistim, ki se zaposlijo v natančno določenih poklicih, za katere so se izobraževali. Težava nastane, ko posameznik na trgu dela ne more dobiti zaposlitve za poklic, za katerega se je izobraževal. V takem položaju lahko (preozka) *poklicna usmerjenost* zmanjšuje posameznikovo konkurenčnost na trgu dela (Drofenik in dr., 2001). Splošno izobraževanje pa ponuja znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja, znanje, povezano z razvojem in splošno razgledanostjo posameznika, ter v nekaterih primerih omogoči pridobivanje poklica.

V tem vsebinskem sklopu so prikazani nekateri učinki srednješolskega izobraževanja, kar zadeva možnosti za zaposlitev odraslih, ohranjanje delovnega mesta ali napredovanje, zviševanje izobrazbene ravni pa tudi posameznikov osebni razvoj.

Prispevek temelji na empiričnih podatkih, pridobljenih z Evalvacijo formalnega srednješolskega izobraževanja odraslih v Sloveniji, v šolskem letu 2011–2012. Za prikazovanje stališč in mnenj subjektov, neposredno udeleženih v izobraževanju (odraslih udeležencev srednješolskega izobraževanja in učiteljev), smo uporabili predvsem podatke, pridobljene z anketno metodo. Videnje odgovornih oseb za izobraževanje v podjetjih, oblikovalcev politike in programov ter vodstva v izobraževalnih organizacijah je prikazano s ponazoritvijo odgovorov kvalitativne analize, pridobljenih z intervjuvanjem, ali izraženih mnenj na fokusnih skupinah.

PRIČAKOVANJA UDELEŽENCEV PO KONČANEM SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

Pričakovanja zdajšnjih udeležencev programov srednješolskega izobraževanja so prikazana v preglednici.

Preglednica 2: Pričakovanja odraslih udeležencev v programih srednješolskega izobraževanja po končanem izobraževanju (mnenje zdajšnjih udeležencev) – v odstotkih

	Zaposlitev	Ohranitev delovnega mesta	Pridobitev novega delovnega mesta, napredovanje	Možnost nadaljevanja šolanja na višji ravni	Ne vem
Spol					
Moški	19,2	7,7	19,2	46,2	7,7
Ženski	37,8	0	15,9	36,6	9,8
Starost					
Do 19 let	8,3	0	0	83,3	8,3
Od 20 do 24 let	34,9	0	9,3	51,2	4,7
Od 25 do 39 let	40,9	3,1	21,9	15,6	18,8
40 let in več	31,3	6,3	37,5	18,8	6,3
Izobraževalni program					
Srednje strokovno in tehniško izobraževanje	32,4	5,4	24,3	21,6	16,2
Poklicno- strokovno in tehniško izobraževanje	30,4	0	17,4	43,5	8,7
Gimnazija	0	0	10	90	0
Poklicni tečaj	65	0	15	20	0
Maturitetni tečaj	10	0	0	90	0

$N(\text{spol}) = 108$ $N(\text{starost}) = 103$ $N(\text{izobraževalni program}) = 100$

Izidi kažejo, da je bilo med udeleženci največ tistih, ki so si želeli po končanem izobraževanju nadaljevati šolanje – takih je bilo 38,9 odstotka vprašanih

(izračunana vrednost za oba spola skupaj). Temu je sledila skupina tistih, ki so po končanem izobraževanju pričakovali zaposlitev (33,3 odstotka – izračunana vrednost za oba spola skupaj). Pridobitev novega delovnega mesta in napredovanje v karieri je pričakovalo 16,7 odstotka zdajšnjih udeležencev in le 1,9 odstotka ohranitev delovnega mesta. Približno desetina vprašanih (9,3 odstotka) ni imela jasno zasnovanih ciljev in pričakovanj. Dejstvo je, da evropski dokumenti postavljajo končano štiriletno srednješolsko izobrazbo kot pogoj za pridobivanje znanja, spretnosti in kompetenc, ki bi posamezniku omogočili lažje delovanje v družbi znanja. Zato je tudi končana srednješolska izobrazba postala standard v državah OECD. V novejših dokumentih se kot cilj za delovanje v družbi znanja poudarja doseganje višješolske izobrazbe, ki naj bi zagotavljala boljše položaje na trgu dela (Rezolucija Sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih, 2011). V tej luči visok delež anketiranih, ki se je odločil za nadaljevanje šolanja po končani srednji šoli, ni presenetljiv. Mnogi odrasli udeleženci srednješolskih programov se zavedajo, da končana srednješolska izobrazba ne ponuja ustreznih kvalifikacij in kompetenc za zaposlitev. Pričakovanja, povezana s pridobivanjem višje izobrazbene ravni, lahko neodvisno od stanja na trgu dela izražajo višje ambicije odraslih, ki si tako želijo zadovoljiti višje splošne in osebne izobraževalne cilje, pridobiti boljši položaj v družbi, navezati socialne stike idr.

Bistvenih razlik med moškimi in ženskami, ki so na to vprašanje odgovorili, ni ($p = 0,060$). Pri odraslih moških je sicer nekoliko bolj izražena potreba po nadaljevanju izobraževanja na višji ravni, pri odraslih ženskah pa prevladujejo pričakovanja, povezana s pridobivanjem dela ali z zaposlitvijo.

Dejavnik, ki najbolj vpliva na pričakovanja odraslih po končanem srednješolskem izobraževanju, je izbrani izobraževalni program. Povsem pričakovano je, da so se anketiranci na gimnazijah odločali za nadaljevanje šolanja. Zelo podoben delež (glej preglednico 2) dosega skupina odraslih, ki se je udeležila maturitetnega tečaja. Drugačna pričakovanja imajo skupine udeležencev srednjega strokovnega in tehniškega izobraževanja, poklicno-strokovnega in tehniškega izobraževanja ter udeležencev poklicnih tečajev. Preglednica jasno kaže delitev med preferencami odraslih, ki se odločajo za izbiro programov, namenjenih pridobivanju znanja, spretnosti in kompetenc za delo,

in udeleženci splošnoizobraževalnih programov. Njihova pričakovanja so povezana samo s pridobivanjem višje izobrazbene ravni.

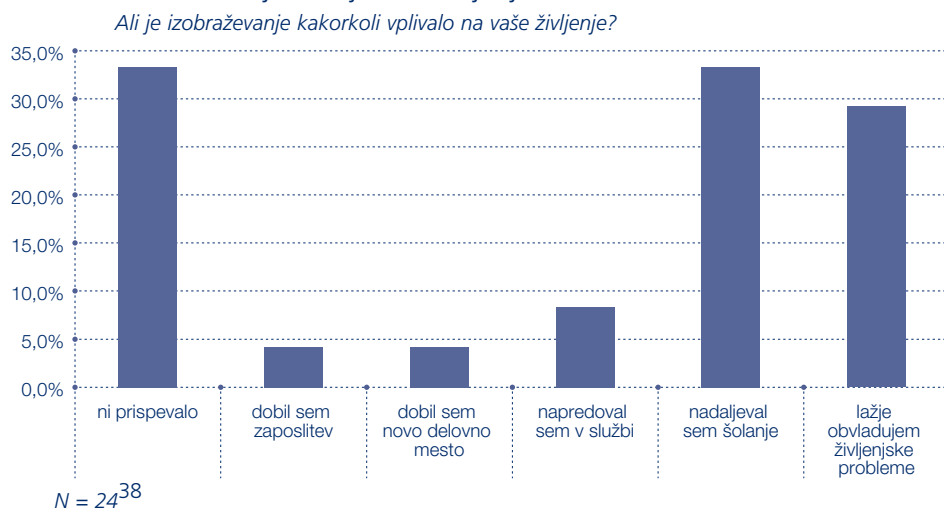
Tudi starost je dejavnik, ki vpliva na pričakovanja odraslih udeležencev po končanem izobraževanju, čeprav ne tako izrazito kot izbrani izobraževalni program. Čim mlajši so udeleženci srednješolskega izobraževanja, tem pogostejše so njihova pričakovanja povezana z nadaljevanjem šolanja na višji izobrazbeni ravni. S starostjo linearno upada zanimanje za zviševanje izobrazbene ravni, zvišujejo pa se pričakovanja, povezana s pridobivanjem novega delovnega mesta/poklica, z napredovanjem v karieri in s pridobivanjem nove zaposlitve. Naj omenimo, da ohranitev delovnega mesta skoraj nikoli ni motiv za dokončanje srednješolskega izobraževanja. Po eni strani je nizka zastopanost tega odgovora posledica, da so v vzorcu prevladovali mlajši odrasli (posamezniki, ki niso bili zaposleni). To po drugi strani kaže, da delodajalci le izjemoma pošiljajo svoje zaposlene na izobraževanje zaradi neustrezne ali pomanjkljive izobrazbe. Raje se odločijo za zaposlovanje tistih, ki želene izobrazbo že imajo.

VPLIV SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA NA MOŽNOSTI ZA ZVIŠEVANJE IZOBRAZBENE RAVNI, ZAPOSLOITEV IN ZADOVOLJSTVO Z DELOM

O učinkih programov srednješolskega izobraževanja je bilo v evalvaciji mogoče sklepati posredno iz odgovora na vprašanje, ali je izobraževanje kakor koli vplivalo na življenje udeležencev, ki so že dokončali izobraževanje³⁷. Celostnejša slika bo podana na podlagi mnenj strokovnjakov, ki imajo širši vpogled in razlago pri pojasnjevanju stanja.

³⁷ Nizek delež odgovorov na to vprašanje je posledica tega, da je večina vprašanih izobraževanje končala pred kratkim. Ob anketiranju so imeli dokaj neurejen položaj in mnogi niso vedeli, ali bodo nadaljevali izobraževanje, se zaposlili ali izbrali tretjo rešitev.

Slika 34: Mnenje nekdanjih udeležencev o vplivu srednješolskega izobraževanja na njihovo življenje



Odgovori anketiranih so bili skoraj tretjinsko porazdeljeni med odraslimi, ki so menili, da je bilo srednješolsko izobraževanje podlaga za nadaljevanje šolanja, lažje obvladovanje težav v življenju, tretjina je tudi menila, da ni prispevalo k ureditvi življenjskega položaja; 16,7 odstotka vprašanih je odgovorilo, da je srednješolsko izobraževanje vplivalo na njihovo delo (zaposlitev, novo delovno mesto, napredovanje pri delu). Če odmislimo majhen delež odgovorov, smo lahko kritični do tega, da manj kot petina vprašanih ni videla povezave med srednješolskim izobraževanjem in zaposlitvijo, svetom dela. Toliko bolj zaradi tega, ker so bila primarna pričakovanja odraslih udeležencev srednješolskega izobraževanja povezana predvsem s svetom dela.

V pogovorih z udeleženci je bilo tudi poudarjeno, da poklicna matura, ki naj bi preverjala poklicno usposobljenost posameznikov, splošne kompetence ter jih pripravljala za nadaljnje izobraževanje, ni bila prilagojena življenjskim potrebam odraslih. Posameznike je predvsem pripravljala za nadaljevanje izobraževanja. Strokovnjaki, ki so sodelovali pri evalvaciji srednješolskega izobraževanja za odrasle, so ponudili tole rešitev.

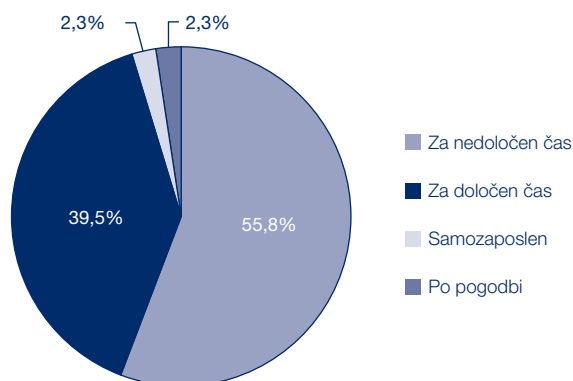
»Namesto da bi poklicne šole pripravljale posameznike za delo, jih v zadnjih dveh letih pripravljajo na poklicno maturo. Imeti je treba dve

38 Delež presega 100-odstotkov, ker je bilo mogoče izbrati več odgovorov.

ravni poklicne mature: prvo za dokončanje in drugo za nadaljevanje šolanja.»

Glede na zaposlitveni položaj je med zaposlenimi več kot polovica delala za nedoločen čas, sledijo zaposleni za določen čas, izjemno malo je bilo samozaposlenih ali zaposlenih po pogodbi. Težko bi neposredno sklepali o korelaciji med uspešno dokončano srednješolsko izobrazbo odraslih in zaposlitvenim položajem vprašanih, ker se ne ve, ali so se anketirani zaposlili pred končanim izobraževanjem ali po njem. Nekoliko konkretnější odgovor na to vprašanje bo oblikovan na podlagi analize mnenja strokovnjakov v istem vsebinskem sklopu.

Slika 35: Zaposlitveni položaj tistih, ki so program že končali (odgovori nekdanjih udeležencev)



$N = 43$

Med zaposlenimi so bili vprašani nadpovprečno zadovoljni s sodelavci. Na lestvici od 1 do 5 je bil ta odgovor ocenjen s 3,20. Podpovprečno so bili anketiranci zadovoljni z delom (2,91), z nadrejenimi (2,77), najmanj pa s plačo (2,34).

DRUGI UČINKI PROGRAMA

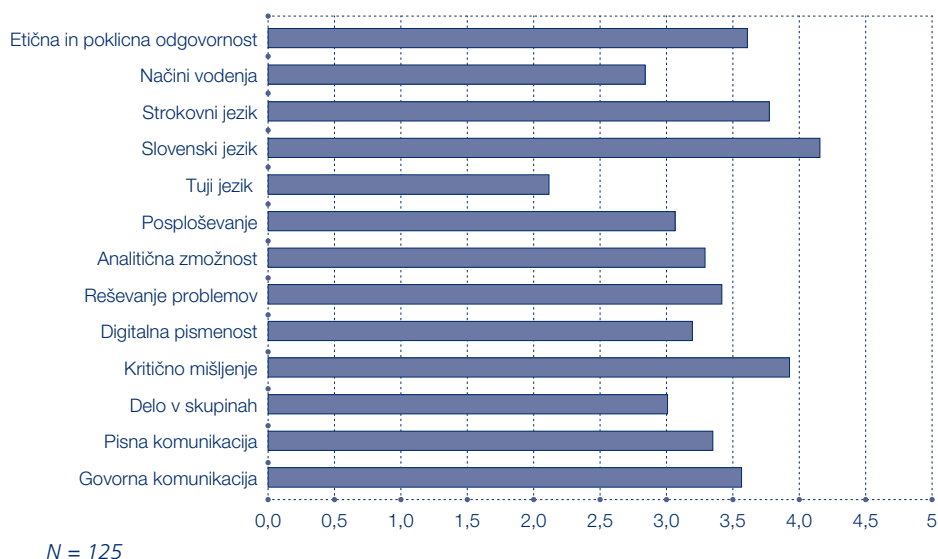
Kot smo ugotovili že v uvodu, je eno od načel strategije vseživljenjskosti učenja postavljanje različnih potreb po izobraževanju, denimo osebnih, poklicnih in družbenih, v enakovreden položaj. Po strategiji vseživljenjskosti učenja je treba razvijati spodbude za posameznika, da vse življenje pridobiva

in spopolnjuje svoje znanje, spretnosti in kompetence, ne le s tem, da zvišuje izobraževalno raven in kvalifikacije, temveč tudi, da na doseženi ravni izobrazbe širi znanje in spretnosti z različnimi vsebinami ter da tudi na osebnem področju omogoči delovanje v družbi in aktivno državljanstvo. (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007)

Za doseganje teh ciljev je Evropska komisija določila osem ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematične kompetence ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalno pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturno zavest in izražanje. (Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, 2007) V skladu s Strategijo vseživljenjskosti učenja bi moral učni proces nameniti enako pozornost vsem sestavinam, ki se pri učenju prepletajo.

O razvoju ključnih kompetenc pri posameznih predmetih so učitelji podali svoje mnenje.

Slika 36: Kako si odrasli udeleženci pri posameznem predmetu, razvijejo naslednje kompetence (mnenje učiteljev)



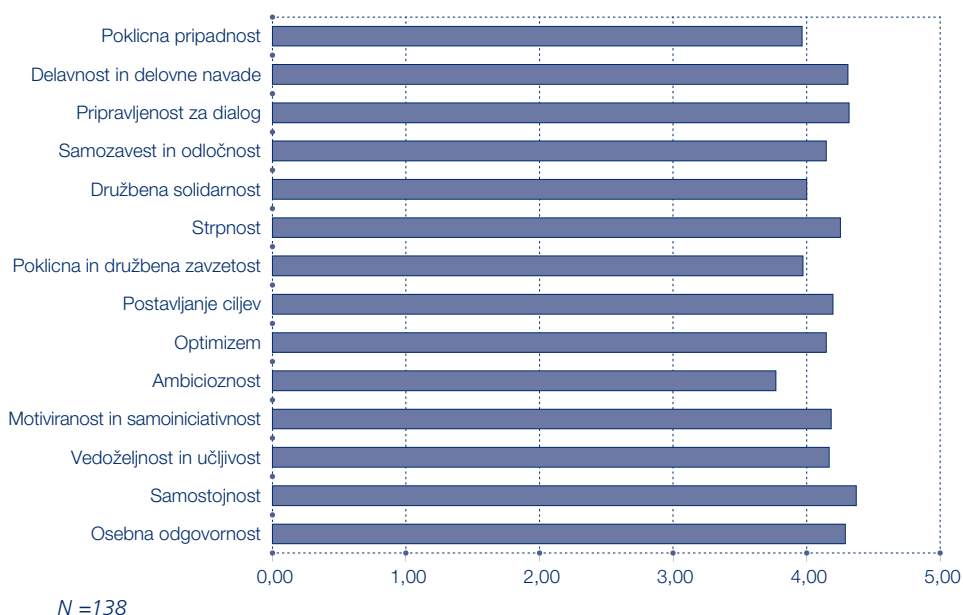
Odgovori učiteljev kažejo, da je v učni proces najbolj vpeta sporazumevalna kompetenca, ki je sprva povezana z razvojem posameznikove kognitivne spo-

sobnosti, da razume svet in se poveže z drugimi ljudmi. Najmanj enakomerno je vpeta kompetenca sporazumevanje v tujih jezikih. Ta je bistvena za razumevanje kulturne raznovrstnosti, zanimanje in komuniciranje v tujem jeziku.

Manj podprte so bile kompetence, povezane z vodenjem ali samoiniciativnostjo in podjetnostjo ali z dajanjem pobud (proaktivnostjo, neodvisnostjo in inovativnostjo v zasebnem in socialnem življenju). V pogovoru z učitelji je bilo indikativno, da se je zdelo logično, da nekaterih temeljnih kompetenc pri njihovem predmetu ne razvijajo. Tako naj bi se govorna in pisna komunikacija, sporazumevanje v maternem jeziku in spretnosti kritičnega mišljenja razvijali predvsem pri predmetu slovenski jezik, digitalna pismenost, reševanje problemov itn. pa denimo pri matematiki. Strokovni predmeti naj bi podprli predvsem razvoj kompetence, povezane z razvojem podjetnosti, razvoj osnovnih kompetenc v znanosti in tehnologiji itn. Dognanja kažejo, da ta delitev kompetenc pri posameznih predmetih ni ustrezna in da je treba pri snovanju predmetov upoštevati, da se številne kompetence prekrivajo in povezujejo. Vidiki, ki so pomembni za razvoj enega področja, bodo podpirali kompetence na drugem. Denimo, kompetence, povezane z znanjem jezikov, z branjem, pisanjem, računanjem in informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, so podlaga za razvoj učenja, ki pa podpira druge učne dejavnosti.

V Strategiji vseživljenjskosti učenja se poudarja, da je treba pri razvoju kompetenc prodreti tudi do globljih »plastí«, ki zadevajo posameznikove osebnostne lastnosti. To omogoča, da posameznik bolj suvereno odloča o smereh, dosegi in uspešnosti svojega nadaljnjega izobraževanja, življenja in dela (Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji, 2007). Pregled razvoja ključnih kompetenc pri posameznih predmetih lahko obogatimo s podatki o razvoju notranjih kvalitét odraslih pri posameznih predmetih.

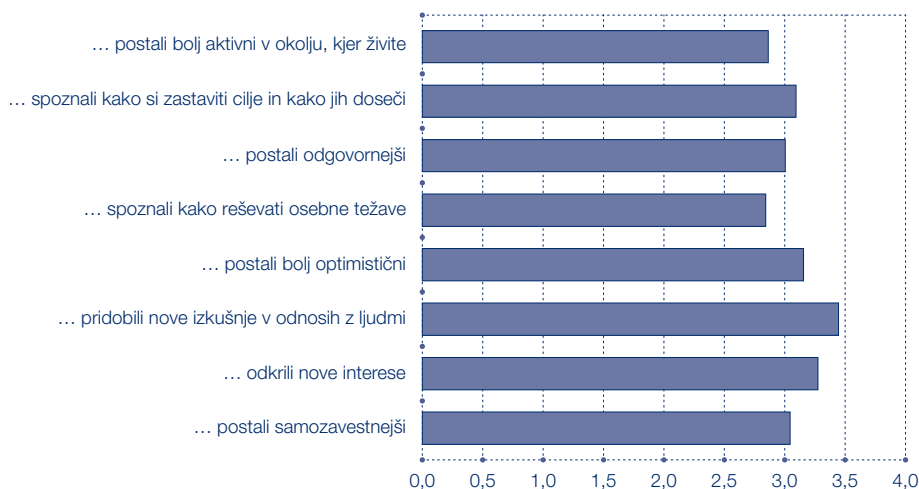
Slika 37: Razvoj notranjih kvalitet pri posameznem predmetu (mnenje učiteljev)



Izidi kažejo, da so učitelji med notranjimi kvalitetami, ki so se lahko razvijale pri posameznem predmetu, najviše ovrednotili: razvoj samostojnosti, pripravljenost za dialog, osebno odgovornost, delavnost in delovne navade ter strpnost med udeleženci. Tem kvalitetam se približujejo ustrezno postavljanje ciljev, motiviranost in samoiniciativnost ter vedoželjnost in učljivost. Najviše ocene so pripisali razvoju ambicioznosti, poklicni in družbeni zavzetosti ter poklicni pripadnosti. Najnižji in najvišji rangi kažejo, da so bili učitelji na splošno zadovoljni z razvojem notranjih kvalitet pri udeležencih pri posameznem predmetu, saj je bila osredinjenost odgovorov povsod nad povprečjem.

O drugih učinkih programa srednješolskega izobraževanja so bili vprašani tudi udeleženci.

Slika 38: Prispevek srednješolskega izobraževanja odraslih k uresničevanju drugih ciljev (mnenje udeležencev, ki so izobraževanje zaključili)



$N = 180$

Na štiristopenjski lestvici od 1 – »Sploh ne drži zame«, do 4 – »Večinoma drži zame« so prevladovali pozitivni odgovori. Najpogosteje je bil izbran odgovor »*Delno drži zame*«. Med ponujenimi odgovori se je udeležencem zdelo, da je srednješolsko izobraževanje največ prispevalo k pridobivanju izkušenj v odnosih z drugimi. Odrasli so menili tudi, da je imel program pomembno vlogo pri odkrivanju novih interesov, pri tem, da so postali bolj optimistični in samozavestnejši ter da so spoznali, kako si postaviti cilje in jih doseči. Najmanj je pripomogel k reševanju osebnih težav in večji dejavnosti udeležencev v življenjskem okolju. Lahko sklepamo, da so bili odgovori dokaj enakomerno porazdeljeni. Nihče od vprašanih ni ocenil učinkov izobraževanja izrazito slabo.

Za ponazoritev ponujamo pozitiven odgovor udeleženke srednješolskega izobraževanja, ki se je izobraževala ob delu. Izobraževanje je dokončala pred letom dni.

»Kot udeleženka štiriletnega srednješolskega izobraževanja sem zelo zadovoljna. Postala sem samozavestnejša, imam več socialnih stikov kot prej in lažje rešujem probleme pri delu. Tudi v odnosu do vodilnih sem bolj odprta, iskrena in lažje kažem svoje dosežke.«

SKLEP

Za pridobivanje širše predstave o učinkih srednješolskega izobraževanja odraslih smo na naslednji stopnji raziskovanja uporabili metodi intervjuvanja in ekspertno metodo³⁹. Izbrani respondenti so sodelovali ne le pri zbiranju stališč in mnenj, temveč tudi pri interpretaciji odgovorov anketiranih, pojasnjevanju nekaterih dilem in projiciranju razvoja na področje srednješolskega izobraževanja odraslih. Kot je bilo že prikazano, so pričakovanja odraslih udeležencev programov srednješolskega izobraževanja povezana z nadaljevanjem izobraževanja, s svetom dela, druženjem in reševanjem težav v vsakdanjem življenju. Pričakovanja, povezana z ohranjanjem delovnega mesta, napredovanjem in zaposlitvijo, so pri odraslih, sploh pri višjih starostnih kategorijah, veliko izrazitejša kot pri mladini.

Podatki te raziskave so pokazali, da je udeležba v programih srednješolskega izobraževanja veliko bolj vplivala na nadaljevanje šolanja kot na zadovoljevanje potreb na področju dela. Nadaljevanje izobraževanja, ki so ga mnogi udeleženci povezovali predvsem s pridobivanjem čim bolj kakovostne splošne izobrazbe in šele nato z lažjim dostopom do sveta dela, je vsekakor eno temeljnih načel in ciljev gimnazijskih programov. Splošna izobrazba je bila že v preteklosti visoko vrednotena in opredeljena kot tista, ki omogoča razvoj duha in ga pripravlja na uresničevanje posameznikov v družbi in v življenju. Podatki mednarodnih raziskav kažejo na močno povezanost med splošno izobraženostjo, pismenostjo, udeležbo odraslih v izobraževanju in njihovo pripravljenostjo za učenje, ki poteka vse življenje (Delors, 1996). Zato je treba splošno izobrazbo uvrstiti tudi v programe strokovnega in poklicnega izobraževanja, saj je po eni strani podlaga za nadaljnji razvoj, po drugi strani pa so posamezniki avtonomnejši pri ravnanju in odločanju ne glede na poklic.

39 Za potrebe ekspertne metode sta bili oblikovani fokusni skupini: skupina povabljenih strokovnjakov, ki so najbolj pristojni za oblikovanje izobraževalne politike v srednješolskem izobraževanju, ter drugi poznavalci, ki se teoretično in praktično ukvarjajo s to problematiko – strokovnjaki s področja izobraževanja in razvoja strokovnega osebja, odgovorni za izobraževanje v sindikalnih organizacijah, zaposleni na Zavodu za zaposlovanje in v zbornicah, strokovnjaki, ki se ukvarjajo z razvojem in s teorijo izobraževanja odraslih, izvajalci izobraževalnih programov v izobraževalnih ustanovah ter strokovnjaki s področja razvoja strokovnega osebja v podjetjih.

Cilj poklicnega in strokovnega izobraževanja (nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja ter srednjega strokovnega izobraževanja) je, da omogoči pridobivanje ustreznega znanja, spretnosti in kompetenc za delo pa tudi nadaljevanje izobraževanja, zlasti v višjem in visokem strokovnem šolstvu (Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2006). Večinsko mnenje strokovnjakov, sodelujočih pri fokusnih skupinah v okviru naše raziskave je, da kljub temu, da sta oblikovana cilja (nadaljevanje izobraževanja in usposabljanje za poklic) enakovredna, v slovenskem šolstvu močno prevladuje prvi. V pogovorih je bilo poudarjeno, da tudi strokovne in tehniške šole izobražujejo skoraj samo za nadaljevanje izobraževanja, ne pa tudi za pridobivanje kompetenc za potrebe dela, zaposlovanje ... Poudarjeno je bilo, da tudi zakonodaja veliko bolj spodbuja pridobivanje višje stopnje izobrazbe, in manj pridobivanje kompetenc. Premalo se upošteva dodatno usposabljanje in spopolnjevanje. Poleg tega sistem nagrajevanja in napredovanja ne temelji na kompetencah, temveč na višji stopnji izobrazbe.

»Šteje le pridobljena izobrazba, zato delavci niso zainteresirani, da bi se permanentno učili, usposabljali, dokvalificirali, prekvalificirali, kjer se jim to nikjer ne pozna. V Nemčiji te delodajalec ne sprašuje po tem, kakšno stopnjo izobrazbe imaš, temveč kaj znaš narediti.«

Predstavniki delodajalcev so opozorili, da so programi poklicnih in strokovnih šol preveč obremenjeni s splošnimi vsebinami.

»Odrasli potrebujejo generične kompetence, a kljub temu morajo biti vsebine bolj povezane z njihovim delom.«

Tudi nekatere mednarodne analize kažejo, da je v primerjavi z drugimi državami na poklicnih in strokovnih šolah v Sloveniji bistveno manj pouka povezanega z delom in poklicnim izobraževanjem. Analize tudi kažejo, da je v državah, ki so za Slovenijo referenčne, obseg splošnoizobraževalnih predmetov nižji, obseg poklicnega izobraževanja pa višji (Bela knjiga, 2011). Seveda pri tem obstajajo distinkcije med nižjim poklicnim izobraževanjem, srednjim poklicnim in poklicno-tehniškim izobraževanjem. Za razliko od kompleksno zasnovane splošne in poklicne kvalifikacije, ki jo vsebuje štiriletna strokovna in poklicna izobrazba, naj bi bila nižja poklicna izobrazba ozko usmerjena v pridobivanje specifičnega poklicnega znanja in spretnosti; to naj bi onemogočalo prehod v druge poklice in vrste industrije.

Podjetja iščejo svoje strategije za reševanje teh težav. V zvezi s tem prikazujemo mnenje nekaterih delodajalcev (odgovornih za izobraževanje v podjetjih).

»Menim, da se kakovost poklicne srednješolske izobrazbe danes ali pred desetimi leti bistveno razlikuje. Pred dvajsetimi leti so prišli tehniki v podjetje z veliko več praktičnega znanja, kot prihajajo zdaj. To je ena ugotovitev. Druga ugotovitev je, da so danes pričakovanja tistih z dokončano poklicno izobrazbo, ki se na novo zaposlijo, bistveno višja. Na primer, če govorimo o tehnikah ali strojnih tehnikah. Prepričani so, da bodo takoj dobili neko strokovno mesto in da so ga sposobni opravljati. Ugotavljamo, da ni tako.«

»Zagotovo manjka strokovno znanje ali, če poenostavim – premalo strokovnih predmetov je na srednjih šolah. Tudi strojni tehnik, ki pride s srednje šole danes, ni enak tistemu, ki je prišel nekoč. Nekdaj so imeli strojni tehniki veliko več strokovnega znanja. Imeli so tudi več znanja s področja projektnega dela, mogoče celo nekaterih vodstvenih kompetenc.«

Dejstvo pa je, da pomena srednješolskega izobraževanja ne smemo obravnavati zgolj s stališča potreb delodajalcev – splošna izobrazba je vrednota sama po sebi. Projekcije tudi kažejo, da stopnja izobrazbe prebivalstva v Sloveniji ni zadostna in da bo v tridesetih letih potrebna višja stopnja izobrazbe. Zato je dolžnost države ljudem omogočiti, da dosežejo vsaj srednješolsko izobrazbo, tudi če so potrebe delovnega mesta nižje. To bi omogočilo tistim, ki so končali izobraževanje, da bodo samostojnejši, prožnejši in da bodo sami poiskali priložnosti v družbi, se lažje na novo zaposlili ...

Po mnenju A. Ivančič, V. Mohorčič Špolar, J. Mirčeve (2011) je formalno izobraževanje v Sloveniji tako, da daje široko poklicno/strokovno znanje in spretnosti, ki jih potrjujejo javnodeljavne listine, in spričevala, ki jih je moč prenašati v različna podjetja v okviru istega strokovnega/poklicnega področja. Splošno mnenje je, da formalna izobrazba povečuje karijerne možnosti zaposlenih na zunanjem trgu dela. To je tudi razlog, da delodajalci zaposlujejo ljudi, ki že imajo zahtevano stopnjo formalne izobrazbe, in nato vlagajo v neformalno izobraževanje in učenje, ki dopolnjuje splošne spretnosti s specifičnimi spretnostmi in kompetencami, potrebnimi za delovno mesto ali podjetje.

»Menim, da moramo spodbujati čim višjo izobrazbeno strukturo, med drugim zato, ker računamo na to, da si bodo bolj izobraženi tudi sami ustvarjali delovna mesta in da bo tako nastalo čim več delovnih mest, ki bodo temeljila na znanju.«

Argument proti ozko zasnovanemu izobraževanju in usposabljanju odraslih na srednješolski ravni je tudi ta, da to lahko ponudi prednost tistih, ki se zaposlijo v poklicih, za katere so se izobraževali. Težava pa nastane, ko posameznik na trgu dela ne more dobiti zaposlitve za poklic, za katerega se je izobraževal. Takrat lahko »ozka poklicna specializiranost« zmanjša njegovo konkurenčnost na trgu dela (Zderman, 1997, po Drofenik idr., 2001).

Mnoga podjetja se dobro zavedajo pomena izobrazbe in pridobivanja višje izobrazbene ravni.

»Omogočamo pridobivanje višje izobrazbene ravni z udeleženci tega izobraževanja, sklepamo pogodbe izobraževanja iz dela. Plačujemo jim tudi šolnino, omogočimo, da gredo na predavanja, povrnemo potne stroške. Seveda ima potem delavec obveznost, da ostane v delovnem razmerju še najmanj toliko časa, kot je trajalo njegovo izobraževanje /.../, drugače tudi štipendiramo mlade. Imamo štipendije za srednjo šolo. Štipendiramo tudi na višji in visoki šoli. Na Fakulteti za kemijo imamo štiri štipendiste. Tako da je ta priliv primeren glede na naše potrebe /.../.«

Skupno stališče razpravljavcev, ki so sodelovali v fokusni skupini je, da so učinki srednje šole pomembni za življenje in delo posameznika. Zato je treba omogočiti, da bo štiriletna srednja šola postala izobrazbeni standard v Sloveniji. Toda ta šola bi morala biti tudi notranje razčlenjena. Upoštevati bi bilo treba ekvivalenco med različnimi tipi predmetov in posameznik bi moral biti tisti, ki se bo sam odločil, ali bo izbral več teoretičnega ali praktičnega znanja.

Naslednji problem, ki je bil izpostavljen kot razlog za slabše učinke (nižjo učinkovitost) srednješolskega izobraževanja, je manjše zanimanje odraslih za vpis v programe izobraževanja in usposabljanja, ki jih potrebuje trg dela. Pri tem ne gre zgolj za pridobivanje višje formalne izobrazbe, temveč za razvoj kompetenc in spretnosti, ki jih dajejo veljavne kvalifikacije. Na številnih področjih je tudi v manj ustreznih gospodarskih razmerah moč zaznati

pomanjkanje ustreznih kvalifikacij in spretnosti. Analize na trgu dela že nekaj časa kažejo, da primanjkuje ali pa sploh ni nekaterih izobraževalnih programov (Mirčeva, 2008). Zaradi pomanjkanja izobraževalnih programov ali modulov danes izginjajo nekateri stari poklici.

Razpravljalci so opozorili na neusklajenost med ponudbo izobraževalnih programov in potrebo po tehniških poklicih in znanju. Eden od razlogov za to stanje je, da je izpeljava tehničnih programov zahtevnejša. Treba je imeti opremo in predavatelje z zelo specifičnim znanjem. Država pa za zdaj nima izdelane strategije za spodbujanje tehniških poklicev. Ta neusklajenost v družbi naj bi bila tudi posledica neustrezne miselnosti v družbi. Po mnenju nekaterih kadrovske delavcev je v današnjem času zelo povečan vpis v izobraževalne programe, ki zagotavljajo manj tvegano delo. Mladina in odrasli se ne odločajo za izbiro programov, ki jih pripravljajo za proizvodno delo. Za predstavitev nekaterih deficitarnih programov so v nekaterih podjetjih razvili projekt *Poklici prihodnosti*, namenjen prav popularizaciji deficitarnih poklicev.

Po drugi strani je previsoka zbranost mladine in odraslih v programih, ki so manj praktično usmerjeni ali manj zanimivi za trg dela, razlog za brezposelnost in spodbuja dnevne, tedenske in mesečne migracije (beg možganov).

Podjetja in druge negospodarske organizacije rešujejo pomanjkanje strokovnega osebja bodisi z organiziranjem internega in zunanjega izobraževanja in usposabljanja bodisi z usposabljanjem ljudi na višji izobrazbeni ravni, kot je predpisano. Po mnenju organizatorjev izobraževanja je te ljudi lažje dousposobiti oziroma preusposobiti za opravljanje nalog na deficitarnih delovnih mestih.

»Imamo dveletni program izobraževanja, ki ga pripravljamo za celotno družbo. Ta program izobraževanja opravijo vsi zaposleni, od najvišjega do najnižjega delavca. Program je prilagojen glede na zahtevnost, delo, glede na smer. /.../ To je večinoma izobraževanje, ki ga izvajamo v sodelovanju z zunanjimi izobraževalnimi ustanovami. Sodelujemo s Poslovno šolo Bled, z izobraževalnim centrom Mercury International /.../. Imamo pa tudi interno izobraževanje s področja kakovosti, varstva pri delu, tehnologije delovnih procesov, naravnih snovi. Prav ta mesec bo potekalo izobraževanje, ki je interne narave.«

Predvsem večja podjetja tesno sodelujejo z ustanovami, ki ponujajo srednješolske programe.

Pri izboljševanju učinkov srednješolskega izobraževanja ter povezovanja med izobraževanjem in trgom dela naj bi imelo najpomembnejšo vlogo karierno svetovanje. Izpeljevali naj bi ga svetovalci, ki sodelujejo s podjetji. Poudarjeno je bilo, da bi bilo za uresničevanje kariernega svetovanja nujno zagotavljanje vsaj minimalnih sredstev.

Reforma slovenske šolske zakonodaje, ki je bila sprejeta 1996, je prinesla pomembne novosti tudi, kar zadeva organizacijo srednješolskega izobraževanja v povezavi s trgom dela. Pomembno vlogo pri tem ima Strokovni Svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje. Svet sestavlja pet članov, ki jih imenujejo različna ministrstva, pet članov zbornic in štiri člane sindikatov.

Socialno partnerstvo naj bi ostalo temeljno načelo pri načrtovanju, programiranju in izpeljevanju predvsem poklicnega in strokovnega izobraževanja in usposabljanja. Deregulacija se je zgodila tudi, kar zadeva večjo avtonomijo regij in izvajalcev pri možnostih oblikovanja kurikula. Vendar se ta zakonska možnost na splošno premalo uresničuje ali pa se sploh ne. Navajamo nekaj značilnih izjav organizatorjev izobraževanja v izobraževalnih ustanovah, ki opozarjajo na pomanjkljivosti socialnega partnerstva na tem področju.

»Delodajalci tega koncepta ne poznajo dobro. Težava so tudi predolgi postopki za potrditev vsebine, šole dodajajo k odprtemu kurikulu vsebine, ki jim manjkajo, na primer angleščino in računalništvo, to pa ni namen odprtega kurikula. Država ne stimulira podjetij, da bi sodelovala pri oblikovanju odprtega kurikula, občine so preveč pasivne in ne sporočajo svojih potreb po izobraževanju. Menim, da bi morale biti občine povezovalni člen in spodbujati razpravo o potrebah. Povezati bi morali tudi vse aktivne deležnike.«

»Fleksibilni kurikulum je čudovita reč, vendar se v praksi ne uresničuje. Težava nastane, ker kar 20 odstotkov ravnateljev izobraževalnih ustanov ne išče rešitve za oblikovanje poklicnih kompetenc, temveč skušajo reševati kadrovske težave. Na primer, namesto da bi bili bolj povezani s podjetji in prisluhnili njihovim potrebam, se pogosto odločijo za izobraževanje na področju tujih jezikov. Menim, da je večje povezo-

nje s podjetji mogoče v središčih, ki imajo ekipo za izobraževanje odraslih, ustanovljeno s tem namenom. Če so izobraževalne ustanove dobro organizirane in če se povezujejo s podjetji, so tudi sama podjetja zainteresirana, da prepustijo precejšen del izobraževanja zunanjim izvajalcem.»

Pri strokovnih razpravah je bilo tudi poudarjeno, da zaradi sprememb zakonodaje, ki zmanjšuje pomen zbornic, brez ustreznih državnih spodbud delodajalci ne morejo več opravljati načrtovanih nalog na področju srednješolskega izobraževanja in usposabljanja.

Pobudo za pogajanje in več sodelovanja vseh socialnih partnerjev bi v današnjem času morala po mnenju strokovnjakov dati ministrstva – Ministrstvo za družino, socialne zadeve in enake možnosti, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ministrstvo za gospodarstvo, in drugi socialni partnerji. Izrazitejša bi morala biti tudi vloga ekonomsko-socialnega sveta. Ta naj bi imel v prihodnosti večjo vlogo pri pogajanjih predstavnikov delodajalcev in izobraževalnih ustanov.

Boljše povezovanje med izobraževalnimi ustanovami in gospodarskimi entitetami je pripomoglo k oblikovanju in spodbujanju delovanja regionalnih izobraževalnih središč, podpirajo ga tudi lokalne koalicije. Te naj bi tudi v prihodnosti spodbujale tesnejše stike med izobraževalnimi ustanovami in delodajalci v lokalnem okolju.

ogled slovenskih podjetij na srednješolsko izobraževanje odraslih (Ajda Turk)

SREDNJEŠOLSKA IZOBRAZBA – NUJA ZA VEČJO UDELEŽENOST V NADALJNJEM IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH IN PRISPEVEK K BOLJŠI KONKURENČNOSTI PODJETIJ

Evropa se sooča z resnimi izzivi na vseh področjih javnega življenja – v soci- ali, zdravstvu, gospodarstvu, zaposlovanju, izobraževanju in drugod. Poudarja se pomen vseživljenjskega učenja, ki postaja potreba vsakega drža- vljana. V tem procesu namreč vsakdo razvija zmožnosti in spretnosti, da se lahko osebno izpolni, dejavno sodeluje v družbi, v kateri živi, hkrati pa je uspešen v spreminjajočem se svetu dela (Kuran, v Javrh, 2012).

Evropske politike v zadnjih letih veliko vlagajo v razvoj sistema potrjevanja neformalno pridobljenega znanja; kot napovedujejo, bo tako tudi v priho- dnje. Povečuje se pomen pridobivanja ključnih in poklicnih kompetenc, o tem potekajo številne razprave, to poudarjajo pomembni evropski in nacio- nalni dokumenti. Kaže se pomen vlaganja v učenje in izobraževanje odraslih, kar pripomore k boljšemu zaposlovanju, kompetentnosti na delovnem mestu in posledično k boljši gospodarski rasti. Vendar je znano, da se v izo- braževanje odraslih vpisujejo predvsem tisti, ki so že ustrezno izobraženi. Na to je že leta 1981 opozorila P. Cross, ki je raziskovala, kdo so odrasli, ki se učijo (Cross, v Jelenc, 1996). Pomemben mejnik, ko posameznik pridobi znanje in učne navade, ki mu omogočajo samostojno in aktivno zaznavanje lastne potrebe po nadgrajevanju znanja, ter je hkrati sposoben poiskati možnosti in načine za pridobivanje dodatnega znanja, je, po raziskavah sodeč, dosežena štiriletna srednja šola (peta stopnja izobrazbe) (Bela knjiga, 2011). Zato je vlaganje v formalno izobraževanje odraslih – na tem mestu mislimo predvsem srednješolsko izobraževanje odraslih – predvsem tistih, ki so prezgodaj izstopili iz izobraževalnega sistema in niso dosegli pričakovane stopnje izobrazbe, pomembno. Mladi (stari od 18 do 24 let), ki opustijo šolanje, ne da bi dosegli srednješolsko izobrazbo, so namreč v današnjem

času velikih gospodarskih sprememb na trgu delovne sile v veliko slabšem položaju kot njihovi vrstniki (Evropski kazalniki ..., 2012). Študije Cedefopa ugotavljajo še, da se je v obdobju od 2000 do 2010 število delovnih mest, za katera zadošča nižja stopnja izobrazbe, zmanjšalo za 20,4 odstotka. Trend upadanja teh naj bi se v obdobju od 2010 do 2020 povečal še za 18,9 odstotka (prav tam). Dosežena peta stopnja izobrazbe je torej pomemben mejnik, ko lahko pričakujemo, da se bo večji delež posameznikov zavedal pomena pridobivanja dodatnega znanja in se tudi udeleževal drugih formalnih ali neformalnih oblik izobraževanja odraslih, ki bodo pripomogle k njegovi osebni rasti in kompetentnosti na delovnem mestu. Hkrati bo dojemljivejši in preciznejši pri sprejemanju novih informacij iz okolja.

Preplet delovne, izobraževalne in gospodarske sfere je jasen. Posamezniki ne morejo pričakovati, da bodo brez ustreznih kvalifikacij in kompetenc dosegali ali ohranjali želena delovna mesta. Hkrati delodajalci z neustrezno usposobljenim strokovnim osebjem ne morejo dosegati zelenih dosežkov in biti konkurenčni na trgu. Številni svoje osebe usposablajo sami. V ta namen organizirajo notranje in zunanje izobraževanje in usposabljanje zaposlenih; velikokrat pri tem sodelujejo z različnimi izobraževalnimi organizacijami (šolski centri, srednje šole, ljudske univerze, zasebna podjetja idr.). Pomen izobraževalcev odraslih v formalnem in neformalnem izobraževanju odraslih je zato ključen. Odraslim mora biti omogočeno doseganje ustrezne formalne izobrazbe ter pridobivanje ključnih in poklicnih kompetenc z neformalnimi oblikami izobraževanja odraslih. Mnenje delodajalcev pri tem vsekakor šteje. Njihovi predlogi, katere vsebine naj bi bile zajete pri izpeljavi izobraževalnih programov, morajo biti jasno izraženi. Izobraževalne ustanove pa jih morajo znati vpeljati v svoje kurikule. Ob tem ne bo šlo brez podpore politike. Ekspertne skupine na ravni Evropske komisije (New Skills for New Jobs: Action Now, 2010) že opozarjajo na nujnost interakcije posameznikov, zaposlovalcev ter širše ekonomske in socialne sfere.

Povezava med pridobljeno formalno izobrazbo in zaposljivostjo je pomembna. Seveda je to odvisno od panoge, s katero se v posameznem podjetju ukvarjajo (kar sta ugotavljali že J. Mirčeva in M. Dobnikar, 2009), in, po mnenju velikega števila predstavnikov podjetij, s katerimi smo se pogovarjali, od osebnostnih lastnosti zaposlenih. V bolj proizvodno usmerjenih podjetjih so potrebe po višje usposobljenem osebju manjše kot tam, kjer je več t.

i. »belih ovratnikov« ali vedno več računalniško vodenih proizvodnih procesov. Ti zahtevajo od zaposlenih visoko usposobljenost, zato se od novo zaposlenih vedno bolj pričakuje vsaj štiriletna srednješolska izobrazba. V nadaljevalno izobraževanje odraslih (doseganje višjih stopenj izobrazbe) se raje vpisujejo predvsem tisti zaposleni, ki so že dosegli srednješolsko izobrazbo, kot pa tisti z nižjo stopnjo izobrazbe. Stopnja udeležbe je nižja v gospodarskem kot negospodarskem sektorju (prav tam, str. 35). Tako meni večina predstavnikov podjetij, s katerimi smo izpeljali kvalitativni del evalvacije srednješolskega izobraževanja odraslih. Zanimalo nas je predvsem njihovo mnenje o ustreznosti učnih dosežkov s stališča potreb delodajalcev ter ali delodajalci vidijo razlike v usposobljenosti in kompetentnosti zaposlenih s srednješolsko izobrazbo v primerjavi z zaposlenimi, ki te niso dosegli. Pogovarjali smo se tudi o drugih vprašanjih, povezanih z izobraževanjem zaposlenih – sprejemu novo zaposlenih, kariernem razvoju, številu zaposlenih, ki so se v zadnjih letih vpisali v srednješolske programe za odrasle, idr. Uporabili smo metodo polstrukturiranega intervjuja.

Naredili smo naključni nabor podjetij, ki delujejo na različnih področjih ali v panogah. Po elektronski pošti smo jim poslali dopis z utemeljitvijo namena evalvacije ter nabor vprašanj, po katerih je potekal vodeni intervju. Odzvalo se je petnajst podjetij, od tega je eno podjetje zaradi pomanjkanja časa na vprašanja odgovorilo samo in jih vrnilo po elektronski pošti. S štirinajstimi podjetji smo se dogovorili za srečanja v njihovih prostorih, srečanja smo izpeljali oktobra in novembra 2012. Matična podjetja so locirana v sedmih statističnih regijah (gorenjska, goriška, jugovzhodna Slovenija, osrednjeslovenska, podravska, primorska, savinjska in zasavska) in se uvrščajo med mala (eno podjetje), srednje velika (tri podjetja) in velika podjetja (enajst podjetij). Med velikimi podjetji jih ima sedem več kot 800 zaposlenih. Ukvarjajo se z različnimi dejavnostmi, večinoma s proizvodnjo, industrijo in storitvami. V veliki večini primerov smo se pogovarjali z direktorji kadrovskih služb in kadrovskimi delavci (16 od 19) – v treh podjetjih sta/so v intervjuju sodelovali po dva ali trije predstavniki podjetja hkrati, zato je pri pogovorih skupno sodelovalo 19 zaposlenih.

IZOBRAZBENA SESTAVA ZAPOSLENIH IN USTREZNOST TE

Za boljše razumevanje pogledov podjetij na srednješolsko izobraževanje odraslih nas je sprva zanimala izobrazbena struktura zaposlenih in ustreznost te, tako po doseženi stopnji kot po profilu.

Preglednica 3: *Delež zaposlenih po doseženih stopnjah izobrazbe*

Stopnja izobrazbe	I–IV	V	VI +
Delež zaposlenih	54,84 %	23,15 %	22,21 %

Največji delež zaposlenih (povprečno 54,84 odstotka) ima doseženo I., II., III. ali IV. stopnjo izobrazbe, to je razvidno iz preglednice 3. Peto stopnjo (štiri-letna srednja šola in 3 + 2 srednja poklicna šola) ima v povprečju 23,15 odstotka zaposlenih, 22,21 odstotka dosega VI. ali višjo stopnjo izobrazbe. Zadnje povprečje zvišujejo podjetja v storitvenih dejavnostih z izrazito visoko izobrazbeno strukturo zaposlenih. V teh podjetjih je tudi delež zaposlenih z dokončano triletno srednjo šolo ali manj najmanjši (manj od 1 odstotek) in posledično njihovi zaposleni v zadnjih letih tudi niso obiskovali srednješolskih programov za odrasle. V podjetjih s po večini težko industrijsko dejavnostjo je delež zaposlenih z doseženo višjo ali visoko stopnjo izobrazbe tudi za 10 odstotkov ali več nižji od povprečja. Pričakovano je v teh podjetjih več nekvalificiranih ali polkvalificiranih delavcev, med katerimi so si mnogi znanje in spretnosti pridobili z delovnimi izkušnjami.

Vzorec ni reprezentativen, zato ugotovitev ne moremo posploševati na vsa slovenska podjetja. Kljub temu sklepamo, da se med slovenskimi podjetji kaže trend naraščanja zahtev po višjih stopnjah izobrazbe – predvsem od novo zaposlenih, kar v preteklosti ni bilo pogosto. Starejši delavci so si z dolgoletno zaposlitvijo pridobili znanje in spretnosti, ki ustrezajo njihovim delovnim mestom. Zato se ti tudi v manjšem številu udeležujejo formalnega izobraževanja odraslih – zlasti za pridobitev srednješolske izobrazbe. Tega se od njih tudi ne pričakuje, za razliko od njihovih mlajših sodelavcev v nekaterih podjetjih. Njihovo (ne)udeleževanje je pogosto pogojeno tudi z različnimi ovirami, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Za ponazoritev navedenega navajamo primer iz opravljenih intervjujev:

»Pri nas je kar veliko priučenih delavcev, ki so začeli delati pred osemnajstim letom. /.../ Ker se v preteklosti ni zahtevala neka posebna izobrazba, so priučeni. Zdaj, kar pa je novih, pa res zaposlujeemo večino že s poklicno oziroma s srednjo šolo.«⁴⁰

V osmih podjetjih menijo, da izobrazbena struktura zaposlenih ni ustrezna. Predvsem si želijo zmanjšati delež nekvalificiranih in polkvalificiranih delavcev ter povečati delež zaposlenih s pridobljeno srednješolsko izobrazbo (v petih podjetjih).

»Predvsem je manko izobrazbe nekje na rangju IV. in V. stopnje izobrazbe. Glede na to, da smo težka industrijska, delovno intenzivna panoga, je pravzaprav postroj ali instrumentarij toliko zahtevnejši, da želimo, da bi tudi delavci v proizvodnji imeli najmanj poklicno šolo, če ne celo V. stopnjo izobrazbe.«

Nekateri od teh se zavedajo neustreznosti izobrazbene sestave, vendar opažajo trend njenega izboljševanja. Razlog za povečanje njene ustreznosti vidijo tudi v razvoju tehnologije, s katero se v podjetjih vedno bolj srečujejo.

»V bistvu se izobrazbena struktura iz leta v leto zvišuje. Ni še popolnoma ustrezna /.../.«

»Verjetno bi bilo glede na ves razvoj, na vso zahtevnost novih proizvodov, ki se bodo v nadaljevanju izdelovali, /.../ idealno, da bi se povečeval delež srednješolske izobrazbe.«

»Včasih je bilo več ročnega dela v proizvodnji, zdaj pa se večinoma proizvodnja avtomatizira.«

V podjetjih, kjer menijo, da je izobrazbena sestava ustrezna (sedem podjetij), je ta primerna predvsem zato, ker tam ljudje delajo v proizvodnih procesih, kjer višja izobrazba ni potrebna. V enem podjetju smo dobili tale odgovor:

⁴⁰ Besedne zveze, ki (neposredno ali posredno) razkrivajo podatke o podjetju, smo zaradi zaupnosti podatkov izpustili. Izpuščeni deli ne spreminjajo vsebinskega pomena navedenih citatov. Prav tako smo izpustili tiste dele povedi, ki vsebinsko ne odgovarjajo na vprašanje. Opomba velja za vse citate, navedene v prispevku, ki so prekinjeni s tropičjem.

»Pri nas pretežno za proizvodne potrebe potrebujemo nekvalificirane ali priučene delavce. Nimamo zahtev po pretežno kvalifikaciji ali pa srednji izobrazbi, zato ker je to bolj proizvodnja, kjer se ljudje priučijo. /.../ Za potrebe proizvodnje imajo nekateri naši delavci previsoko izobrazbeno strukturo.«

V treh podjetjih so v zadnjih letih veliko vlagali v zviševanje izobrazbene sestave. Ponekod je postala končana srednja šola obvezen standard za novo zaposlene.

»Izobrazbena sestava je pri nas ustrezna. Zelo smo si prizadevali za to, teh zadnjih šest let. /.../ Ali so se pri nas zaposlili, da so imeli to šolo dokončano, pridobljeno strokovno izobrazbo, ali pa smo jih mi izobraževali. To je bil tudi interes tega podjetja.«

»Zelo si prizadevamo za to, da bi ljudi, ki imajo poklicno šolo, III. ali IV. stopnjo, izobrazili do srednješolske ravni.«

»Dejansko v naši proizvodnji ni več delovnih mest, na katerih bi zmogli delati brez srednje šole. Tako da to bo zares moral biti standard.«

V desetih podjetjih primanjkujejo ustrezni profili zaposlenih. Ob novem zaposlovanju poiščejo delavce iz drugih strok, jih izučijo sami ali jih poiščejo v tujini. Pomanjkanje ustreznih profilov nekateri pripisujejo nezanimanju mladih za poklic, ti se ne vpisujejo v poklicne programe na srednjih šolah. Nekaterih programov v Sloveniji sploh ni (npr. poklica asfalter), zato morajo najemati strokovnjake iz tujine. V enem od podjetij so omenili tudi problem upokojevanja zaposlenih z ustreznim profilom (npr. zidarji), te težko nadomestijo z ustrezno usposobljenim novim osebjem.

»Se že kaže manko pri zidarjih, ker je že toliko starejših. Tega kadra, ki je moral bolj fizično delati, danes ni več. Ker se mladina, ki se vpiše v programe /.../, bolj izogiba poklicem, v katerih je treba fizično delati.«

V enem izmed podjetij vedno pridobijo ustrezne profile, saj je povpraševanje po njihovih delovnih mestih veliko. V enem pa izobrazbeni sestavi in profilu zaposlenih ne pripisujejo takega pomena, kot ga pripisujejo posameznikovim osebnostnim lastnostim. S problemom iskanja ustreznega strokovnega

osebja se srečujejo le takrat, ko v drugih podobnih podjetjih hkrati zaposlujejo ljudi istih ali podobnih profilov.

»Strogo ločevati izobrazbo od človeka samega – to se mi ne zdi sprejemljivo. Lahko ima nekdo zelo veliko znanja, teoretičnega, je bil zelo uspešen v srednji šoli, pa ne bo uspešen v tovarni, ali pa nasprotno. /.../ Razlike so na človeški, prav osebni ravni. Koliko je kdo praktik, koliko koga zanima. Koliko je kdo šel v šolo zato, ker ni imel druge možnosti, ali pa je šel iz veselja. Tisti, ki je šel iz veselja in je rad pri nas (do komolcev umazan), in ki ne gleda na uro, tisti je za nas pravi.«

Iz pridobljenih izjav ugotavljamo, da se slovenska podjetja, v katerih prevladuje zaposlovanje oseb strokovno-tehniških poklicev (končana srednješolska izobrazba), kot so orodjarji, konstruktorji, strojniki, zidarji ipd., soočajo z resnimi izzivi, ko potrebujejo za kakovostno opravljeno delo ustrezno usposobljeno osebje. To v zadnjih letih na trgu dela težko dobijo (ne velja za vsa podjetja). Nekateri se zavedajo, da šole v srednješolskih programih ne morejo izpeljevati vseh strokovnih predmetov, ki bi mladim in tudi odraslim dijakom dali ustrezno znanje in kompetence za opravljanje natančno določenega dela v podjetju. To je težko predvsem pri tistih skupinah dijakov, ki se nameravajo zaposliti (ali so že zaposleni) v podjetjih različnih panog. Zato je usposabljanje na delovnem mestu pomembno. Nekateri sogovorniki so sporočili (gre za t. i. velika podjetja), da tovrstne okoliščine rešujejo z neposrednim dogovarjanjem z izvajalskimi organizacijami, ki izobraževalne programe (tudi formalne) prilagodijo njihovim potrebam in jih izpeljujejo le za ciljno skupino – zaposlene – v njihovem podjetju.

»Znamo se dogovoriti s šolo in z njihovimi profesorji, da naredimo skupaj program. Za vse tiste vsebine, ki so možne, da jih lahko po svoje prikojimo. In to tudi naredimo.«

ZAPOSLOVANJE IN KARIERNI RAZVOJ ZAPOSLENIH

Zaposlovanje je pomemben korak, ko se prihodnji zaposleni in delodajalec prvič srečata. Zaposlovalec uporablja, da bi izbral najprimernejšega kandidata, ki bo kakovostno opravljal svoje delo, različne metode. Najpogosteje so to zaposlitveni pogovori, ki sledijo pregledu prispelih prijav na zaposlitev.

Pomembne so izkušnje, predvsem poklicne, reference, osebnostne lastnosti, ki jih preverjajo s psihološkimi testi. Nekateri pa imajo izdelan svoj način izbire novih sodelavcev.

V sodelujočih podjetjih se z zaposlovanjem ukvarjajo sistematično in načrtno. Povsod pri izbiri sodelujeta kadrovik in vodja enote ali oddelka, v katerem bo novo zaposleni deloval. V šestih podjetjih so povedali, da poda za zahtevnejša delovna mesta (npr. komercialo) končno odločitev direktor ali predsednik uprave.

Povsod opravijo zaposlitveni pogovor s kandidati – tudi večkrat. Ponekod najprej pregledajo prispele prijave in izpeljejo prvo delitev vlog glede na razpisno dokumentacijo. V osmih podjetjih preverjajo izkušnje in/ali reference. V petih pogledajo izobrazbo kandidatov (posebno tam, kjer imajo sistemizacijo delovnih mest), v treh pa tega vidika sploh ne upoštevajo. Postopek izbire se pogosto razlikuje glede na vrsto dela. Ponekod izpeljejo psihološke teste, še posebno osebnostnih lastnosti, vedenjske intervjuje, pri drugih zahtevajo praktični preskus tehničnega znanja, konkretna vprašanja, preskus znanja tujih jezikov in podobno. V enem od podjetij so izdelali model kompetenc, ki ga upoštevajo pri odločanju o sprejemu novo zaposlenih, spet drugje imajo urejen sistem štipendiranja in tako že dijake ali študente spremljajo med študijem – pred zaposlitvijo. Nekatera podjetja raje sprejemajo začetnike, ki so brez izkušenj, in jih potem priučijo sami. V treh podjetjih so nam povedali, da je zelo pomembno, da novo zaposleni dejavno sodelujejo v delovanju podjetja.

»Nove sodelavce izbiramo na podlagi referenc. Pogovorov s kandidati. Tudi za določena delovna mesta s pripravljenimi testi. To je predvsem, da preverimo angleški jezik I...I. Prav tako ne gledamo šolskih ocen. Kajti nekdo je lahko bil povprečen v šoli, potem pa pokaže nadpovprečno znanje in ima lastnosti, ki jih iščemo pri določenem kandidatu.«

»Največ novih sodelavcev dobimo prav s štipendiranjem. To je naša metoda, ki je za nas najboljša. Štipendista redno spremljamo. Pri nas opravlja prakso, so srečanja, je izobraževanje, sledimo mu. I...I In ko konča študij, že nekako vemo, kje ga bomo zaposlili.«

»V glavnem nam je pomembno, da vemo, da se bodo ti ljudje vključili v podjetje. Zato ker je pri nas ogromno timskega dela.«

Karierni razvoj v okviru delovne organizacije pomeni zaposlenim predvsem pridobivanje novega in dodatnega strokovnega znanja in kompetenc za lažje in učinkovitejše opravljanje delovnih nalog. Omogoča jim tudi napredovanje na delovnem mestu – horizontalno ali vertikalno. Podjetja se različno lotevajo kariernega razvoja svojih zaposlenih. Ponekod imajo izdelane letne načrte izobraževanja, drugod izobraževanje in usposabljanje zaposlenih ni tako načrtno opredeljeno.

V vseh sodelujočih podjetjih ponujajo zaposlenim zunanje in notranje izobraževanje in usposabljanje, to jim omogoča pridobivanje dodatnega znanja – ne le strokovnega (nacionalne poklicne kvalifikacije, trženje idr.), ampak tudi splošnega, za osebno rast, seznanjanje z drugimi splošnimi temami (npr. zdravje pri delu, šport, zdrava prehrana, retorika, medosebni odnosi, osnove računalništva, tuji jeziki, stres, šola hujšanja). V treh podjetjih imajo organizirane »interne šole«, v njih poteka predvsem notranje neformalno izobraževanje. Prav vsi zaposlene podpirajo pri njihovi odločitvi za udeležbo v formalnem ali neformalnem izobraževanju. Več o podpori pri vpisu v srednjo šolo pišemo v nadaljevanju.

V treh večjih podjetjih zaposlenim dodelijo mentorje, ki jih spremljajo pri vpeljevanju v delo. Ponekod (pet podjetij) imajo izdelane pravilnike o izobraževanju, ali letni načrt izobraževanja, ali t. i. karierni načrte za vsakega od zaposlenih. V nekaterih podjetjih vlagajo tudi v izboljšanje socialnega ozračja med sodelavci, in sicer z raznimi kulturnimi in športnimi srečanji.

»Podjetje izdela neki načrt izobraževanja. Poskušamo čim bolj upoštevati tudi želje posameznikov. Te se pač izkristalizirajo na letnih pogovorih pa tudi neformalnih pogovorih z vodji. Tako imamo kar nekaj tega usposabljanja, mislim, da je okolje dovolj spodbudno za karierni razvoj.«

»Imamo dveletni program izobraževanja, ki ga pripravimo za celotno družbo. Ta program izobraževanja opravijo vsi zaposleni, od najvišjega do najnižjega delavca. Program pa je prilagojen glede na zahtevnost, glede na delo, na smer, kaj kdo dela.«

»Pri nas je področje izobraževanja razdeljeno na več področij. Znotraj področij so potem programi izobraževanja, recimo od motivacije do menedžmenta, /.../ potem imamo strokovno izobraževanje, tehniško izobraževanje. Izobraževanje s področja kakovosti in tako naprej.«

»Vsak zaposleni dobi priročnik za zaposlene. /.../ Potem imamo karierni razvoj, kam z njegovo izobrazbo, dosežki.«

V vseh podjetjih, ki so sodelovala pri raziskavi, se zavedajo pomena vlaganja v karierni razvoj zaposlenih. Ponekod dajejo več drugod manj pobud. Tudi zaposleni se na te pobude različno odzivajo, saj v nekaterih podjetjih (večinoma industrijske panoge) zaposleni niso tako zainteresirani za dodatno izobraževanje in usposabljanje. Tam nekateri (redki) delavci po dodatno strokovno znanje odhajajo v tujino. Ugotavljamo, da imajo zaposleni več spodbud za karierni razvoj v večjih podjetjih, kjer je izobraževanje zaposlenih nuja, in ne le možnost. Tam je praksa izdelovanja letnih izobraževalnih načrtov tudi stalna. Skrbno gledajo na proračun, ki ga vlagajo v zaposlovanje zaposlenih. V manjših podjetjih so pogosteje omenili, da so vlaganje v dodatno znanje zaradi finančnih razmer na trgu zmanjšali.

Za dobro izpeljavo izobraževanja sodelujejo z različnimi izvajalskimi organizacijami: s šolskimi centri, ljudskimi univerzami, enotami za izobraževanje odraslih pri srednjih šolah, Gospodarsko zbornico Slovenije, zasebnimi šolami idr. Pri nekaterih je to sodelovanje tesnejše (predlagajo spremembe v kurikulumu, nacionalnih poklicnih kvalifikacijah, izmenjujejo izkušnje in mnenja, sooblikujejo poklicne standarde), drugi si takega sodelovanja želijo več.

ZAPOSLENI S SREDNJEŠOLSKO IZOBRAZBO IN IZPOLNJEVANJE DELOVNIH NALOG

V uvodu smo poudarili pomen srednješolske izobrazbe kot mejnika, ko oseba pridobi znanje in učne navade, ki ji omogočajo samostojno in dejavno zaznavanje lastnih potreb po nadgrajevanju znanja. V ta namen smo predstavnikom podjetij postavili vprašanje, kako ocenjujejo usposobljenost in kompetence zaposlenih s srednješolsko izobrazbo pri izpolnjevanju njihovih delovnih nalog – zanimala nas je predvsem njihova ocena sposobnosti reševanja problemov in samostojnosti pri delu ter pripravljenosti ali motivacije za spopolnjevanje ali pridobivanje novih kompetenc.

V osmih podjetjih se ne strinjajo povsem z omenjeno trditvijo. Razlogov ne pripisujejo pridobljeni izobrazbi (sedem podjetij), ampak bolj osebnostnim lastnostim posameznikov. Predvsem težko ocenjujejo vse zaposlene skupaj.

Osem (od petnajstih) se jih strinja, da so zaposleni s srednješolsko izobrazbo bolj motivirani za pridobivanje dodatnega znanja. V dveh podjetjih so poudarili predvsem razlike v usposobljenosti med zaposlenimi v preteklosti in danes. Po njihovem mnenju so danes mladi s srednješolsko izobrazbo manj sposobni opravljati delo kakovostno že od začetka, kot so bili novo zaposleni pred desetletji. Ponekod zato bolj poudarjajo izkušnje in samoiniciativnost posameznikov, in ne stopnjo izobrazbe.

V štirih podjetjih se strinjajo, da srednješolska izobrazba da ljudem določeno širino, ki se kaže v uspešnosti pri delu, hitrejšem in lažjem sodelovanju s timom ter razumevanju delovnih zahtev. V enem od podjetij so poudarili, da dobijo od zaposlenih s srednješolsko izobrazbo največ inovacijskih predlogov. Ti imajo tudi več praktičnega znanja – pri mladih se kaže predvsem boljše obvladovanje računalnikov.

»Mislim, da vsekakor lažje rešujejo zadeve tisti, ki imajo srednješolsko izobrazbo, kakor pa tisti, ki je nimajo, ki imajo samo osnovnošolsko. Mislim, da se to pozna vsepovsod in je odvisno tudi od dela, ki ga opravljajo. Kar zadeva strokovne službe, pa so tam, kjer zahtevajo delovna mesta srednjo izobrazbo, ljudje kar uspešni. /.../ Mislim pa, da se tudi tisti ljudje v proizvodnji, ki imajo višjo izobrazbo od potrebne, zagotovo lažje vključijo in hitreje dojemajo zadeve, se naučijo.«

»Opažam, da srednješolska izobrazba ni več, kar je bila. Da pridejo dijaki s slabšim znanjem, kot je bilo, recimo, pred dvajsetimi leti.«

»Ne. Imamo tudi nekaj zaposlenih, ki sploh nimajo izobrazbe, končano imajo na primer samo osnovno šolo, so pa zelo sposobni, iznajdljivi, samostojni.«

»Ocena, da ima nekdo, ki pride z dokončano srednjo šolo, boljše izhodišče kot nekdo, ki ima za stopnjo nižjo izobrazbo, je lahko samo neka ocena. Menim, da je to odvisno od osebe, posameznika, od tega, kakšna je njegova pripravljenost.«

»Vsi imajo enake možnosti za razvoj. Je pa res, da je pripravljenost za izobraževanje večja pri zaposlenih z višjo stopnjo izobrazbe.«

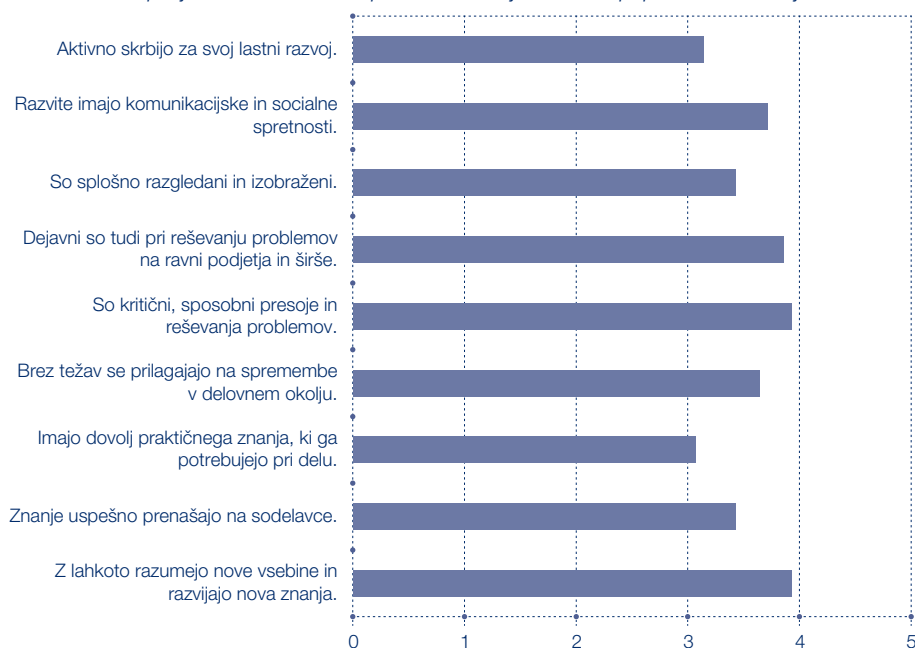
Ugotavljamo, da imajo v slovenskih podjetjih, ki so sodelovala pri raziskavi, različne poglede na pomen srednješolske izobrazbe na sposobnost reševanja

delovnih nalog in motivacijo za pridobivanje dodatnih kompetenc. Predvsem so odgovore težko posploševali na vse zaposlene. Razlike med zaposlenimi zagotovo so. Veliko jih te razlike pripisuje osebnostnim lastnostim, samoiniciativnosti, drugi pa (tudi) pridobljeni stopnji izobrazbe. Zagotovo vzroka za razlike ne moremo pripisovati samo enemu segmentu, pač pa se prepleta veliko dejavnikov, ki lahko vplivajo na posameznikovo motivacijo in sposobnost reševanja problemov ter njegovo samostojnost pri delu.

ZAPOSLENI S SREDNJEŠOLSKO IZOBRAZBO IN UPORABNOST ZNANJA

Velik pomen osebnostnih lastnosti so sodelujoča podjetja pripisovala tudi pri oceni uporabnosti znanja zaposlenih z dokončano štiriletno srednješolsko izobrazbo. Prosili smo jih, da ocenijo, koliko se strinjajo z navedenimi izjavami, ki jih predstavljamo v nadaljevanju. Izjave so ocenili z: »V celoti se strinjam«, »Deloma se strinjam«, »Večinoma se ne strinjam«, »Sploh se ne strinjam« ter »Težko ocenim«. Vprašalnik je ocenilo štirinajst podjetij. Pogostnost odgovorov posameznih izjav navajamo v naslednji sliki (slika 39).

Slika 39: Mnenja o uporabnosti znanja zaposlenih s srednješolsko izobrazbo
(5 stopenjska lestvica: od 1 - sploh se ne strinjam, do 5 - popolnoma se strinjam)



Vir: Anketa ACS

Iz zgornje slike je razvidno, da se v podjetjih z izjavami, ki smo jim jih posredovali, večinoma strinjajo deloma. Svoje odgovore so v veliki večini argumentirali, da gre za individualni pristop ter da težko oceno podajo za vse zaposlene. Zato so nekatere izjave tudi 'Težko ocenili', nekateri tudi iz razloga, da niso prisotni pri samem delovnem procesu, kjer se vidi, ali zaposleni znanje uspešno prenašajo na sodelavce, so kritični, sposobni presoje in reševanja problemov, so dejavni tudi pri reševanju problemov na ravni podjetja in širše, da aktivno skrbijo za svoj lastni razvoj ipd. Med trditvami 'Sploh se ne strinjam' najbolj izstopa izjava, da imajo zaposleni s štiriletno srednješolsko izobrazbo dovolj praktičnega znanja, ki ga potrebujejo pri delu. Med pogovori s predstavniki podjetij se je izkazalo, da po njihovem mnenju srednje šole ne dajo dijakom dovolj praktičnega znanja. Številna podjetja jih zato praktičnih veščin učijo sama – po nastopu zaposlitve, ki se navadno prične po nekaj (tri do šest) mesečnim uvajalnim obdobjem. Če na koncu uvajalnega obdobja zadostijo potrebam delodajalca, jih zaposlijo za določen oziroma nedoločen čas. V nasprotnem primeru morajo poiskati novega kandidata za zaposlitev.

Iz ocene izjav ugotavljamo, da v sodelujočih podjetjih prepoznavajo razlike, ki naj bi jih pridobljena štiriletna srednješolska izobrazba dala dijakom. Večina zaposlenih (upoštevali smo odgovore »V celoti se strinjam« ter »Deloma se strinjam«) naj bi z lahkoto razumela nove vsebine in razvijala novo znanje, znanje uspešno prenašala na sodelavce, se brez težav prilagajala spremembam v delovnem okolju, bili naj bi kritični, sposobni presoje in reševanja problemov, dejavni tudi pri reševanju problemov na ravni podjetja in širše, splošno razgledani in izobraženi ter imeli razvite komunikacijske in socialne spretnosti. Velik pomen kljub temu pripisujejo osebnostnim lastnostim in samoiniciativnosti posameznikov.

Ko smo sogovornike vprašali, kakšne so njihove izkušnje z zaposlenimi, ki so se udeležili srednješolskega izobraževanja odraslih, ali je njihovo znanje enakovredno znanju tistih zaposlenih, ki so imeli dokončano srednjo šolo že ob zaposlitvi, so bili odgovori različni. Nekateri težko ocenijo (štiri podjetja), nekateri menijo, da njihovo znanje ni enakovredno (tri podjetja). Kar nekaj pa se jih strinja, da tem zaposlenim izkušnje iz dela pomagajo bolje razumeti teorijo, ki se je učijo, in se jo zato tudi hitreje naučijo. Novo znanje znajo hitreje uporabiti. Največ razlik opazijo delovodje. Zaposleni, ki so udeleženi v izobraževanju, so bolj motivirani, da dosežejo nove cilje, prispevajo svežino znanja na delovno mesto. Zaradi tega nekateri menijo, da je znanje teh zaposlenih enakovredno ali celo boljše. Izobraževanje in novo znanje veliko bolj cenijo, na drugi strani zato pogosteje pričakujejo od delodajalca več (napredovanje, boljše plačilo) kot na primer mladi. Teh pričakovanj pa v nekaterih podjetjih, zaradi različnih razlogov (splošna gospodarska kriza ipd.), ne morejo dosledno izpolniti.

»To bi težko ocenjevala. Kar zadeva strokovnost, mislim, da ni enakovredno. /.../ Je pa tu prednost, ki jo vsak od teh, ki delajo, izpostavi, da imaš predstavo, kaj sploh je podjetje, kaj je delovni proces. In s tega vidika se lažje izobražuješ.«

»Mislim, da je zelo enakovredno. Zaradi tega, ker zaposleni, ki opravljajo programe ob delu, te opravljajo z nekim ciljem, da bi to dokončali pravočasno. Mogoče je kdo motiviran in bo lahko tudi vertikalno napredoval. /.../ In menim, da prinese nekaj svežega znanja tudi na

delovno mesto. Lahko rečem, da so celo boljši kot tisti, ki redno končajo šolanje in se potem zaposlijo.»

UDELEŽBA ZAPOSLENIH V SREDNJEŠOLSKIH PROGRAMIH IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Z udeležbo zaposlenih v srednješolskih programih izobraževanja odraslih se delež zaposlenih z doseženo višjo stopnjo izobrazbe zvišuje. Zaposleni se vpisujejo ali zaradi lastnih potreb in interesov ali pa pobude prihajajo iz vrst delodajalcev, ki prepoznavajo potrebe po dousposabljanju svojih zaposlenih.

V večini slovenskih podjetjih, ki so sodelovala pri raziskavi srednješolskega izobraževanja odraslih, izobraževanje za pridobitev formalne izobrazbe načrtujejo in/ali omogočajo – za pridobitev srednješolske izobrazbe pa tudi višje ali visoke, kar je opazen trend predvsem v zadnjih letih. Le v treh podjetjih ne načrtujejo izobraževanja za pridobitev srednješolske izobrazbe. Ponekod prepuščajo pobudo delavcem, drugod v zadnjih letih ni bilo zanimanja zaposlenih za dodatno izobraževanje. Podoben odziv je bil še v dveh podjetjih, ki izobraževanje kljub temu načrtujejo.

Tam, kjer se zaposleni udeležujejo izobraževanja za pridobitev srednješolske izobrazbe, se število udeležencev giblje v povprečju med 1 in 10 ter okoli 20 na leto – nekaj se jih vpisuje na svojo pobudo, nekaj na pobudo podjetja. V treh podjetjih v prihodnjih letih načrtujejo višji vpis (25, 32 ali 65 zaposlenih po izpeljanem popisu zainteresiranih), saj bodo formalno izobraževanje organizirala in razpisala podjetja sama in tudi načrtno sodelovala pri oblikovanju kurikula. Namen je zvišati stopnjo izobrazbe tistih zaposlenih z že doseženo III. ali IV. stopnjo izobrazbe oziroma zadostiti potrebam delovnega procesa, ki jih opazijo vodje enot.

»Povprečno se okoli deset zaposlenih želi spopolnjevati ali nadaljevati šolanje, želijo pridobiti višjo stopnjo izobrazbe.«

»Na eni strani imamo izdelane zahtevane kompetence in potem gledamo, do kakšnega nivoja zaposleni izpolnjujejo te kompetence. In razlika med želenimi in doseženimi, to, kar posameznik doseže, je neka podlaga, da vidimo, kakšno znanje, kakšne vrste izobraževanje

je treba organizirati. In iz tega črpamo podlago za pripravo teh izobraževalnih programov.«

»Razmišljamo, da bi v sodelovanju s srednjo šolo usposabljali tiste zainteresirane, za katere menimo, da bodo to z veseljem delali, pa v poklicu, ki ga potrebujemo. Nekaj smo nameravali že letošnje leto. Mislim pa, da bomo drugo leto to zadevo izpeljali in da bomo zbrali toliko, da bo za skupino takih, ki jih potrebujemo za poklic s področja strojništva.«

Tovrstno formalno izobraževanje največkrat načrtujejo kadrovske službe ter vodje enot, pobude pa prihajajo tudi izmed zaposlenih – te so povsod tudi dobrodošle in upoštevane skladno z načrtom in potrebami dela.

Podjetja zaposlenim, ki se želijo izobraževati, to tudi omogočajo na različne načine. Tistim, ki se izobražujejo v izobraževalnih programih iz stroke, ki jo opravljajo in je v interesu podjetja, vsaj del šolnine poravnava podjetje (13 podjetij). Navadno najprej sklenejo pogodbe o sodelovanju (5 podjetij), sicer pa jim povrnejo potne stroške (6 podjetij), omogočijo prilagojen delovni čas – predvsem tam, kjer poteka delo v več izmenah (7 podjetij), ali ponudijo izredni dopust za študij ali izpit (8 podjetij). V redkih podjetjih omogočijo še⁴¹: študijsko gradivo, pomoč pri sindikatu ali kadrovske službi, službeno vozilo, pomoč pri izpolnitvi razpisne dokumentacije, mentorstvo pri seminar-skih nalogah ali dodatni obrok, da zaposleni lahko ostanejo na izobraževanju. Našteti načini podpore pri izobraževanju zaposlenim zagotovo pomagajo, da so lahko pri učenju uspešnejši in izobraževanje končajo v najkrajšem mogočem času. Izognejo se tudi dodatnim oviram, ki bi jim onemogočile, da bi se izobraževanja sploh udeležili. Sodelovanje med zaposlenimi, delodajalci ter izobraževalci je zato izredno pomembno.

»Opazili smo, da ti v izmenah niso mogli iti domov, zato smo jim omogočili še en dodatni obrok, da zares niso imeli nobenih težav. In ko smo imeli sklepno srečanje, so zelo poudarili, koliko jim je to olajšalo vse skupaj.«

⁴¹ Naštete oblike podpore se ne nanašajo le na eno podjetje, ampak več podjetij, ki dajejo eno ali dve od naštetih podpor.

»S potnimi stroški je pa tako – imamo službeno vozilo, da se vozijo. Ko je izpit, pa se jim povrne kilometrina, ker gredo s svojim avtomobilom.«

»Pri šolnini je tudi interes delodajalca. /.../ Če delavec izrazi željo, da bi se izobraževal ob delu, napiše prošnjo, potem pa skupaj pogledamo, ali je to tudi interes delodajalca. Potem se sklene pogodba in se mu odobri, drugače pa žal ne.«

Delež udeleženih zaposlenih v srednješolskih programih izobraževanja odraslih in tudi v drugih formalnih oblikah kljub vsemu ni visok. Razlog za majhno zanimanje za vključevanje v izobraževanje vidijo v podjetjih predvsem v nezainteresiranosti zaposlenih – predvsem tistih z nižjo stopnjo izobrazbe – oziroma občutku, da jim pridobljena izobrazba ne bo nič koristila. Med naštetimi razlogi so navedli še: družino (predvsem pri ženskah), željo po boljšem zaslužku, ki pa ga jim podjetje ne more ponuditi, da delovno mesto ne zahteva višje izobrazbe, pomanjkanje časa za izobraževanje, strah pred udeležbo in neuspehom, oddaljenost doma od kraja šolanja, občutek, da so prestari, osebne razloge in organizacijo dela (delo v štirih izmenah).

»Nekoliko je pri nas verjetno težava tudi zaradi organizacije dela. /.../ Če je delo štiriizmensko, ne more nekdo delati samo zjutraj, kajti potem bodo trije delali samo popoldan ali ponoči. To je lahko eden od zaviralnih momentov.«

»Lahko so čisto osebni razlogi. Imaš mlade družine, gradijo hišo. In potem preložijo na čas, ko tega več ne bodo počele. Marsikdo se odloči pozneje.«

»Več vrst zadržkov je. Na osebni ravni družina, pomanjkanje časa. Strah pred vnovično udeležbo v izobraževanju. Strah pred neuspehom. Pa oddaljenost od kraja šolanja. Veliko je takih, ki se vozijo.«

Omenjenih ovir ali razlogov za majhno število vpisanih, ki so jih navedli v podjetjih, ne moremo posploševati na vse zaposlene. Ugotavljamo pa, da bi lahko, tako kot so raziskovali že mnogi⁴², tudi tokrat omenjene ovire razvrstili v tri vrste: situacijske (pomanjkanje časa, družina ipd.), institucionalne

⁴² Več o ovirah delovno aktivnega prebivalstva za neudeležbo v izobraževanju odraslih so raziskovali Mohorčič, Š. idr. (2006).

(npr. neustrezna časovna organiziranost programov, neustrezni programi) in dispozicijske (nezainteresiranost, strah ipd.).

SKLEP

Večkrat smo poudarili pomen pridobljene vsaj štiriletne srednješolske izobrazbe. Do takrat naj bi posameznik pridobil znanje in učne navade, s katerimi bi se lažje zavedal svojih potreb po nadgrajevanju znanja ter hkrati znal poiskati možnosti in načine za pridobivanje dodatnega znanja. Poglavitni namen je tudi, da pridobljena izobrazba pomaga posamezniku priti do želene zaposlitve. Z udeležbo v nadaljnjih oblikah izobraževanja odraslih se posamezniki osebno spopolnjujejo in se lažje udeležujejo dejavnosti spreminjajoče se družbe.

Iz pogovorov s predstavniki podjetij, ki so sodelovali pri raziskavi srednješolskih programov za odrasle, smo ugotovili, da se številni strinjajo, da so za uspeh pomembne samoinicativnost, motiviranost, pripravljenost za učenje in iznajdljivost vsakega posameznika. Tudi pri zaposlitvi vsi delodajalci ne upoštevajo (zgolj) pridobljene izobrazbe (predvsem tam, kjer delovna mesta niso sistemizirana), ampak jih zanimajo (med drugim) osebne značilnosti kandidatov, ki jih testirajo s psihološkimi testi, izkušnje, reference, vtis na zaposlitvenih pogovorih. Nihče si ne želi zaposliti ljudi, ki ne bodo zmogli zadostiti potrebam delovnega mesta ali sodelovati v timu, na to pa, po njihovem mnenju, samo izobrazba nima vpliva. Ugotavljamo, da so mnenja različna pri oceni znanja, motivacije in sposobnosti reševanja novih problemov tistih, ki srednješolsko izobrazbo imajo, in tistih, ki imajo pridobljeno nižjo stopnjo izobrazbe. Podobno je pri oceni znanja tistih, ki so srednjo šolo dokončali v mladosti, in tistih, ki so se udeležili srednješolskega izobraževanja odraslih.

Odrasli imajo možnosti za udeležbo v izobraževanje odraslih – predvsem tisti, ki živijo v bližini različnih ponudnikov izobraževanja. Tam, kjer se pojavljajo ovire, jim v podjetjih poskušajo pomagati s plačevanjem šolnin, potnih stroškov, možnostjo izrabe dodatnih prostih dnevorov za izpite, prilagajanjem delovnega urnika (predvsem tam, kjer poteka delo v več izmenah), z dodatnimi obroki hrane, svetovanjem in podobno. S tovrstnimi podpornimi ukrepi se krepi zavedanje, da je vlaganje v dodatno znanje danes potrebno.

Odrasli pogosto zato pridobljeno znanje ali končno izobrazbo bolj cenijo kot mladi, ki ostajajo v rednem izobraževanju, saj se zavedajo, čemu so se morali odreči ali prilagoditi, da so dosegli želeni cilj.

»Bolj znajo ceniti izobraževanje. Ker je to potem tudi dozorelost, do tega je težko priti. Recimo dopoldan v službi, popoldan na predavanjih in potem nekaj definitivno trpi. Ali je to družina ali prosti čas, pa je odvisno od posameznika. To znajo veliko bolj ceniti.«

Izobraževalno dejavni, s pridobljenimi učnimi navadami so pri izobraževanju dejavnejši kot tisti, ki učnih izkušenj kot odrasli nimajo. Na drugi strani poznamo zgodbe tistih, ki so veljali za izobraževalno nedejavne, a so potrebovali le dovolj spodbude, da so prestopili navidezno črto neuspeha in se znova udeležili neformalnih ali formalnih oblik izobraževanja odraslih. Za nekatere bi lahko tudi rekli, da so znova zaživeli.⁴³

»Neki ključavničar je postal vodja vzdrževanja, najprej je opravil srednjo strojno, potem za strojnega inženirja in zdaj dela še diplomu. Bil je celo zlati maturant. Neka spodbuda mu je manjkala, da ga nekdo potisne v izobraževanje, dobesedno.«

Zato, če dijaki (mladostniki in odrasli) v srednješolskih programih ne morejo pridobiti vseh ustreznih kompetenc (v podjetjih opažajo tudi razlike med generacijami novo zaposlenih danes in pred nekaj desetletji), da bi ostali v vseživljenjskem učenju, je treba razmisliti tudi o drugih delih posameznikovega življenja – družini, okolici, civilni družbi, politiki, gospodarstvu. S poudarjanjem samo pomena srednješolskega izobraževanja, ne da bi upoštevali učenje v domačem okolju, vpliv sovrstnikov in drugih oseb v življenju vsakega, zagotovo ne moremo pričakovati pozitivnih učinkov pri raziskovanju udeležbe odraslih v vseživljenjskem učenju, zaposljivosti in posledično zadovoljstva državljanov. V zadnjem času številni opozarjajo tudi na primanjkuje temeljnih moralnih vrednot, ki mlade in odrasle usmerjajo k razmišljanju, da se je treba zavzeti, razmišljati in samostojno iskati nove (učne) poti ter ne le iskati najlažjih korakov za doseg želenih ciljev.

⁴³ Več tovrstnih izjav prejemamo na Andragoškem centru Slovenije, npr. v projektu Teden vseživljenjskega učenja (od dobitnikov priznanj ACS), v regionalnih svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih in drugod.

»Premalo je pripadnosti, tudi moralnih vrednot. In to danes mladini manjka.«

V podjetjih so nas opozorili še na pomen interdisciplinarnosti med predmeti in kritičnega razmišljanja, ki ga po njihovem mnenju v srednjih šolah premalo spodbujajo. Dijaki so preveč vpeti v programe in predmete, premalo pa v druge dejavnosti (npr. prostočasne), ki spodbujajo tako razmišljanje. To opažajo predvsem pri dijakih tehniških srednješolskih programov. Ugotavljamo, da je v srednješolskih programih (tako za mladostnike kot odrasle) treba povečati obseg predmetov za pridobivanje praktičnih spretnosti (ne le kratkotrajno prakso v podjetjih) ter dati možnost dijakom, da se izpopolnijo tudi na drugih (ne)poklicnih področjih. Spodbuditi je treba njihovo zanimanje in motivacijo, da bodo pridobljeno znanje razumeli, ga znali povezovati in predvsem vpeljati v svoje praktične izkušnje, kjer se bodo soočali z realnimi problemi. Hkrati pa se bodo morda odločili za spopolnjevanje še na katerem drugem poklicnem področju, na primer za deficitarne poklice – strokovno osebje profilov, ki v nekaterih podjetjih zagotovo primanjkujejo.

»Kako vidimo neko srednjo šolo? To je podlaga. Potem se pa človek gradi in je veliko odvisno od njega. Ne moremo usmerjati, čeprav marsikdo misli, da lahko usmerjamo samo za potrebe gospodarstva ali industrije. Je kljub vsemu pravo tisto, za kar se človek sam odloči.«

Pridobljena srednješolska izobrazba je zagotovo mejnik, ki posamezniku lahko pomaga ostati v vseživljenjskem učenju in narediti večje korake pozneje v življenju. Nekaterim vedno ne uspe doseči te stopnje v mladosti, zato je treba odraslim ponuditi srednješolske programe, ki jim bodo po meri. Izobraževalci odraslih naj pri snovanju kurikulumov programov upoštevajo njihove potrebe, interese in tudi ovire, s katerimi se lahko soočajo. Ni dovolj, da s kar najmanjšimi vložki prilagodijo programe iz rednega izobraževalnega sistema. Pridružijo naj se svetovalci v svetovalnih središčih za izobraževanje odraslih, ki so vsakodnevno v stiku z ljudmi in poznajo njihove potrebe. Sodelujejo naj tudi podjetja in druge organizacije, zbornice, ki bodo pripomogli k zasnovi učinkovitejših programov, kar zadeva potrebe gospodarstva. Snovalci politike pa naj postavijo tiste vzvode (npr. (so)financiranje izobraževalnih organizacij, štipendijski skladi, olajšave za podjetja, ki izobražujejo zaposlene, financiranje razvojnih, inovativnih rešitev učenja z upoštevanjem

najnovejših znanstvenih dognanj na področju učenja odraslih), da bo izpeljava kakovostna in učinkovita. Potrebna sta dialog in sodelovanje na vseh ravneh, če želimo odraslim ponuditi kakovostne rešitve in pričakovati pozitivne izide v boljši gospodarski rasti na eni strani ter zadovoljstvu državljanov na drugi. V času hitrih sprememb je nujno vlaganje v izobraževanje odraslih – vlaganje v izpeljavo programov in razvoj inovativnih rešitev učenja, ki upoštevajo znanstvena dognanja o učenju in izobraževanju odraslih.

klepne ugotovitve (Peter Beltram)

Zaključke, sklepe in predloge smo zapisovali pri vsakem poglavju posebej, saj jim je tako, po našem mnenju, lažje slediti. V njih smo skušali sproti odgovarjati tudi na posamezna raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili na začetku. Zato naj na koncu zapišemo samo nekaj sklepnih ugotovitev, ki bodo skušale zaokrožiti dognanja, do katerih smo se pri raziskovanju dokopali.

Udeleženci srednješolskega izobraževanja odraslih so z jasno definiranimi razlikami razdeljeni v dve osnovni skupini. V prvo lahko uvrstimo mlajše srednješolce, ki jim zaradi različnih razlogov ni uspelo uspešno zaključiti šolanja kot rednim dijakom in so se kot izredni vpisali neposredno po izstopu iz rednega šolanja, in v drugo ostale, praviloma nekoliko starejše, ki si želijo pridobiti srednješolsko izobrazbo po tem, ko so nekaj časa že bili zaposleni.

Udeleženci, uvrščeni v prvo skupino, skušajo v večini primerov opraviti splošno maturo, ki jim bi omogočila nadaljevanje šolanja v terciarnem izobraževanju. Glede njihovih dosežkov pri opravljanju mature smo ugotovili, da so opazno slabši kot redni dijaki. Po slabših izidih izstopajo še posebno tisti, ki so se na maturo pripravljali z obiskovanjem maturitetnega tečaja. Menimo, da lahko te podatke v največji meri pojasnimo z značilnostmi te populacije: v bistvu gre za osipnike, ki so, zaradi različnih razlogov, pri opravljanju predpisanih učnih obveznosti manj uspešni. Seveda ne moremo sklepati, da so zaradi tega manj sposobni, saj so vzroki za njihovo manjšo uspešnost lahko zelo različni in marsikateri od teh je lahko povezan z slabšimi vhodnimi pogoji ali razmerami, s katerimi so se pred in med šolanjem srečevali.

Druga skupina je veliko bolj notranje razčlenjena, vendar ji lahko pripišemo skupni imenovalec: vpisujejo se večinoma v programe srednjega strokovnega izobraževanja, šolanje jemljejo bolj resno in zato so pri tem tudi bolj uspešni. Podatki o njihovi uspešnosti pri opravljanju poklicne mature kažejo, da so glede tega enakovredni rednim dijakom.

Poleg omenjenih dveh skupin je v zadnjem času znatno število udeležencev, ki so se v srednjo šolo vpisali navidezno, saj status udeleženca prinaša nekatere koristi, v prvi vrsti možnost dela preko študentskega servisa. Ta pojav, ki ga brez zadržkov lahko opredelimo kot anomalijo, je posledica izjemno sla-

bega položaja mladih na trgu dela. Tako je veliko primerov, ko se v srednjo šolo kot odrasli vpisujejo diplomanti višjih, visokih šol ali univerze, ki po uspešno zaključenem študiju ne dobijo zaposlitve. Nova zakonska ureditev bo takšne možnosti odpravila.

Srednješolsko izobraževanje odraslih se bo v prihodnosti povečevalo, tako po obsegu kot po pomenu. Podaljševanje delovne dobe ter povečevanje potreb po višjih ravneh znanja in kompetenc, bosta primorali starejše zaposlene, da se ponovno udeležijo izobraževanja. Kljub temu, da so projekcije izobrazbene sestave prebivalstva v Sloveniji upravičeno optimistične, saj se deleži vpisanih v sekundarno in terciarno izobraževanje že približujejo optimalnim vrednostim, pa vseeno lahko pričakujemo, da bodo potrebe po srednješolskem izobraževanju odraslih, posebno med prebivalci, ki so danes stari med 30 in 45 let in nimajo dokončane štiriletne srednje šole, dosegale vrednosti, ki bodo na letni ravni bistveno presegale sedanje. Upoštevati moramo, da je med današnjimi udeleženci srednješolskega izobraževanja odraslih prevladujoč delež takih, predvsem mladih, ki so se vpisali kot izredni dijaki bodisi zato, ker jim je kot rednim uspešno dokončanje spodletelo, bodisi zato, da izkoristijo status udeleženca v izobraževanju. Oboje pa je v znatni meri odraz izjemno zaostrenih razmerij na trgu dela. Optimistično lahko pričakujemo, da bo v bodoče teh potreb manj in takrat se bo pokazalo, da je odraslih srednješolcev premalo, da bi dosegli zaželeno izobrazbeno sestavo in z njo večjo zaposljivost starejših.

Doseganje operativnih ciljev, zapisanih v novi ReNPIO 2013–2020, bo zahtevalo bistveno povečanje števila vpisanih odraslih v programe štiriletnega srednjega izobraževanja. V dokumentu so predvideni tudi instrumenti, ki bodo vključevanje v izobraževanje olajšali in spodbujali.

V naši evalvaciji smo skušali odgovoriti na vprašanja, ki se nanašajo na značilnosti in ustreznost obstoječih razmer v sistemu, med izvajalci in med udeleženci srednješolskega izobraževanja odraslih. V sklepih, ki smo jih zapisovali po vsakem poglavju, smo opisali vse, kar smo z našo raziskavo uspeli dognati. Zapisali smo tudi nekaj predlogov za izboljšave, ki bi bile na nekatere ravneh in področjih zelo dobrodošle. Lahko zaključimo s krovno ugotovitvijo, da tako sistem, kot izvajalske organizacije niso v zadovoljivi meri prilagojeni specifikam poučevanja odraslih. Tako prevladujoči načini pouče-

vanja kot prevladujoči načini preverjanja znanja ne izkoriščajo možnosti, ki jih nudijo sodobni andragoški prijemi in sodobna tehnologija. Dodatna pomanjkljivost je neustrezno vrednotenje predhodno pridobljenega znanja. Pri pridobivanju nekaterih kompetenc, predvsem praktičnih veščin, se premalo izkoriščajo zmogljivosti, ki v mreži srednjih šol obstajajo.

Literatura in viri:

ALL – Adult Literacy and Lifeskills Survey. Pridobljeno 5.7.2013 s <http://nces.ed.gov/surveys/all/>

ALPINE - Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues (2008). Final report. Project number: B3276. Research voor Beleid. Zoetermeer: Plato. Pridobljeno 10.5.2010, s http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf

Bela knjiga (2011). Pridobljeno 5.7.2013 s <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20izobrazevanje%20strokovnih%20delavcev.pdf>

Birman Forjanič, Z., Djordjević, N., Klemenčič, S., Vilič Klenovšek, T., Možina, T., Orešnik Cunja, J. in Žalec, N. (2008). Prikaz dosežkov in razvojnih izzivov izobraževalne dejavnosti Andragoškega centra Slovenije - Izhodišča za oblikovanje nove zasnove andragoškega spopolnjevanja. : Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 1.8.2013 s http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno_delo/PRIKAZ_DOSEZKOV_IN_RAZVOJNIH_IZZIVOV_IZOBRAZEVALNE_DEJAVNOSTI_ACS.pdf

Boeren, E. (2009). Adult Education Participation: The Matthew Principle. Catholic University Leuven. Pridobljeno 7.7.2013 s https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/267051/2/ART_EBoeren_2009_FILOSOFIJA-SOCIOLOGIJA.pdf

Boeren, E., Nicaise, J., Baert, H. (2010). Theoretical Models of Participation in Adult Education: the Need for an Integrated Model. International journal of lifelong Education. Vol.29, No. 1. 45-61.

Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: A Theoretical Model. Adult Education, 23 (4), str. 255–282.

Bourdieu, P. (1984). Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. London. Routledge.

- Cross, K. P. (1981). Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco: Jossey – Bass.
- Danish Technological Institute and GHK. (2012). European Business Forum on Vocational Training. Challenges and trends in continuing development of skills and career development of European workforce. Survey Report. Brussels: European Commission.
- Delors, J. (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris. UNESCO.
- Desjardins, R., Rubenson, K., Milana, M. (2006). Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives. Paris. UNESCO.
- Drofenik, O. (ur.) (2001). Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih. Program 5000. Fazno poročilo. ACS.
- Dual Vocational Training for SMES in the Baltic Sea Region. Pridobljeno junij 2013 z <http://www.dual-training.eu>.
- Esping Andersen, G. (1990). The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge: Policy Press.
- Evropski kazalniki: Mladi, ki zgodaj opustijo šolanje. (2012). <http://arhiv.acs.si/Info-mozaike/2012/54.pdf>
- Giddens, A., Diamond, P. (eds). (2005). The New Egalitarianism. Polity Press: London.
- Global Report on Adult Learning and Education (2010). UNESCO Institute for Lifelong Learning. Revised version. Pridobljeno 5.8.2013 s http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/grale_en.pdf
- Green Paper on Teacher Education in Europe. Pridobljeno 10.8.2013, s http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/tntee_green_paper_on_teacher_education_in_europe.pdf
- Günther, D. (1996). Lifelong Learning. Guidelines for a modern education policy. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology, Bonn, Germany.

IALS – International Adult Literacy Survey. Pridobljeno 5.7.2013 s <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=89-588-X&lang=eng>

Interno gradivo, ki ga je pripravila skupina za pripravo Bele knjige, ACS.

Ivančič, A., Mohorčič Špolar V.A., Radovan, M. (2010). Formalno izobraževanje odraslih v Sloveniji: percepcije in izkušnje udeležencev. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Javrh, P., Kuran, M. (2012). Temeljne zmožnosti odraslih. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Jelenc, S. (1996). ABC izobraževanja odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Jelenc, Z. (ur.) (2007). Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kajzer, A. (2011). Vpliv gospodarske krize na trg dela ter pomen izobraževanja in usposabljanja. V: Gospodarstvo v recesiji in izobraževanje odraslih. Zbornik prispevkov 15. Andragoškega kolokvija. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Klemenčič, S., Možina, T., Žalec, N. (2012). Kompetenčna zasnova spopolnjevanja izobraževalcev odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (2007). Luxembourg: Urad za uradne publikacije Evropskih skupnosti.

Knaflič, L. (2000). Družinska pismenost v Sloveniji. V: pismenost, participacija in družba znanja: zbornik prispevkov 4. Andragoškega kolokvija. Ljubljana: ACS, str.140-145.

LLL2010. Pridobljeno 5.7.2013 s http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Flll2010.tlu.ee%2Fpublications%2Fproject-reports%2Flll2010-working-papers_77_integrated-report.pdf&ei=BTTmUt6PGobDtAbSioCgCA&usg=AFQjCNEPIIoMI2DqJdmbFRRUz_1Y4bJskw&sig2=10UulTdfGPvWXSgCAeRUDg&bvm=bv.59930103,d.Yms

Kump, S., Jelenc-Krašovec, S. in Radovan, M. (2013). Uporaba osebnega izobraževalnega načrta v formalnem izobraževanju odraslih. Andragoška spoznanja, 19 (1), 28-45.

- Mandič, S. (2008). Režim blaginje in vprašanje razvrščanja držav v skupine v razširjeni EU. Družboslovne razprave, XXIV, 57, str. 7–20.
- Mirčeva, J. (2011). Gospodarstvo v recesiji in izobraževanje odraslih. Zbornik prispevkov 15. andragoškega kolokvija. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mirčeva, J., Dobnikar, M. (2009). Kazalniki za spremljanje izobraževanja in usposabljanja v podjetjih. Poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mirčeva, J., Dobnikar, M. (2011). Posledice recesije na izobraževanje za potrebe trga dela in vpliv tega dejavnika na izhod iz recesije. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mirčeva, J., Ivančič, A., Mohorčič Špolar, V. A. (2008). A Review on the Participation of Employees of SME in Formal Education The Case of Slovenia. SP 4 – National Report. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 5.9.2013 s http://arhiv.acs.si/porocila/LLL2010-SP4-National-report_Slovenia.pdf
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A., Mirčeva, J., Radovan, M. (2006). Družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot podlaga za razvoj modela poklicne kariere. Poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V. A., Ivančič, A., Mirčeva, J., Možina, E., Radovan, M., Vilič Klenovšek, T., Pangerc Pahernik, Z. (2001). Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih. Študije in raziskave 10. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Mohorčič Špolar, V.A., Radovan M., Ivančič A. (2011) Vseživljenjsko učenje - tek čez ovire?: mednarodni vidiki politike vseživljenjskega učenja in udeležbe v izobraževanju odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, T. in Birman, Z. (2009). Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - prikaz izsledkov vodenih intervjujev: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 1.8.2012 s http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno_delo/Porocilo_vodeni_intervjuji_2009.pdf

Navodila za prilagajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslim udeležencem izobraževanja. (2008) Uradni list R Slovenije, št. 8/2008 z dne 25.1.2008.

New Skills for New Jobs: Action Now: A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission (2010).

Ozvald, K. (2000). Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja. Ljubljana: Jutro.

Pevc Grm, S. (2006). Kurikul na nacionalni in šolski ravni v poklicnem in strokovnem izobraževanju. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah.(2010). Uradni list, št. 60/2010, z dne 23.7.2010.

Radovan, M. (2011). Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih. V: Obrazi pismenosti: Spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. (Javrh, P. ur.). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Resolucija Evropskega parlamenta z dne 11. marca 2009 o evropskem načrtu za oživitev gospodarstva (2008/2334 (INI)).

Resolucija sveta o prenovljenem evropskem programu za izobraževanje odraslih, (2011). Pridobljeno 5.7.2013 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:SL:PDF>

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih za obdobje 2012 – 2020 (2013). Uradni list R Slovenije št. 90, 2013.

Rubenson, K. (1987). Participation in recurrent education: a research review. V: Schütze, H.G., Istance, D. (ur.). Recurrent education revisited: models of participation and financing. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, str. 39 -67.

Sklepi Sveta z dne 26. novembra 2009 o strokovnem izpopolnjevanju učiteljev in vodstvenih delavcev šol (2009/C 302/04). Pridobljeno september 2013 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:SL:PDF>

- Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev (2006). Pridobljeno 2.8.2013, s <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles-slo.pdf>
- SPOROČILO KOMISIJE SVETU IN EVROPSKEMU PARLAMENTU Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev (COM(2007) 392 konč.
- Strategija Evropa 2020. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast. Bruselj. COM (2010) 2020. Pridobljeno 5.7.2013 s [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1 SL ACT part1 v1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf)
- Velikonja, M., Svetina, M. in Možina, T. (2012). Andragoško vodenje za vodje izobraževanja odraslih in učitelje. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Zakon o izobraževanju odraslih. (1996) Pridobljeno 10.7.2013 s <http://predpisi.sviz.si/vzgoja-in-izobrazevanje/izobrazevanje-odraslih/zakon-o-izobrazevanju-odraslih/index.php>
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (2006). Uradni list R Slovenije, št. 79 z dne 27.7.2006.
- Zakon o delovnih razmerjih (2013). Uradni list R Slovenije, št. 21 z dne 13.3.2013.
- Zakon o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti (2006). Uradni list R Slovenije, št. 107 z dne 17.10.2006.
- Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju (2011). Uradni list R Slovenije, št. 96 z dne 14.12.2011.
- Zakonom o visokem šolstvu (2012). Uradni list R Slovenije, št. 32, z dne 4.5.2012.
- Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju (2006). Uradni list RS, št. 109 z dne 23. 10. 2006.
- Žalec, N. in Djordjević, N. (2009). Razvoj novih pristopov pri spopolnjevanju andragoških delavcev - Prikaz izsledkov fokusnih skupin: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 1.8.2012, s http://izobrazevanje.acs.si/dokumenti/razvojno_delo/Fokusne_skupine_porocilo_dec_2009.pdf

KAZALO SLIK

1. Odrasli v srednješolskem izobraževanju po starosti in spolu	68
2. Odrasli srednješolci glede na izvajalce in vrsto izobraževalnega programa	69
3. Število odraslih v srednješolskem izobraževanju v posameznem šolskem letu: skupaj vpisani, prvič vpisani in končali v tem letu	70
4. Odrasli v srednješolskem izobraževanju po regijah in spolu.....	72
5. Število odraslih srednješolcev na 10.000 prebivalcev po regijah in spolu.....	73
6. Izobrazbena sestava aktivnih prebivalcev Slovenije, po regijah in spolu, ter leta šolanja v primerjavi s slovenskim povprečjem	74
7. Izobrazbena sestava prebivalcev Slovenije (25–64 let starosti) po regijah in spolu, ter leta šolanja v primerjavi s slovenskim povprečjem	75
8. Prebivalci 20–49 let z dokončano manj kot 4-letno srednjo šolo in njihov delež; leto 2012, po regijah	77
9. Izbrane sociodemografske značilnosti odraslih v programih srednješolskega izobraževanja in izobrazba matere/skrbnice (odgovori sedanjih udeležencev in tistih, ki so izobraževanje zaključili)	78
10. Delovni status in denarna podpora v času izobraževanja (mnenje sedanjih in nekdanjih udeležencev).....	81
11. Odrasli srednješolci po številu, spolu in uspešnosti.....	84
12. Odrasli srednješolci, ki so uspešno zaključili izobraževanje skupaj, po vrsti izobraževalnega programa, po spolu in po deležu žensk	85

13. Število vpisanih in njihova uspešnost po vrstah izobraževanja, ljudske univerze	87
14. Število vpisanih in njihova uspešnost po vrstah izobraževanja, enote za izobraževanje odraslih po šolah.....	88
15. Število vpisanih in njihova uspešnost po vrstah izobraževanja, druge specializirane enote za izobraževanje odraslih	89
16. Število vpisanih in njihova uspešnost po vrstah izobraževanja, ostale organizacije, ki izvajajo izobraževanje odraslih.....	90
17. Število in deleži odraslih srednješolcev, ki so med letom prekinili izobraževanje, po vrsti in izvajalcu izobraževalnih programov	91
18. Poklicna matura – izredni udeleženci po starosti in uspešnosti (v %) 92	
19. Odrasli (splošni) maturantje po starosti in uspešnosti (v %), v primerjavi z mladino.....	93
20. Uspešnost odraslih pri maturi, v primerjavi z mladino, povprečje za leta 2009–2012.....	94
21. Kako ocenjujete delež neuspešnih udeležencev v izrednem izobraževanju v primerjavi z dijaki v rednem izobraževanju, pri vašem predmetu?.....	95
22. Težave pri učenju.....	97
23. Razlogi za predčasno prekinitev izobraževanja.....	98
24. Zadovoljstvo med izobraževanjem	99
25. Trditve o izobraževalnem okolju.....	100
26. Mnenje o vzrokih za neuspešnost.....	101
27. Vrste pomoči pri učenju.....	103
28. Vrste pomoči, ki so na voljo.....	104
29. Kdo pomaga pri učenju.....	105
30. Sestava učiteljev po starosti	117

31. Leta izkušenj v poučevanju odraslih	118
32. Učitelji po pridobljenih nazivih	121
33. Razlike v mnenjih med učitelji in učenci	150
34. Mnenje nekdanjih udeležencev o vplivu srednješolskega izobraževanja na njihovo življenje	161
35. Zaposlitveni položaj tistih, ki so program že končali (odgovori nek- danjih udeležencev)	162
36. Kako si odrasli udeleženci pri posameznem predmetu, razvijejo naslednje kompetence (mnenje učiteljev)	163
37. Razvoj notranjih kvalitiet pri posameznem predmetu (mnenje učiteljev)	165
38. Prispevek srednješolskega izobraževanja odraslih k uresničevanju drugih ciljev (mnenje udeležencev, ki so izobraževanje zaključili)	166
39. Mnenja o uporabnosti znanja zaposlenih s srednješolsko izobrazbo	187

KAZALO PREGLEDNIC

1. Temeljne naloge izvedbenega načrtovanja	140
2. Pričakovanja odraslih udeležencev v programih srednješolskega izobraževanja po končanem izobraževanju (mnenje zdajšnjih udeležencev) – v odstotkih	158
3. <i>Delež zaposlenih po doseženih stopnjah izobrazbe</i>	178



ŠTUDIJE IN RAZISKAVE • STUDIES AND RESEARCHES



Andragoški center Republike Slovenije
Slovenian Institute for Adult Education