



OSNOVNA ŠOLA ZA ODRASLE

Podoba in poslanstvo

OSNOVNA ŠOLA ZA ODRASLE

Izdajatelj:

Andragoški center Slovenije

Za izdajatelja:

mag. Andrej Sotošek

Izdano s podporo:

Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport

Uredila:

mag. Estera Možina

Jezikovni pregled:

Alenka Jurič
Simona Kavčič

Recenzentki:

dr. Sabina Jelenc Krašovec
dr. Jana Kalin

Oblikovanje in DTP:

TRIK, Črtomir Just

Prva izdaja

Ljubljana 2016

Način dostopa (URL):

http://arhiv.acs.si/publikacije/Osnovna_sola_za_odrasle_Podoba_in_poslanstvo.pdf

OSNOVNA ŠOLA ZA ODRASLE

Podoba in poslanstvo

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

374.7(082)(0.034.2)
373.3:374.7(082)(0.034.2)

OSNOVNA šola za odrasle [Elektronski vir] : podoba in poslanstvo / uredila Estera
Možina. - 1. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Andragoški center Slovenije, 2016

Način dostopa
(URL): http://arhiv.acs.si/publikacije/Osnovna_sola_za_odrasle_Podoba_in_poslanstvo.pdf

ISBN 978-961-6851-52-7 (pdf)

1. Možina, Ester
283877888

Vsebina

| | |
|-----------------------|---|
| Predstavitev avtorjev | 6 |
|-----------------------|---|

| | |
|-------------------------------|---|
| Beseda urednice o publikaciji | 9 |
|-------------------------------|---|

| | |
|--------------|----|
| Iz recenzije | 14 |
|--------------|----|

1

| | |
|---|-----------|
| RAZVOJ IN ZNAČILNOSTI PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE | 19 |
|---|-----------|

| | |
|--|----|
| Razvoj izobraževalnih programov osnovne šole za odrasle od leta 1945 | 20 |
|--|----|

mag. Marija Velikonja

2

| | |
|---|-----------|
| USPEŠNOST PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE | 55 |
|---|-----------|

| | |
|--|----|
| Presoja kurikularnih rešitev osnovne šole za odrasle in priporočila za pripravo kurikula | 56 |
|--|----|

Natalija Žalec, MAEd (UK)

| | |
|--|----|
| Analiza nacionalnega preverjanja znanja pri izbranih predmetih v osnovni šoli za odrasle | 77 |
|--|----|

dr. Silva Kos Knez, dr. Amalija Žakelj, Mojca Poznanovič Jezeršek

mag. Minka Vičar, Saša Kregar, Danijel Lilek, Samo Božič

mag. Andreja Bačnik, Berta Kogoj

| | |
|---|-----|
| Financiranje, materialni in drugi pogoji dela v osnovni šoli za odrasle | 102 |
|---|-----|

mag. Margerita Zagmajster

3

| | |
|--|------------|
| UDELEŽENCI PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE | 125 |
|--|------------|

| | |
|--|-----|
| Od marginalizacije k inkluzivnosti: Prikaz značilnosti odraslih v programu osnovne šole in njihovih ovir pri izobraževanju | 126 |
|--|-----|

mag. Jasmina Mirčeva

| | |
|---|-----|
| Značilnosti in posebne potrebe odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki | 141 |
|---|-----|

dr. Marija Kavkler

dr. Milena Košak Babuder

| | |
|---|-----|
| Osebe z motnjo v duševnem razvoju, njihov življenjski potek in vključevanje v osnovno šolo za odrasle | 165 |
|---|-----|

mag. Alenka Golob

| | |
|---|-----|
| Sodobne andragoške doktrine dela z ranljivimi skupinami odraslih in njihovo vključevanje v družbo | 184 |
|---|-----|

Natalija Žalec, MAEd (UK)

| | |
|--|-----|
| Opismenjevanje v osnovni šoli za odrasle | 210 |
|--|-----|

mag. Estera Možina

Tatjana Njivar

Marjana Noč

4

| | |
|-----------------|------------|
| POVZETKI | 231 |
|-----------------|------------|

5

| | |
|------------------|------------|
| ABSTRACTS | 241 |
|------------------|------------|

6

| | |
|---------------------------|------------|
| VIRI IN LITERATURA | 251 |
|---------------------------|------------|

Predstavitev avtorjev

Mag. Marija Velikonja je poklicno pot začela kot učiteljica slovenskega jezika, potem je dolga leta delala na Zavodu RS za šolstvo (ZRSŠ), po upokojitvi pa je postala zunanja sodelavka Andragoškega centra Slovenije (ACS). Na zavodu je vodila center za strokovno spopolnjevanje pedagoških in andragoških delavcev, potem tudi sektor za izobraževanje odraslih. V tem obdobju, v osemdesetih letih prejšnjega stoletja, je vodila prenavo programa osnovne šole za odrasle (OŠO) in podrobneje spoznala to področje. Kasneje, med letoma 1996 in 2003, je kot sodelavka ACS znova sodelovala pri kurikularni prenavi osnovne šole za odrasle.

Natalija Žalec, MAEd (UK), je zaposlena na ACS, kjer je razvojno in izobraževalno delo povezala z magistrski študijem na The Open University v Veliki Britaniji med letoma 1994 in 1996. Njen izvorni prispevek je zasnova projektnega učenja, ki je uspešno vpeljan v programe za odrasle (program Projektno učenje za mlade in Usposabljanje za življenjsko uspešnost). Sodi med pobudnice uvajanja osebnega izobraževalnega načrta v izobraževanju odraslih, o katerem je pripravila in izpeljala številne delavnice za izobraževalce odraslih, ki delujejo na različnih področjih. Sodelovala je pri evalvaciji OŠO v letih 2011 in 2012, sodeluje pri snovanju profesionalnega razvoja učiteljev v tem programu.

Dr. Silva Kos Knez je sodelovala je v področni delovni skupini za kurikularno prenavo sedanjega programa OŠO, kjer je vodila pripravo učnih načrtov med letoma 1998 in 2003. Dr. Amalija Žakelj je bila vodja oddelka predmetnih in področnih skupin, kjer je pokrivala področje matematike, zdaj je višja svetovalka na področju srednjega šolstva. Mojca Poznanovič Jezeršek je višja svetovalka za področje slovenščine. Mag. Minka Vičar in Saša Kregar sta višja svetovalca za področje biologije. Danijel Lilek je višji svetovalec za področje geografije. Samo Božič je višji svetovalec za fiziko. Mag. Andreja Bačnik je višja svetovalka za kemijo. Berta Kogoj je višja svetovalka za angleščino. Vsi so zaposleni na ZRSŠ.

Mag. Margerita Zagmajster je vodja Središča za raziskovanje in razvoj na ACS. Dela na različnih področjih razvoja izobraževanja odraslih, e-izobraževanja in uporabe sodobne IKT v izobraževanju odraslih. Bila je med začetniki študija na daljavo v Sloveniji in vodja Nacionalne projektne enote za študij na daljavo na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani v drugi fazi Phare programa za študij na daljavo. Na ACS je vodila delovno skupino za razvoj Spletnega programa o e-izobraževanju v okviru ESS projekta Razvoj in izvajanje izobraževalnih programov za strokovne delavce v izobraževanju odraslih. Sodelovala je pri evalvaciji OŠO v letih 2011 in 2012, v 2015 pa pri snovanju profesionalnega razvoja učiteljev v tem programu.

Mag. Jasmina Mirčeva je raziskovalka na ACS na področju participacije odraslih v izobraževanju, izobraževanja zaposlenih, izobraževanja v času gospodarske krize idr. Je avtorica oz. soavtorica publikacij: Continuing Vocational Training in Slovenia (1998), Organiziranost izobraževanja v slovenskem gospodarstvu (2000), Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih (2001), CONFINT-TEA (2008), Gospodarstvo v recesiji in izobraževanje odraslih (2011) itd. Sodelovala je pri evalvaciji OŠO v letih 2011 in 2012, vodi razvojno nalogo profesionalni razvoj učiteljev v tem programu.

Dr. Marija Kavkler je izredna profesorica s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Svoja znanja in izkušnje posreduje študentom dodiplomskega in podiplomskega študija na fakulteti ter šolskim strokovnim delavcem v različnih oblikah izpopolnjevanja. Njeno področje delovanja je povezano z inkluzivno vzgojo in izobraževanjem otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami, posebno tistih s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Raziskovalno se je v številnih domačih in mednarodnih projektih ukvarjala z izobraževalno neuspešnostjo učencev, dijakov, študentov in odraslih. Sodelovala je pri pripravi ključnih dokumentov s področja učnih težav. S povezovanjem teoretičnih dognanj in praktičnih izkušenj si prizadeva za šolo, ki bo kar najbolj upoštevala potrebe raznovrstne populacije šolajočih učencev.

Dr. Milena Košak Babuder je asistentka s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njeno področje dela je usmerjeno v raziskovanje vplivov revščine ter vplivov splošnih in specifičnih učnih težav na izobraževalno uspešnost otrok, mladostnikov in odraslih ter v razvijanje strategij in oblikovanje modelov pomoči in obravnave na teh področjih. Vrsto let sodeluje pri usposabljanju učiteljev in drugih šolskih strokovnih delavcev ter knjižničarjev na seminarjih in izobraževanjih o specifičnih učnih težavah. Doma in v tujini je sodelovala na različnih konferencah ter pri različnih domačih in tujih projektih s področja specifičnih učnih težav. V njeni bibliografiji so prispevki o specifičnih učnih težavah in vplivu revščine na izobraževalno uspešnost otrok in mladostnikov.

Mag. Alenka Golob je svojo delovno kariero, študij in prosti čas posvečala področju specialne in rehabilitacijske pedagogike. Najprej je delala z otroki v Centru Dolfke Boštjančič, kasneje jo je pot zanesla med odrasle, postala je vodja doma za odrasle na Škofljici in vodja organizacijske enote Center za institucionalno varstvo odraslih oseb. Bila je predsednica Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, v okviru Andragoškega društva Slovenije pa tudi predsednica Sekcije za odrasle s posebnimi potrebami. V njenih željah in prizadevanjih, da bi odpravili diskriminacijo odraslih s posebnimi potrebami v izobraževanju in razvijali priložnosti ter pospeševali njihove integracije, jo je prehitela smrt. Od Alenke smo se poslovili v začetku leta 2014.

Mag. Estera Možina je zaposlena na ACS, s področjem razvoja pismenosti odraslih in izobraževanjem ranljivih skupin odraslih se ukvarja raziskovalno, razvojno, izobraževalno in sistemsko. S sodelavci je razvila in vpeljala prvi program za razvoj pismenosti odraslih v Sloveniji leta 1992, sodelovala je pri evalvaciji in prenovi programov pismenosti odraslih. Sodelovala je pri prvi raziskavi pismenosti mlajših odraslih leta 1992, koordinirala je dve nacionalni raziskavi o spretnostih odraslih, ki sta potekali pod okriljem OECD, prvo med letoma 1998 in 2000 (IALS) in drugo med letoma 2013 in 2015 (PIAAC). V letih 2011 in 2012 je vodila nalogo Evalvacija OŠO.

Marjana Noč je profesorica razrednega pouka z dolgoletnimi izkušnjami. S poučevanjem je v začetku osemdesetih začela na višinski šoli na Paškem Kozjaku v kombiniranem oddelku, kjer je dobila veliko izkušenj z drugačnimi oblikami dela pouka. V šolskem letu 1985/86 je začela poučevati na mariborski Osnovni šoli Ivana Cankarja, zdaj je redno zaposlena na Osnovni šoli Franca Rozmana Staneta, že približno deset let pa honorarno opismenjuje odrasle na Andragoškem zavodu Maribor. Srečuje se predvsem z odraslimi nepismenimi tujci, ki imajo poleg slabega poznavanja slovenskega jezika običajno še veliko drugih specifičnih učnih težav. Pravi, da so ji v veliko pomoč izkušnje iz rednega programa osnovne šole, izkušnje, ki jih pridobi z delom s posebnimi skupinami odraslih in pa nasveti, izkušnje in srečanja z ljudmi, ki delajo v programu OŠO. Delo z odraslimi, ki niso nikoli obiskovali osnovne šole, je skoraj «eksotično» področje in vedno velik izziv za nove metode in pristope.

Tatjana Njivar je svojo poklicno pot začela leta 1993 kot učiteljica slovenščine na Srednji šoli za oblikovanje Maribor, takrat še Srednji tekstilni šoli Maribor. Že takrat se je v poklicnih oddelkih začela spoznavati s problematiko otrok s posebnimi potrebami, popolnoma druga stran šolstva pa se ji je razkrila, ko je leta 2006 začela delati kot organizacijski vodja Osnovne šole za odrasle pri Andragoškem zavodu Maribor - Ljudski univerzi. Začela je spoznavati odrasle, ki so se znašli na vzporedni izobraževalni poti, in razmišljati o tem, da te osebe potrebujejo drugačno obravnavo, metode in pristope. V osnovni šoli za odrasle se zdaj že 10 let vsakodnevno srečuje z Romi, osipniki in odraslimi s posebnimi potrebami ter spoznava, da delo z odraslim udeležencem izobraževanja pomeni prilagajanje potrebam vsakega posameznika posebej. Tako delo je nekaj posebnega ne le po pedagoški plati, ampak predvsem po človeški; v njem še vedno vidi velik delovni izziv in navdih.

Beseda urednice o publikaciji

Publikacija 'Osnovna šola za odrasle Podoba in poslanstvo' je nastala kot rezultat projekta 'Evalvacija programa Osnovna šola za odrasle (OŠO)', ki je potekal v sodelovanju Andragoškega centra Slovenije in Zavoda za šolstvo med letoma 2011 in 2013. Zamišljena je bila kot monografija, ki bi se odmaknila od zgolj dejstev in ugotovitev evalvacijskega poročila ter ponudila teoretsko in strokovno domišljen pogled na program osnovne šole za odrasle danes in razmislek o njeni vlogi in poslanstvu za prihodnji čas. V evalvaciji programa in pri pripravi monografije smo iskali odgovor na temeljno vprašanje, zakaj program OŠO ni dovolj uspešen in učinkovit, čeprav je bil posebej pripravljen za odrasle.

Bolj kot kdaj prej vemo, da odgovor na to vprašanje ni preprost in en sam. Iskati ga je treba najprej v spremenjenih potrebah in strukturi udeležencev, ki se zdaj udeležujejo programa, v spremenjenih družbenih in gospodarskih okoliščinah, ki sooblikujejo te potrebe, v materialnih in drugih izvedbenih pogojih in danostih, v katerih poteka program, ter v notranjih dejavnikih, kot so kurikularna in programska zasnova programa. Program OŠO letno (podatek za šol. l. 2013/2014) obiskuje okoli 1000 udeležencev, izvaja ga skupaj približno 300 učiteljev, poteka pri 28 ljudskih univerzah oziroma njihovih naslednicah, kjer ga organizacijsko in strokovno podpirajo vodje oziroma organizatorji osnovne šole za odrasle. V evalvaciji programa smo se pogovarjali in zabeležili mnenja številnih udeležencev, izvajalcev in tudi načrtovalcev politik. Ugotovitve in spoznanja, do katerih smo se postopoma prebili, dajejo slutiti, da bo morala biti osnovna šola za odrasle v prihodnosti bistveno drugačna, kot smo si bili sprva pripravljene priznati.

Če so bili do 90-ih let prejšnjega stoletja v večini udeleženci programa osnovne šole za odrasle mladi osipniki osnovne šole in nekoliko starejši odrasli, ki so opravili šolsko obveznost, niso pa uspešno opravili osnovne šole (več o tem Velikonja v svojem prispevku), se je podoba udeležencev marsikje bistveno spremenila. Organizatorica osnovne šole za odrasle v velikem urbanem središču je povedala, da *če želimo doseči boljšo prilagojenost programa ciljnim skupinam, se je treba vprašati, kdo so ti udeleženci programa osnovne šole za odrasle in kakšne so razmere, ki so jih v ta program pripeljale [...] po statističnih podatkih za zadnjih 5 let pa je struktura udeležencev programa v tem mestu naslednja: 69 % Romov, 22 % drugih nacionalnosti in 9 % udeležencev slovenskega rodu*. V osnovni šoli za odrasle je učni jezik seveda slovenščina, program je zasnovan za udeležence, katerih prvi jezik je slovenščina. Zato ni mogoče pričakovati, da bi program ponudil ustrezne pogoje za delo z udeleženci, katerih prvi jezik ni slovenščina, še

posebno ne tistim udeležencem, ki niso opismenjeni v svojih maternih jezikih. Učiteljica v oddelku opismenjevanja takole opiše enega izmed udeležencev: *Slovensko še ne govori, razume najpreprostejše slovenske eno- ali dvozložne besede, ki se ponavljajo iz dneva v dan. Čeprav še pred letom dni ni poznal velikih tiskanih črk, zdaj 'prevaja' besedilo iz velikih tiskanih črk v pisane črke. Dosegel je velik individualni napredek, a še vedno spada med nepismene, saj še ne piše in bere hkrati.* Evalvacija OŠO je nesporno pokazala, da se učitelji in izvajalci v sedanjih razmerah z veliko predanostjo trudijo za napredek udeležencev.

Sedanji program OŠO je nastajal konec 90-ih let. Oblikovan je po podobi programa osnovne šole in predpostavlja, da se bodo z njim dosegali enakovredni standardi znanja. Vendar pa v okviru sedanjega programa, rigidnega sistema njegovega izvajanja ter v osiromašenih materialnih pogojih ni mogoče pričakovati bistveno večje uspešnosti udeležencev programa. Če zelo poenostavimo in povemo v basenski prisposodbi, se je pri snovanju programa izhajalo iz predpostavke, da bi zajec, veverica in ptič pri enaki nalogi dosegali enake rezultate, naloga pa je plezanje na drevo. Po besedah recenzentke, dr. Sabine Jelenc Krašovec, *je ravno zahtevnost populacije udeležencev OŠO, na katero se učitelji pogosto ne odzovejo z ustreznimi pristopi in načinom dela (kar lahko izhaja tudi iz določil kurikuluma), pogosto vzrok za neuspeh in slabše rezultate odraslih udeležencev OŠO. Udeleženci OŠO so odrasli, ki 'uporabijo' institut druge možnosti za izobraževanje, ker jim je ob prvi možnosti spodletelo. Razlogi za neuspeh v otroštvu in mladosti so zelo raznovrstni. Podatki kažejo, da so osipniki iz OŠ - čeprav je sam osip danes zanemarljiv - ravno socialno in ekonomsko bolj prikrajšani posamezniki, priseljenci, osebe s posebnimi potrebami ali pripadniki različnih etničnih skupin. Z začetnim izobraževanjem vzpostavljeno ohranjanje družbenih neenakosti se žal pogosto nadaljuje tudi v programu osnovne šole za odrasle.*

Bolj kot kdaj prej tudi verjamemo, da bo poleg prenove programa OŠO treba sprožiti tudi nujno potrebne spremembe v sistemu izobraževanja odraslih. Predvsem mislimo na odstranjanje sistemskih in dispozicijskih ovir, ki odraslim otežujejo in preprečujejo, da bi uspešno končali osnovnošolsko izobraževanje. Tudi za odrasle brez kakršnekoli formalne izobrazbe je treba vzpostaviti možnosti za vrednotenje in priznavanje neformalno pridobljenih znanj v okviru pridobivanja formalne izobrazbe. Prav tako mislimo, da bo treba razvijati nove in prilagodljivejše izobraževalne programe za odrasle brez formalne izobrazbe, ki bodo bolj upoštevali potrebe, interese in predznanje odraslih udeležencev. Cilj bi morala biti kakovostna in vsestranska splošna temeljna izobraženost odraslih, ki odraslim omogoča vključenost v družbo, na trg dela in v vseživljenjsko učenje ter osebni razvoj.

Komu namenjamo publikacijo?

Med nastajanjem je bila publikacija zasnovana sprva kot tiskana knjiga, zdaj pa jo objavljamo kot elektronsko publikacijo, ki jo namenjamo najprej sedanjim

in prihodnjim učiteljem v osnovni šoli za odrasle. Želimo, da jo uporabljajo kot strokovni priročnik pri izvajanju programa osnovne šole ali v študijske namene. V posameznih člankih bodo našli konkretne odgovore na probleme in morebitna vprašanja, v drugih mogoče le podporo pri strokovnih dilemah in iskanju ustreznih rešitev ter potrditev izkušenj iz prakse.

V publikaciji bodo osvetlitev problematike položaja in dela v OŠO z učitelji in udeleženci lahko našli tudi andragoški vodje programa, sedanji vodje in organizatorji programa pri izvajalskih organizacijah. Avtorji in avtorice publikacije ob premislekih uporabljajo izsledke evalvacije programa OŠO, s čimer omogočajo vpogled v realno stanje v praksi, ki so ga v veliki meri omogočili prav ti strokovni delavci.

Publikacija ponuja smernice in strokovne odgovore za prilagoditve in prihodnji razvoj programa osnovne šole za odrasle. Ti bodo v pomoč načrtovalcem politik, razvijalcem programov ter izobraževalcem odraslih pri snovanju novega programa OŠO in profesionalnega razvoja učiteljev in drugih strokovnih delavcev v tem programu.

Osnovna šola za odrasle je program, ki sooblikuje življenjski potek in delovne kariere mlajših in starejših odraslih udeležencev, zato je publikacija napisana v prvi vrsti z mislijo na njih in na njihove potrebe. V zadovoljstvo nam bo, če jo bodo vzeli v branje udeleženci programa OŠO, njihovi svojci, delodajalci in širša javnost.

Kako je publikacija sestavljena?

Publikacijo sestavlja devet prispevkov, ki se smiselno dopolnjujejo, saj z različnih zornih kotov osvetljujejo izbrano problematiko. Prispevki se lotevajo zgodovine nastajanja programa ter zasnove in udejanja sedanjega kurikuluma OŠO, ki vključuje tako analizo pogojev dela v OŠO kot večstransko analizo kakovosti in načinov izpeljave programa OŠ za odrasle ter učinkov izvedbe programa. Posebno vrednost prispevkom daje tudi interpretacija vrednotenja izvedbe programa s strani izvajalcev osnovnošolskega izobraževanja za odrasle ter odraslih udeležencev programa osnovne šole.

Prispevke smo tematsko umestili v tri dele. Prvi del, *Razvoj in značilnosti programa osnovne šole za odrasle*, smo v celoti namenili sprehodu skozi novejšo zgodovino nastajanja osnovne šole za odrasle, ki je prvi tak zapis razvoja osnovne šole za odrasle. Prispevek *mag. Marije Velikonja* ponuja sprehod skozi zgodovino razvoja programa OŠO, načine in modele izvedbe OŠO ter vpetost v socialne, politične in zgodovinske okoliščine, ki so narekemale različne potrebe po temeljnem izobraževanju in se odražale tako v zasnovi programa OŠO kot v njegovih učinkih v posamezni fazi razvoja.

Drugi del publikacije, *Uspešnost programa osnovne šole za odrasle*, sestavljajo 3 prispevki. *Natalija Žalec, MAEd*, presoja program OŠO z analizo kurikuluma, pri

čemer se ustavi ob procesih kurikularne prenove programa OŠO in njene učinke presoja z vidika sodobnih teorij kurikularnega načrtovanja in upoštevanja sprememb, ki jih tudi na področje temeljnega izobraževanja odraslih prinašajo družbene in politične spremembe. Posebej izpostavi zahteve, ki izhajajo iz značilnosti odraslih udeležencev OŠO, in išče rešitve, ki jih lahko ponudimo z ustrežno kurikularno zasnovo programa. Prispevek, ki prikazuje konkretne podatke in primerjavo uspešnosti oziroma neuspešnosti udeležencev OŠ in OŠO, potrjuje ugotovitve drugih prispevkov in je nastal v soavtorstvu (*dr. Silve Kos Knez, dr. Amalije Žakelj, Mojce Poznanovič Jezeršek, mag. Minke Vičar, Saše Kregar, Danijela Lileka, Sama Božiča, mag. Andreje Bačnik in Berte Kogoj*). V prispevku avtorice in avtorja analizirajo podatke Nacionalnega preverjanja znanja pri izbranih predmetih v OŠO, pri čemer ugotavljajo, da so dosežki odraslih udeležencev OŠ pomembno nižji kot rezultati otrok in mladostnikov. Te ugotovitve so povedne, saj potrjujejo, da so spremembe v zasnovi in izvedbi programov OŠO nujno potrebne, saj bo odraslim udeležencem OŠ treba priti nasproti drugače kot do zdaj, če seveda želimo izboljšati kakovost izobraževanja in rezultate. *Mag. Margerita Zagmajster* postavi izhodiščni okvir premisleka o izvajanju dejavnosti OŠO v prispevku o pravnih podlagah za materialno in finančno urejanje tega področja. Na podlagi rezultatov kvantitativne in kvalitativne raziskave analizira obstoječe stanje in ugotavlja, da bo standarde in normative OŠO treba posodobiti in prilagoditi spremenjenim zahtevam, s katerimi se soočajo organizatorji in izvajalci OŠO. Za uspešno upoštevanje sprememb bo treba to opredeliti tudi pri pripravi pravnih in zakonskih podlag.

Tretji del publikacije se osredotoča na *Udeležence osnovne šole za odrasle*. Štirje prispevki se z različnih zornih kotov ukvarjajo s premislekom o značilnostih odraslih, ki se vključujejo v OŠO. *Mag. Jasmina Mirčeva* analizira dejavnike, ki vplivajo na neuspešnost odraslih udeležencev OŠ, pri čemer ponuja tudi premislek o ozadju vzrokov za ohranjanje družbene neenakosti, hkrati pa možnost za večjo družbeno vključenost odraslih brez temeljne izobrazbe. Vprašanje odraslih s posebnimi potrebami, ki so pogosto udeleženci OŠO, izpostavljata *dr. Marija Kavkler* in *dr. Milena Košak Babuder*, ki ugotavljata, da so ti odrasli zaradi svojih značilnosti pogosto izobraževalno neuspešni. Avtorici v prispevku analizirata možnosti, ki jih imajo učitelji, ko se v programu OŠO soočajo s temi odraslimi. *Mag. Alenka Golob* pa prikazuje možnosti in zadržke pri vključevanju oseb z motnjo v duševnem razvoju v OŠO, pri čemer se ob iskanju rešitev opira na sodobne teorije življenjskega poteka in dodaja premislek o tranzicijskih programih kot možnosti za uspešnejše osmišljanje izobraževalnih dejavnosti. Avtorica odpira vprašanje nujnosti podpornih dejavnosti v OŠO, ki bi tako učiteljem kot udeležencem zagotovile možnosti za kakovostnejše delo. *Natalija Žalec, MAEd*, v svojem drugem prispevku v publikaciji razmišlja o potrebi po drugačnem delu z ranljivimi skupinami odraslih in pri tem analizira razmerje med solidarnostnim personalizmom, instrumentalizmom in skupnostnim izobraževanjem. Opozarja na pogosto premajhno dejavno vključevanje učiteljev v OŠO v reševanje težav, s katerimi se srečujejo udeleženci, kar po mnenju avtorice ne prispeva k uspešnemu reševanju problemov.

Avtorice *mag. Estera Možina, Tatjana Njivar* in *Marjana Noč* se lotevajo opismenjevanja odraslih v programu OŠO. Praksa kaže, da je okvir sedanjega programa začetnega opismenjevanja v prvih štirih razredih OŠO nezadosten z vidika razpoložljivih ur ter neustrezen z vidika priporočenih metod in vsebin. Avtorice postavijo opismenjevanje odraslih v kontekst novih sociolingvističnih in etnografskih študij o pismenosti. V prispevku je predstavljena pismenost odraslih kot socialna praksa, ki dopolnjuje prevladujoče razumevanje jezika, pismenosti in tudi matematične pismenosti v šolskih praksah. Opozorijo tudi na to, da so odrasli iz ciljnih skupin OŠO uporabniki digitalnih tehnologij, ki imajo in bodo imele tudi v prihodnosti velik vpliv na nastajanje novih pisnih praks, ki jih moramo kot izobraževalci najprej poznati in razumeti, če jih želimo povezati s tem, kar želimo doseči v izobraževalnih programih.

mag. Estera Možina

Iz recenzije

Teme, ki jih analizirajo avtorice/avtorji, so tesno povezane z vprašanji, kako zmanjševati družbeno neenakost in povečati pravičnost pri dostopu do izobraževanja in možnosti doseganja enakih rezultatov. Gre torej za vprašanja družbene pravičnosti, saj so, kot kažejo tudi ugotovitve v zborniku, udeleženske/udeleženci OŠO zlasti odrasli, ki so pripadniki različnih ranljivih skupin in so tako ali drugače marginalizirani; gre za odrasle z zelo različnimi značilnostmi, pričakovanji in zmožnostmi, ki jih je potrebno resno in odgovorno upoštevati, kar zahteva od učiteljev - poleg strokovnega znanja z njihovega področja - tudi posebna znanja in usposobljenost za delo z ranljivimi skupinami. Pri tem ni odveč premislek o položaju ranljivih skupin odraslih, o vplivu družbenih, ekonomskih, socialnih in kulturnih politik ter dejavnikov, ki prispevajo k ohranjanju neenakosti v družbi in postavljajo nekatere družbene skupine - v odnosu do drugih - na obrobje; odveč pa ni niti premislek o možnostih odraslih, da se z izobraževanjem izvijejo iz izključenosti in obrobnosti. To so vprašanja, ki zahtevajo zlasti od učiteljev odraslih dodatno dimenzijo pri definiranju njihovega dela; učitelji v programih temeljnega izobraževanja odraslih naj bi izobraževalne vsebine povezovali z vsakdanjim življenjem in pri načrtovanju izobraževanja - poleg individualnih potreb udeležencev - upoštevali tudi značilnosti raznolikih kulturnih skupnosti.

Prispevki v zborniku obravnavajo temo, za katero bi lahko rekli, da je - kljub nezmanjšani dejanski aktualnosti skozi čas - kar nekako odrinjena ob rob proučevanja v okviru teorije in prakse izobraževanja in izobraževanja odraslih; temu je tako čeprav podatki kažejo, da še nismo dosegli zadovoljivega deleža odraslih s pridobljeno temeljno izobrazbo in končano osnovno šolo ter da smo država, kjer je razlika v udeležbi odraslih v izobraževanju med bolj in manj izobraženimi odraslimi med največjimi v Evropi. Ravno ta razkorak je tisto, kar bi moralo politike, praktike in teoretike najbolj skrbeti, saj si ni moč predstavljati družbenega razvoja brez vključevanja odraslih v tako ali drugačno izobraževanje (formalno ali neformalno, splošno ali poklicno, za osebni razvoj ali za uveljavljanje demokratičnih načel, idr.) in v družbene dejavnosti. Skrbeti nas mora majhno število znanstvenih in strokovnih virov, ki ustrezno obravnavajo to tematiko v Sloveniji, neustrezna politika zagotavljanja kakovostnega temeljnega osnovnošolskega izobraževanja za odrasle ter zapostavljenost teh vprašanj v političnih dokumentih, npr. v Beli knjigi o izobraževanju iz leta 1995, pa tudi v zadnji Beli knjigi iz leta 2011. Osnovnošolsko izobraževanje odraslih je področje, ki se ga na

nek način obravnava kot 'podpodročje' osnovnošolskega izobraževanja za otroke, kot 'stransko vejo', obrobni del osnovnošolskega izobraževanja otrok, ki pa se ga povsem zadovoljivo lahko izvaja le z nekaj prilagoditvami za odrasle. Morda je temu tako zaradi sorazmerno majhnega števila odraslih, ki se vključujejo v program OŠO (kar je nedvomno tudi posledica prej naštetih neustreznih ukrepov za povečevanje udeležbe odraslih v tovrstnem izobraževanju), bolj verjetno pa zaradi pomanjkanja ozaveščenosti na ravni politike izobraževanja o odgovornosti učiteljev, ki poučujejo odrasle brez temeljne izobrazbe, o zahtevnosti in občutljivosti poučevanja ranljivih skupin odraslih in o daljnosežnosti negativnih učinkov neustreznega dela s temi skupinami odraslih. urejanja tega področja. Posledice so manko spodbud za dodatno izobraževanje ter usposabljanje učiteljev za delo z ranljivimi skupinami odraslih in prepričanje, da je mogoče le z manjšimi prilagoditvami vsebin in načina dela, osnovnošolsko izobraževanje za odrasle uspešno izpeljati.

Pričujoči zbornik prispevkov vsaj deloma zapolnjuje praznino, ki obstaja na področju temeljnega izobraževanja odraslih; avtorice/avtorji so strokovnjaki-nje za različna vprašanja, kar daje celoti posebno vrednost. Temeljno izobraževanje odraslih namreč odpira preplet najrazličnejših vprašanj, ki jih je potrebno obravnavati celostno. Avtorice/avtorji iščejo odgovore na vprašanja, pomembna tako za načrtovalce politike izobraževanja odraslih kot za vse, ki sodelujejo v procesu načrtovanja in izvajanja OŠO, ponuja pa tudi odgovore na mnoga vprašanja učiteljev, ki poučujejo odrasle na temeljni ravni. Zbornik prispevkov bo nedvomno zanimiv tudi za širšo strokovno javnost, ki se pri svojem delu ukvarja z ranljivimi skupinami odraslih.

dr. Sabina Jelenc Krašovec

Zbornik o osnovni šoli za odrasle sestavlja sedem vsebinsko različnih prispevkov, ki prinašajo številne izzive tako tistim, ki se konkretno ukvarjajo z organizacijo, izvajanjem, evalvacijo osnovne šole za odrasle kot drugim zainteresiranim za vprašanja družbe znanja, kakovosti izobraževanja, prispevka izobraževanja za kakovostno življenje vsem različnim družbenim skupinam. Pomembnost izobraževanja v OŠO je namreč prav v omogočanju dostopnosti osnovnošolske izobrazbe vsem in vsakemu, ne glede na osebnostne značilnosti in zmožnosti, morebitne posebne potrebe ter ne glede na socialno-ekonomski status ali motivacijo za izobraževanje. Kakorkoli že gledamo na izobrazbo in izobraževanje - ali iz vidika posameznega udeleženca in njegove pravice do izobraževanja ali z vidika pomena izobraževanja za družbeni razvoj - v vsakem primeru so rezultati študij, ki jih pričujoče delo prinaša, zelo dragoceni. Poleg tega nas avtorji seznanjajo z nekaterimi temeljnimi teoretskimi razmisleki, ki zahtevajo čimprejšnje odgovore in potrebne spremembe na področju osnovnošolskega izobraževanja odraslih, če želimo slediti potrebam, ki jih empirične študije že

zaznavajo in ki potrebujejo čim hitrejšo odločitve za bolj kakovostno organiziranje, načrtovanje in izvajanje osnovne šole za odrasle. Pri tem imam v mislih tako urejanje vprašanja financiranja, zagotavljanja ustreznih materialnih pogojev za delo OŠO kot razmislek o ustreznosti usposobljenosti učiteljev ter njihovem medsebojnem povezovanju ter upoštevanje značilnosti odraslih udeležencev v vsej njihovi raznolikosti in individualnih potrebah. Mnogi udeleženci OŠO imajo posebne potrebe, ki zahtevajo ustrezne pristope in prilagoditve. Potreben je tudi temeljiti premislek o ustreznosti programa OŠO, učnih načrtov in nacionalnega preverjanja znanja za udeležence OŠO. O vsem tem govorijo pričujoči prispevki in izzivajo vsak na svoj način, a v isto smer: kolikšno vrednost namenjamo OŠO in kako zagotavljamo njeno kakovost, v kolikšni meri upoštevamo individualnost vsakega udeleženca in kako mar nam je prizadevanje za kakovostno izobraževanje ranljivih skupin odraslih, v kolikšni meri razumemo in upoštevamo, kako se učijo odrasli. Pri tem se začnemo naše delo za skupno dobro in za družbo znanja, ki omogoča dostopnost do izobraževanja in priložnost vsem tistim, ki se želijo izobraževati.

dr. Jana Kalin

1

**RAZVOJ IN ZNAČILNOSTI
PROGRAMA OSNOVNE
ŠOLE ZA ODRASLE**

Razvoj izobraževalnih programov osnovne šole za odrasle od leta 1945

mag. Marija Velikonja

Uvod

V današnjem času, v 21. stoletju, je nekako razumljivo predvidevati, da so naši državljani pismeni. Statistični podatki in raziskave pa nam žal ne potrjujejo tega optimističnega predvidevanja. Sprašujemo se lahko o vzrokih in načrtujemo, kako doseči zadovoljivo pismenost Slovencev. Seveda, eden prvih pogojev je, da si prebivalstvo pridobi osnovnošolsko izobrazbo. Vendar ali je to dovolj za zahteve in potrebe današnjega časa?

Pri splošni presoji nam bodo v pomoč podatki o razvoju pismenosti pri nas in pojasnitev, kaj dandanes pod pojmom pismenost sploh razumemo.

Iz Krajevnega leksikona LR Slovenije (1954, str. 8) in podatkov Zavoda RS za statistiko¹ povzemamo, da je bila v drugi polovici 19. stoletja v Sloveniji nepismena še polovica prebivalstva (45,9 %). Tedaj se je nepismenost s splošno šolsko obveznostjo začela zmanjševati in podatki zaporednih ljudskih štetij so pokazali, da je bilo ob prelomu stoletja leta 1900 nepismenega manj kot petina prebivalstva (18,2 %), leta 1948 2,4 % in leta 1991 0,5 % prebivalstva. Po letu 1991 se pojav nepismenosti kot statistično nepomemben ne spremlja več.

A navedene statistične podatke je treba prebirati kritično. Takratno razumevanje pismenosti je bilo povsem drugačno od današnjega. Zavod RS za statistiko je ob popisu prebivalstva vse do devetdesetih let prejšnjega stoletja upošteval metodologijo, po kateri je za pismenega veljal vsakdo, «ki je končal vsaj tri razrede osnovne šole, ki pozna črke in zna zapisati svoje ime» (Možina, 2011, str. 16). Še leta 1991 je bilo ob popisu prebivalstva po tej metodologiji le 0,46 % prebivalstva, starega več kot 15 let, nepismenega, torej zanemarljivo malo (prav tam). Zaradi takega razumevanja pismenosti so bila prizadevanja strokovnih služb po letu 1945 usmerjena pretežno v razvoj osnovnega izobraževanja odraslih na višji stopnji osnovne šole, tj. od šestega do osmega razreda (Velikonja, 1987). Nekoliko

¹ Statistični letopisi od leta 1953 dalje.

preveč samozavestnemu odnosu do pismenosti Slovencev je verjetno botroval tudi podatek, da je bilo leta 1986 na posvetu v Beogradu predstavljeno poročilo o stanju Jugoslavije na tem področju, ki je bilo osupljivo. V Jugoslaviji je bilo tedaj še vedno 9,5 % nepismenega prebivalstva, starega nad 10 let; nepismenih je bilo 14,7 % žena; na nekaterih področjih v državi je bilo nepismenih ljudi celo 17,7 % (Velikonja, 1986).

A pojem pismenosti je v zadnjih desetletjih dobil povsem drug pomen. Pismenosti odraslih ali funkcionalni pismenosti so pozornost namenili raziskovalci različnih strok, kot so lingvisti, psihologi, pedagogi itn. *Funkcionalni model pismenosti pomeni, da smo sposobni brati in pisati tako dobro, da lahko delujemo v družbi* (Možina, 2011, str. 18). Prve študije o funkcionalni pismenosti so pokazale, da je velik del prebivalstva (pri nas od 20 do 60 %) funkcionalno nepismen (Krajnc, 1992, po Možina 2011, str. 21). Pokazalo se je, da je tudi ta definicija preohlapna, in pismenost je postajala predmet nadaljnjih študij in raziskav.

V slovenskem projektu Funkcionalna pismenost odraslih (1992) so strokovnjaki potrdili: «*Funkcionalna pismenost pomeni, da ima posameznik tisto temeljno znanje in spretnosti, ki so potrebni za uspešno delovanje v življenju, in zajema potrebe delovnega, družbenega in osebnega razvoja*» (Možina, 2011, str. 23). Nacionalna raziskava o pismenosti odraslih, ki je potekala med letoma 1997 in 2000, je opozorila na zelo slabo pismenost prebivalstva Slovenije². Ugotovitve raziskave so pokazale, «*da je poglavitni dejavnik ravni pismenosti dolžina začetnega izobraževanja oziroma dosežena izobrazba. Končana štiriletna srednja šola je mejnik, ki še zagotavlja ustrezno raven pismenosti*» (Možina, 2011, str. 28).

Osnovnošolska izobrazba dandanes torej ne zadošča, da bi z njo potrjevali pismenost posameznika. Je le temelj, na katerem je treba graditi na naslednji, srednješolski stopnji. Pregled razvoja izobraževalnih programov za osnovno izobraževanje odraslih po letu 1945, ki ga v študiji predstavljamo, kaže na velika prizadevanja družbe, da bi odraslim omogočili pridobiti znanje, ki ga iz različnih razlogov niso dobili v začetni fazi izobraževanja. Pokaže pa tudi na postopen razvoj programov in vse večjo zahtevnost le-teh v skladu z vse jasnejšo razlago, kako razumeti pismenost v sedanjem času.

² Raziskavo je v sodelovanju z OECD izpeljal Andragoški center Slovenije.

Razvoj izobraževalnih programov osnovne šole za odrasle

OSNOVNOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH PO DRUGI SVETOVNI VOJNI

Okoliščine - graditi po vojni

«Pred drugo svetovno vojno je Anica Rovšek obiskovala osnovno šolo. Ta je bila organizirana za skromno izobrazbo. Poučeval jih je star učitelj, ki je imel na skrbi 110 otrok. Naučil jih je branja in pisanja ter osnovnih računskih operacij, slovnična stavba našega jezika ji je ostala neznaná» (Capuder, 1962, str. 7-8).

V podobnih in še slabših razmerah so obiskovali osnovno šolo številni slovenski otroci pred drugo svetovno vojno. Šole so bile večkrat le eno- ali dvorazredne, prenatrane z otroki. Delavski in kmečki otroci pa tudi niso imeli časa za učenje, ker so jih starši doma obremenjevali z domačim delom.

Pouk materinščine je bil v teh časih še posebej zanemarjen. V Prekmurju si je književna slovenščina šele utirala pot, na Primorskem je hodila mladina v italijanske šole, na Koroškem so bile učilnice (ob sicer dvojezičnem pouku) prave ponemčevalnice.

To mladino je sredi šoloobveznih let leta 1941 dohitela vojna. Ta je povzročila pravo razdejanje tudi v slovenskem šolstvu, zato mnogo takratnih otrok ni končalo obvezne osnovne šole. Ostali so brez trdnih osnov v materinščini, pa tudi tujih jezikov se niso naučili. Po vojni je bila ta mladina že v zrelih življenjskih letih. Zaposlili so se, mnogi tudi na odgovornih položajih, in kmalu začutili, da jim manjka izobrazba. Zlasti šibko je bilo njihovo znanje slovenščine.

Začetki, prvi izobraževalni programi

Takoj po letu 1945 so se odrasli Slovenci, ki si zaradi vojne niso mogli pridobiti osnovne izobrazbe, vključevali v tečaje v osnovnih šolah in nižjih (večernih) gimnazijah. V teh tečajih so učitelji uporabljali učne načrte osnovnih šol. Za aktiviste in borce je bila organizirana šola s skrajšano obveznostjo, vendar so tudi ti skrajšani programi izhajali iz rednih šolskih programov.

Spodbude k izobraževanju prebivalstva je dajala država, ki je spoznala, da slabo pismeno prebivalstvo na podeželju ne bo zmoglo posodabljati in razvijati kme-

tijstva in združništva, kot so načrtovali. Za kmečko prebivalstvo so bili pripravljene različni tečaji in zanje so bili izdelani posebni izobraževalni programi. V nadaljevanju predstavljamo dva taka programa.

Pravilnik in učni načrt za izobraževalne tečaje na vasi³ je leta 1948 sprejel Izvršni odbor Ljudske prosvete Slovenije. V brošuri so zapisali, da so to splošnoizobraževalni in strokovni tečaji na vasi. Njihov namen je bil «poglobljati splošno osnovnošolsko znanje in ga razširiti s strokovnim znanjem iz kmetijstva in združništva, da bodo tečajniki spoznali socialistično gospodarstvo in se zanj usposabljali.» Tečaje je najpogosteje organiziralo kulturno-prosvetno društvo v kraju, delo pa je nadzoroval razširjeni Okrajni ljudsko-prosvetni svet v dogovoru z okrajnim Poverjeništvom za prosveto. Tečaji so bili organizirani v vsaki vasi v primernih prostorih, npr. v prostorih osnovne šole, združnih domovih ipd., obiskovali pa so jih vaščani od 15. leta dalje. Izobraževalni program so izpeljali pozimi, in sicer trikrat na teden, priporočili pa so, naj poteka dvakrat po 3 ure in enkrat po 2 uri od novembra do aprila. Za vpisane je bila udeležba obvezna. Učni načrt tega tečaja je zajemal predmete:

- kmetijstvo 48 ur
- združništvo 20 ur
- slovenski jezik 16 ur
- računstvo 16 ur
- zgodovina narodnoosvobodilne borbe z ekonomiko FLRJ v prvi petletki 20 ur

Udeležencem so predavali strokovnjaki z ljudskih univerz, dobri aktivisti, pedagoški delavci, kmetijski in združni strokovnjaki. Predavatelji so vodili «delovni dnevnik» po zgledu zapisov v strokovnih šolah. Poročila o delu so pošiljali razširjenemu Okrajnemu ljudsko-prosvetnemu svetu in Poverjeništvu za prosveto.

Drugi dokument iz tega obdobja je Učni program za izobraževalne tečaje v letu 1949/50⁴. Gre za razširjen model izobraževanja na podeželju, kot smo ga že predstavili. Učni načrt je obsegal predmete, kot so:

- združništvo,
- zgodovina NOB in FLRJ,
- slovenski jezik,
- naravoslovje,
- računstvo,

³ Izdala Mladinska knjiga. Ljubljana, 3000 izvodov.

⁴ Izdala Ljudska prosveta Slovenije. Ljubljana, 3000 izvodov.

- zdravstvo,
- ljudska tehnika,
- gospodinjstvo.

V uvodnem delu dokumenta avtorji (Izvršni odbor Ljudske prosvete Slovenije) pišejo o uspehu izobraževalnih tečajev v preteklem letu, saj se jih je udeležilo okrog 11.000 oseb. Izvršni odbor Ljudske prosvete želi povečati število tečajnikov, ker so se pokazali kot zelo *«uspešna oblika ljudskoprosvetnega dela, saj omogoča izobraževanje ljudstva na zelo široki osnovi.»* V primerjavi s prvim dokumentom ima ta podrobneje zapisane namene in cilje izobraževanja, tudi metode in organizacijo. Najprej pojasnjuje, katere osnovne cilje želijo pri posameznem vsebinskem sklopu doseči. Pri tečaju iz slovenščine med drugim pišejo o branju in razlagi tekstov naše stare in novejši književnosti in menijo, da *«imajo umetniška književna dela često na bralce večji vpliv in neredko bolj prepričujejo kot članki in razprave»* (str. 5). Zanimivo je, da odsvetujejo zgolj predavanja, ob teh priporočajo pojasnjevanje osnovnih pojmov in zlasti povezovanje vsebin z zgledi v praksi. Tako navajajo med drugim:

«Računstvo bomo poučevali tako, da bo kmetu opora pri tistem delu, ki je značilno za njegovo sedanje in neposredno prihodnje življenje - to je življenje v zadruzi.»

«Predavatelj še ni mnogo opravil, če je povedal, kar mu predpisuje učni načrt. Preverjati mora neprestano, ali je njegova beseda tečajnike prepričala, ali jih je spodbudila k razmišljanju. /.../ Poslušalce naj stalno spodbuja k mnenju, naj z njimi polemizira» (str. 9).

Po teh navodilih so se pričeli tečaji po vaseh 1. novembra 1949 in so trajali do konca marca 1950. Bili so razporejeni v 20 tednov pouka, vsak teden dvakrat s po štirimi urami predavanj, skupaj torej 160 ur. Teme iz gospodinjstva v teh urah niso bile vštete.

Za organizacijo tečajev so skrbeli tajniki (najpogosteje šolski upravitelj ali učitelj), ki so jih imenovali krajevne komisije za izobraževalne tečaje. Učnemu načrtu je bil priložen tudi seznam priročnikov za udeležence tečajev. Besedilo omejnja tudi republiško (in zatem okrajno) *«komisijo za analfabetske tečaje»*.

V povojnem času (1947) je bil sprejet tudi *Predmetnik in učni načrt za večerne delavske gimnazije za šolsko leto 1947/48* (Vestnik Ministrstva za prosveto LRS, 1947), kar je zlasti odraslim v urbanih okoljih omogočalo nadaljevati izobraževanje, ki je bilo prekinjeno med vojno. Dokument je zanimiv, ker gre tudi za program nižje gimnazije, za prve tri razrede, ki so kasneje sodili v višjo stopnjo obvezne osnovne šole.

Predmetnik za prve tri razrede

| Predmet | Prvi razred | Drugi razred | Tretji razred |
|--|-------------|--------------|---------------|
| Slovenski jezik (z jugoslovansko književnostjo) | 3 | 3 | 3 |
| Srbski ali hrvatski jezik | 1 | 1 | 1 |
| Ruski jezik | 2 | 2 | 2 |
| Zgodovina | 2 | 2 | 2 |
| Zemljepis | 2 | 2 | 1 |
| Prirodopis | 2 | 2 | 1 |
| Matematika | 4 | 3 | 3 |
| Fizika | - | 2 | 2 |
| Kemija | - | - | 2 |
| Skupaj število ur na teden | 16 | 17 | 17 |

V opombah je zapisano med drugim:

1. Pouk za vsak razred traja štiri mesece, od začetka oktobra do konca januarja oziroma od srede februarja do srede junija. Razredni izpiti bodo februarja, junija in septembra. Med zaključkom predavanj in izpiti mora biti deset do petnajst dni brez pouka. Vsakdo more v enem šolskem letu opraviti en razred ali dva.
2. Nižja gimnazija ima tri razrede, višja štiri.
3. Šestnajst oziroma sedemnajst tedenskih ur je treba razdeliti na štiri večere.
4. Predmeti risanje, petje, fizkultura, filozofija se ne bodo predavali in ne izpraševali.
5. Predmeti srbski ali hrvatski jezik in zemljepis se poučujejo po učnem načrtu za gimnazije.

Učni načrti so razčlenjeni za vsak predmet.

PRVI UČNI NAČRT ZA OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE 1958 (za višje razrede)

Okoliščine v petdesetih letih - obvezna osemletna osnovna šola

V letih 1953 in 1954 se je v nekdanji SFR Jugoslaviji kazala močna zahteva po reformi šolstva. Šoli so očitali, da je neživljenjska, da so njene vzgojne naloge potisnjene v ozadje, da so učni načrti preobsežni in ne upoštevajo otroka. Zlasti pa, da vse premalo otrok dokonča osnovno šolanje. V letu 1958/59 je bil generacijski osip 62,3 %. Zvezna komisija za reformo šolstva je v aprilu leta 1957 izdala dokument Predlog sistema izobraževanja in vzgoje v FLRJ in v njem objavila predlog za nov vzgojno-izobraževalni sistem. «Uzakonila je enotno osemletno obvezno šolo in jo postavila za temelj celotnemu šolskemu sistemu» (Umek, 1988). V Sloveniji je v tem obdobju delovala Komisija za proučevanje šolstva in njeni predstavniki so sodelovali pri pripravi te reforme. Delo komisije je nadaljeval Zavod za proučevanje šolstva. V okviru tega zavoda so nastajali učni načrti za program osemletne osnovne šole. V šolskem letu 1957/58 je bil nov program vpeljan v prve tri razrede osnovne šole.

Izobraževalni program

Sorazmerno hitro za tem je nastal prvi *Učni načrt višjih razredov osnovne šole za odrasle (1954)*⁵. Učna snov je bila razdeljena na dva tečaja, ki sta trajala po 24 tednov, na teden so imeli udeleženci po 16 ur pouka. Prvi tečaj je obsegal snov petega in šestega razreda, drugi pa snov sedmega in osmega razreda osnovne šole. V prvi tečaj so se lahko vpisali kandidati, ki so uspešno končali 4. ali 5. razred osnovne šole, v drugega pa tisti, ki so z uspehom končali 6. ali 7. razred osnovne šole.

Predmetnik

- slovenski jezik z osnovami estetske vzgoje 4 ure na teden
- spoznavanje družbe 3 ure na teden
- spoznavanje prirode
(teme iz biologije, fizike in kemije) 3 ure na teden
- matematika 3 ure na teden
- tuji jeziki (po izbiri) 3 ure na teden

⁵ Sprejel ga je Svet za šolstvo LR Slovenije na svoji 14. redni seji, dne 10. novembra 1958.

Pojasnilo k predmetniku

V Pojasnilu k učnemu načrtu za višje razrede osnovnih šol za odrasle je zapisano, da so v dosedanjih šolah za odrasle uporabljali učne načrte osnovnih šol. «Posledica tega je bila, da so se v šolah za odrasle večkrat obravnavala taka poglavja iz učnega načrta, ki so bila odraslim glede na njihovo zrelost in življenjske izkušnje že sama po sebi razumljiva in znana, po drugi strani pa so premalo zvedeli o vsem tistem, kar mora vedeti in poznati odrasel človek o današnji družbeni stvarnosti za delo v podjetjih in ustanovah, ter s področja družbenega upravljanja sploh. Nič čudnega, če je potem tako delo /.../ po nepotrebnem utrujalo kandidate ter jim jemalo veselje do učenja.»

V Pojasnilih so bili zapisani tudi napotki o poučevanju odraslih. Predavanja naj bodo štirikrat na teden, tako bodo imeli kandidati dva prosta dneva za individualen študij. V teh dneh bodo lahko tudi seminarji, «kjer se bodo obravnavale težje teme.» Potrebni bodo zaradi zelo različne izobrazbene ravni kandidatov. Zaradi omejenega števila ur je v učnem načrtu le «najvažnejše iz vsakega obravnavanega področja.» Predavatelji naj gradivo «osvetle s konkretnimi primeri iz življenja.» Upoštevane naj bodo življenjske izkušnje kandidatov in njihova zrelost. «V učnem načrtu ni izpuščenega nič takega, kar bo kandidat potreboval, če bo nadaljeval šolanje.»

Zanimivo je pojasnilo k predmetu spoznavanje prirode. Snov so sestavljavci razdelili v štiri samostojne skupine, kandidat pa si mora obvezno izbrati eno izmed teh. Prva različica je zajela temeljne osnove predmetov biologije, fizike in kemije. Druga je obsegala pretežno snov iz biologije, tretja iz kemije in četrta iz fizike. Glede na izbrano različico so se kasneje učenci vpisovali v programe srednjega izobraževanja. Pri tujem jeziku kandidati lahko svobodno izbirajo jezik. Lahko se ga uče na teh tečajih ali na ljudski univerzi ali v dopisni šoli.

Ta učni načrt je bil v veljavi do leta 1966. V tem obdobju je pomembno vlogo pri osnovnem izobraževanju odraslih prevzela *Dopisna delavska univerza v Ljubljani* (sedaj Center za dopisno izobraževanje). Ta je bila ustanovljena leta 1957 kot Dopisna šola, njena temeljna naloga pa je bila izobraževanje borcev NOB, ki jim je sodelovanje v vojni pretrgalo šolanje. Kasneje je bila šola odprta tudi za vse, ki iz različnih razlogov niso bili uspešni v rednem šolanju. Dopisna osnovna šola je začela delovati v šolskem letu 1960/61.

SMERNICE ZA PRILAGODITEV PREDMETNIKA IN UČNEGA NAČRTA OSNOVNE ŠOLE MOŽNOSTIM IN POTREBAM IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH 1966

Okoliščine v šestdesetih letih - več pozornosti izobraževanju odraslih

V juniju 1966 je Pedagoški svet SR Slovenije sprejel nov *Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo*⁶. Gre za spremembo in dopolnitev predmetnika in učnega načrta iz leta 1957 (dopolnjen je bil že leta 1960 in 1961). Najvažnejše spremembe so nastale v predmetniku (npr. več ur za predmete slovenski jezik, matematika, tuji jezik, fizika; ure za dodatno pomoč učencem in zborovsko petje) in učnih načrtih (skrčena zahtevnost učnih načrtov za nekatere predmete v višjih razredih; enotnejša zgradba učnih načrtov v vertikali od prvega do osmega razreda itn.).

Generacijski osip v osnovni šoli je bil v tem obdobju še vedno zelo visok (npr. v letu 1968/69 42,2 %). Leta 1961 je bila po statističnih podatkih še dobra polovica aktivnega prebivalstva brez končane osnovne šole.

V tretjem delu tega dokumenta v poglavju Posebne in končne določbe je zapisano, da se «*ta predmetnik in učni načrt uskladita z ravnijo odraslih*».«⁷ Zatem je zapisano še, da «*se odrasli ne ocenjujejo iz predmetov tehnični pouk, gospodinjstvo in telesna vzgoja. Tuji jezik za odrasle ni obvezen*».«⁸ Republiški sekretariat za prosveto in kulturo na predlog Zavoda za šolstvo SRS izda smernice za uskladitev učnega načrta z ravnijo odraslih. Po teh smernicah učni načrt uskladijo učiteljski zbori osnovnih šol.

O uresničevanju nalog na področju izobraževanja odraslih je v tem času tekla razprava tudi v Skupščini SR Slovenije. Njen odbor za preučevanje zakonskih in drugih predlogov Prosvetno-kulturnega zbora je na posebni seji⁷ obravnaval poročilo skupine poslancev o izobraževanju odraslih in med drugim sklenil, naj z denarnimi sredstvi podpirajo «*dejavnosti, ki so širšega družbenega pomena*,«⁸ med drugim izobraževanje mladine z nepopolno osnovno šolo. Poudarili so pomen dopolnilnega izobraževanja zaposlenih in menili, da je treba razvijati zlasti njihovo splošno osnovno in strokovno izobraževanje. Posebno pozornost je treba nameniti naslednjim nalogam:

- Osnovne šole naj posvetijo več skrbi izobraževanju odraslih.
- Ustrezno naj prilagodijo predmete in učne načrte ravni in posebnim pogojem izobraževanja ob delu.

⁶ Predmetnik in učni načrt je sprejel Pedagoški svet SRS na seji dne 1. junija 1966.

⁷ Seja je bila 19. novembra 1965.

- Prosvetno-pedagoške službe naj pomagajo in svetujejo učiteljem, ki poučujejo na oddelkih za odrasle pri osnovnih šolah.
- Zavod za šolstvo SRS naj ustanovi komisijo za izobraževanje odraslih.
- Republiški sekretariat naj pripravi predpis o izvajanju osnovnega izobraževanja odraslih.
- Dopisni sistem izobraževanja je treba še izpopolnjevati.
- Delovne organizacije naj vlagajo v izobraževanje zaposlenih, opredelijo naj pravice in obveznosti zaposlenih do dopolnilnega izobraževanja ter dolžnosti delovnih organizacij, da jim izobraževanje omogočijo.

Že naslednje leto je bil izdan *Pravilnik o organizaciji in izvajanju izobraževanja odraslih v osnovni šoli*⁸.

Pravilnik je določal (3. člen), da se lahko ustanovi osnovna šola za odrasle ali poseben oddelek osnovne šole (oddelek za odrasle). Za izobraževanje odraslih se lahko organizirajo: dnevni ali večerni pouk, tečaji, dopisno šolanje, kombinirano šolanje. Če je le mogoče, se izobraževanje odraslih povezuje s programom strokovnega izobraževanja na delovnem mestu (6. člen). V oddelkih za odrasle se lahko v enem šolskem letu obdela učna snov dveh razredov (7. člen). Predmetnik in učni načrt osnovne šole morata biti prilagojena možnostim in potrebam izobraževanja odraslih, vendar pa morata biti v skladu z ravnijo izobrazbe, ki jo daje osnovna šola (8. člen). Pri izobraževanju odraslih se uporabljajo učbeniki za osnovne šole in priročniki za odrasle, ki jih potrdi republiški sekretar za prosveto in kulturo (11. člen).

Izobraževalni program

Osmi člen Pravilnika o organizaciji in izvajanju izobraževanja odraslih v osnovni šoli je torej odredil, da sekretar za prosveto in kulturo SR Slovenije na predlog Zavoda SR Slovenije za šolstvo in v skladu s spremembami predmetnika in učnega načrta osnovne šole izda *Smernice za prilagoditev predmetnika in učnega načrta osnovne šole možnostim in potrebam izobraževanja odraslih*⁹. Smernice so bile namenjene osnovnim šolam in oddelkom za odrasle, ki bodo organizirali dnevni ali večerni pouk za odrasle.

V predmetniku za osnovno izobraževanje odraslih, ki je nastal na podlagi smernic iz predmetnika in učnega načrta za osnovno šolo, niso bili obvezni predmeti srbohrvaški jezik, tuji jezik, tehnični pouk, gospodinjstvo in telesna vzgoja. Likovni in glasbeni pouk sta bila združena v en predmet, moralna vzgoja pa je bila le v osmem razredu. Če program primerjamo s prejšnjim, ugotovimo torej občutno povečanje učnih predmetov (1958).

⁸ Objave RSPK, št.1/1966, Uradni list SRS, št. 5-45/1966.

⁹ Objave RSPK, 7, 8/1966.

Predmetnik za osnovno izobraževanje odraslih 1966

| Predmet | Razred | | | | Ure | |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|--------|
| | 5. razred | 6. razred | 7. razred | 8. razred | teden | skupaj |
| Slovenski jezik | 6 | 6 | 4 | 4 | 20 | 340 |
| Fizika | - | - | 3 | 3 | 6 | 102 |
| Kemija | - | - | 2 | 2 | 4 | 68 |
| Biologija | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 136 |
| Matematika | 5 | 5 | 4 | 4 | 18 | 306 |
| Zemljepis | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 | 119 |
| Zgodovina | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 136 |
| Likovni in glasbeni pouk | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 68 |
| Moralna vzgoja | - | - | - | 1 | 1 | 17 |
| Skupno obvezno | 18 | 18 | 20 | 20 | 76 | 1292 |
| Tuji jezik (neobvezno) | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 136 |

Pojasnilo k predmetniku

Za nižje razrede osnovne šole za odrasle predmetnik in učni načrt nista bila izdelana, ker je prevladalo mnenje, da za izobraževanje na tej ravni ni bilo večjih potreb.

S predmetnikom predpisano število ur in Pravilnik o organizaciji in izvajanju izobraževanja odraslih v osnovnih šolah sta omogočala, da so odrasli v enem šolskem letu obdelali učno snov dveh razredov.

S Smernicami za prilagoditev predmetnika in učnega načrta osnovne šole možnostim in potrebam izobraževanja odraslih predviden učni načrt se je od učnega načrta za osnovno šolo razlikoval:

- zaradi skrčenega predmetnika je bil zmanjšan obseg učne snovi,
- pri smotrih in navodilih je bila večkrat nakazana prilagoditev odraslim,
- večje vsebinske spremembe so doživeli učni načrti za likovni in glasbeni pouk ter za moralno vzgojo,
- ponekod je bila vsebina razvrščena drugače (npr. zemljepis).

V dokumentu Organizacija, oblike in metode osnovnega izobraževanja odraslih¹⁰ je v uvodnem delu navedeno, da *«je bilo treba predmetnik in učni načrt za višjo stopnjo osnovnega izobraževanja odraslih uskladiti s predmetnikom in učnim načrtom za osnovno šolo, ki ga je sprejel Pedagoški svet SRS 1. junija 1966, in ju prilagoditi odraslim.»* Pri prilagajanju so redakcijske skupine upoštevale smernice Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo SRS; dotedanje izkušnje praktikov pri izobraževanju odraslih; mnenja in predloge Zveze delavskih univerz Slovenije, ljubljanske Dopisne šole in Zavodov za prosveto-pedagoško službo; tudi učna načrta za osnovno izobraževanje odraslih Socialističnih republik Srbije in Hrvaške.

Dokument poudarja, da *«vse vzgojno-izobraževalno delo sledi iz smotra osnovnega izobraževanja, ki je isti kot v osnovni šoli.»* Šole in oddelki za odrasle naj naloge uresničujejo tako, *«da odrasle s posebnimi oblikami in metodami še močnejše kot mladino vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces po učnem načrtu, da se njihovo znanje razširi, prečisti in sistematizira glede na potrebe delovnega mesta in družbenega samoupravljanja ...»*

Organizacija pouka naj bo izpeljana še vedno v dveh tečajih, učna snov pa mora biti razvrščena po posameznih razredih kot zaključena celota. *«Tako bo obsegal prvi tečaj učno snov 5. in 6. razreda, drugi tečaj pa snov 7. in 8. razreda. Tečaj bo trajal 34 tednov, pouk v enem razredu pa en semester, tj. 17 tednov.»* Prožnost pri organizaciji pouka so načrtovalci predvideli, če odrasli zaradi zaposlenosti ali oddaljenosti od šole ipd. ne bi mogli obiskovati pouka po novem predmetniku. V tem primeru je pouk lahko manjkrat na teden, možno je poučevati samo en predmet ali skupino predmetov na teden, šole lahko organizirajo konzultacije o učni snovi, konzultacije se lahko povezujejo z dopisno obliko izobraževanja.

Pri pouku odraslih so načrtovalci predvideli, da je treba upoštevati vse učne oblike, *«vendar za večjo aktivizacijo slušateljev priporočamo, kadar je mogoče, tudi skupinsko delo in zaradi različnega poprejšnjega znanja ter sposobnosti posameznikov za intenzivno individualno delo.»* Nadalje opozarjajo, da je treba odrasle navajati na tehniko učenja, metodo demonstracije, laboratorijsko metodo in na vse oblike diskusijske metode. Pouk naj bo vedno močno motiviran, nazoren in zanimiv. Znanje naj bo preverjeno ustno in pisno (razgovori, krajše diskusije, domače naloge, šolske naloge, naloge objektivnega tipa). Pri ocenjevanju naj se učiteljstvo ravna po 9. členu Pravilnika o organizaciji in izobraževanju odraslih v osnovni šoli. Ta je odločal, da se znanje v osnovnih šolah preverja s kolokviji in izpiti. Odrasli je končal razred, ko *«se je pri preverjanju njegovega znanja ugotovilo, da obvlada predpisano učno snov razreda.»*

¹⁰ Objave RSPK, št. 7, 8/1966, str.30.

NOVA ZASNOVA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH 1976

Okoliščine v sedemdesetih letih - sodobna organizacijska in metodična zasnova osnovne šole za odrasle

Spremembo in posodobitev osnovnega izobraževanja odraslih je znova spodbudil nov predmetnik in učni načrt za osnovno šolo, sprejet leta 1972¹¹. Izhodišče prenove programa osnovne šole je bilo, kako razbremeniti predmetnik in učne načrte, posodobiti učno snov, odpraviti prevlado enciklopedičnosti in historicizma, faktografijo, prenatrpanost itn. Potrebna je modernizacija oblik in metod dela in sodobnejše vrednotenje učenčeve rasti in napredka v učnem delovnem procesu (Lipušič, 1973). Nov predmetnik in učne načrte so postopno vpeljevali od šolskega leta 1972/73, in sicer najprej za prve štiri razrede hkrati, kasneje pa postopoma vse do osmega razreda.

V Zavodu SRS za šolstvo je tedaj deloval strokovno močan oddelek za izobraževanje odraslih¹² in dozorela je zamisel o novi programski zasnovi osnovnega izobraževanja odraslih, ki bi dobila sodobno organizacijsko in metodično podobo, skladno z vsemi dosežki andragoške teorije in osvobojeno tradicionalnih vzorcev pouka.

Analiza stanja v osnovnih šolah in enotah za odrasle leta 1974

Načrtovalci novega programa osnovnega izobraževanja odraslih so leta 1974 preverjali stanje in z anketiranjem zajeli izbrane osnovne šole in enote za odrasle¹³ (Cigut, 1978, str. 199-205). Na anketo je odgovorilo 18 % vprašanih udeležencev osnovnih šol in enot za odrasle, pretežno udeležencev sedmega (30,2 %) in osmega (51,9 %) razreda.

Iz odgovorov je bilo mogoče razbrati, da se je povečeval delež odraslih med 20. in 30. letom starosti (32,3 %), čeprav je bil še vedno visok delež mlajših, starih do 20 let (53,9 %). Velika večina odraslih je bila v rednem delovnem razmerju (80,4 %). V redni osnovni šoli so imeli največ težav pri matematiki, tujih jezikih in slovenščini. Učna snov je bila pretežka, so trdili. V osnovno šolo za odrasle pa so se vpisali, da bi lahko nadaljevali šolanje v srednji šoli (49,7 %), na zahtevo delovne organizacije (16,4 %), da bi se lahko zaposlil (10,1 %) itn. A tudi v osnovni šoli za odrasle, so menili, je za mnoge učna snov pretežka in težko sledijo pouku (28,7 %). Največjo težavo so videli v pomanjkanju časa za učenje (31,6 %). Kljub oviram pa so se odločili uspešno končati osnovno šolo, njihov glavni motiv je bil

11 Predlog je strokovni svet sprejel julija 1972.

12 Vodil ga je mag. Jože Valentinčič.

13 Izbranih je bilo šest osnovnih šol s 43 oddelki in 1244 vpisanimi udeleženci izobraževanja.

nadaljevati šolanje v srednjih šolah. Snovalci programa so morali upoštevati še nekatere druge dejavnike, in sicer:

- Po podatkih Zavoda SRS za statistiko (statistični popis prebivalstva iz leta 1971) je bilo v Sloveniji med prebivalstvom nad 15. letom starosti 29,9 % ali 392.000 takih, ki niso imeli končane osnovne šole. V starosti med 15. in 40. letom je bilo takih kar 221.000 (Valentinčič, 1976).
- V tem obdobju je bil v osnovni šoli še vedno visok osip, v letu 1973/74 npr. kar 23,5 %. Zakon o osnovni šoli¹⁴ (49. člen) je določal, da imajo učenci, ki niso uspešno končali osnovne šole, pravico nadaljevati šolanje v osnovni šoli vse do 17. leta starosti. Lahko pa so se šolali tudi v osnovnih šolah in enotah za odrasle, če so izpolnili šolsko obveznost. A razlika med obema možnostma je bila velika (Valentinčič, 1972):

- a. šolanje je bilo treba večinoma plačati¹⁵, predmetnik in učni načrt sta bila skrčena, udeleženci so lahko izdelali dva razreda v enem šolskem letu, pa čeprav so bili poleg študija tudi zaposleni.
- b. Dualizem rednega (zahtevnejšega) ter večernega (skrajšane-ga) programa je povzročil, da so nekateri predlagali ukinitve večernega šolanja za mlade do 17. leta, kar pa se ni zgodilo.

- Letni vpis v osnovne šole za odrasle je bil glede na tako stanje minimalen. Tako je bilo po podatkih Zavoda SRS za statistiko ob koncu šolskega leta 1970/71 v osnovnih šolah in enotah za odrasle 3089 učencev (Valentinčič, 1972), od tega dobre tri četrtine (76,7 %) mlajših od 25 let, 17,2 % starih od 25 do 34 let ter 6 % starih od 35 do 44 let. Starejših nad 45 let je bilo le za vzorec (0,1 %)¹⁶. V Dopisni osnovni šoli¹⁷ je bilo v tem času v posameznem šolskem letu vpisanih med 300 in 500 dopisnikov. Lahko zapišemo, da je bilo v začetku sedemdesetih let v osnovnem izobraževanju odraslih vsako leto med 3000 in 4000 udeležencev različnih starosti. V podaljšani šoli (do 17. leta starosti) je tako v šolskem letu 1970/71 uspešno končalo osmi razred okrog 3800 učencev, po poti izobraževanja odraslih pa 1018 učencev (Valentinčič 1972). Na večji vpis v osnovno šolo za odrasle v naslednjih letih sta zagotovo vplivala dva pomembna zunanja dogodka. Leta 1971 so dobile delavske univerze zakonsko podlago za verifikacijo svoje dejavnosti na področju izobraževanja za pridobitev izobrazbe¹⁸ (o tem tudi Mohorčič Špolar, 1999, str. 15). Tako so se lahko verificirale za izvajanje pro-

14 Uradni list SRS, št. 9-51/68 in Uradni list SRS, št. 14-108/69.

15 Prav tam, 33. člen: Za svoje izobraževanje na osnovni šoli prispevajo odrasli del potrebni sredstev v skladu s statutom šole.

16 V drugih virih (Mohorčič Špolar, Emeršič 1999, priloge, str. 12) najdemo podatek o 3288 vpisanih v letu 1970/71.

17 Tedaj Dopisna delavska univerza v Ljubljani.

18 Zakon o delavskih univerzah, izobraževalnih centrih in drugih organizacijah, ki se poleg šol ukvarjajo z izobraževanjem. Uradni list SRS, št. 4/71.

grama osnovne šole za odrasle. Kasneje, leta 1973, pa se je s sklepom Ustavnega sodišča SR Slovenije uredilo tudi financiranje te dejavnosti (za to so bile odgovorne občinske izobraževalne skupnosti). Osnovno izobraževanje je s tem tudi za odrasle udeležence postalo brezplačno (Mohorčič Špolar, 1998, str. 40), kar je močno vplivalo na povečanje udeležbe.

- Glede na starost se je v osnovne šole za odrasle v začetku sedemdesetih let že vpisovalo veliko mladostnikov, tudi mlajših od 18 let, ki so bili v osnovni šoli neuspešni. Znanstveno-tehnični in tehnološki razvoj ter napredek gospodarstva pa so zahtevali višjo splošno in strokovno znanje zaposlenih, zato se je pokazala potreba po večjem številu zaposlenih z ustrežno srednjo stopnjo izobrazbe. Tudi te okoliščine so spodbujale odrasle, da si najprej pridobijo osnovno izobrazbo in zatem nadaljujejo šolanje. Delež starejših odraslih v osnovni šoli za odrasle se je sredi sedemdesetih let občutno povečal.
- Osip v osnovni šoli za odrasle je bil tedaj minimalen, v šolskem letu 1970/71 izpitov za osmi razred ni uspelo opraviti le 5,6 % udeležencev programa. Višji je bil osip v dopisni osnovni šoli, in sicer v letu 1964/65 okrog 50 % (Zupančič, 1965).
- V osnovni šoli sprejet nov predmetnik in učni načrt je bil v šolskem letu 1975/76 vpeljan v vse slovenske šole že tudi na celotni višji stopnji. Vzporedno je bilo treba izdelati programsko strukturo osnovnega izobraževanja odraslih, da bi omogočili neovirano prehajanje iz obvezne osnovne šole v osnovno izobraževanje odraslih.

Spremembe v osnovnem izobraževanju odraslih so bile torej potrebne zaradi slabe osnovne izobrazbe prebivalstva Slovenije, zlasti zaposlenih; hitrega znanstveno-tehničnega in gospodarskega razvoja in s tem večje potrebe po bolj strokovno izobraženem kadru in večjem pritoku starejših odraslih v osnovno izobraževanje; tudi zaradi novih šolskih zakonodajnih predpisov. V zametkih se je tedaj že kazala reforma usmerjenega izobraževanja v srednjem šolstvu.

Izobraževalni program

Programsko in organizacijsko zasnovo osnovnega izobraževanja odraslih je sprejel Strokovni svet za vzgojo in izobraževanje SRS leta 1976¹⁹. Osnovne šole in enote za odrasle so jo uvedle s šolskim letom 1976/77.

¹⁹ Seja Strokovnega sveta za vzgojo in izobraževanje SRS dne 21. januarja 1976.

Predmetnik za osnovno izobraževanje odraslih 1976

| Predmeti | Skupno število ur | | | | | |
|-------------------------|-------------------|---------------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| | Prva stopnja | Druga stopnja | 6. razred | 7. razred | 8. razred | 6.-8. razred |
| Slovenski jezik | x | 160 | 90 | 72 | 66 | 228 |
| Temelji samoupravljanja | - | - | - | - | 54 | 54 |
| Fizika | - | - | - | 36 | 36 | 72 |
| Kemija | - | - | - | 36 | 36 | 72 |
| Biologija | - | - | 36 | 36 | 30 | 102 |
| Matematika | x | 140 | 72 | 72 | 60 | 204 |
| Zemljepis | - | - | 36 | 36 | 30 | 102 |
| Zgodovina | - | - | 36 | 36 | 30 | 102 |
| Estetska vzgoja | - | - | 30 | 18 | 18 | 66 |
| Skupaj | x | 300 | 300 | 342 | 360 | 1002 |
| Drugo | | | | | | |
| Tuj jezik | - | - | - | 54 | 54 | 108 |
| Družbeno-moralna vzgoja | - | -- | - | 18 | 18 | 36 |

Pojasnilo k predmetniku:²⁰

Prva stopnja je namenjena pridobivanju temeljnega znanja iz materinščine in matematike. Vsebinsko ni primerljiva s prvimi tremi razredi obvezne osnovne šole, iz njih so povzeti le nekateri končni izobraževalni cilji. Trajanje izobraževanja naj se prilagaja po ravni in učnem tempu skupine. Zaradi manjših skupin naj bo delo pretežno inštrukcijsko, težišče dela naj bo pod učiteljevim neposrednim vodstvom.

Na drugi stopnji se je predmetnik omejeval še vedno na materinščino in matematiko. Temeljna vsebina teh predmetov naj bo povzeta iz učnega načrta za 4. in 5. razred osnovne šole in poudarjena je predvsem funkcionalnost. Učencem naj bo podlaga za nadaljnje izobraževanje na višji stopnji. Navedeno število učnih ur je okvirno in odvisno od prejšnjega znanja učencev, organizacije izobraževanja in drugih dejavnikov. Tudi na tej stopnji je bil predviden inštrukcijski pouk s težiščem na učenju pod učiteljevim neposrednim vodstvom.

Na tretji stopnji se je predmetnik razširil. Program je bil deljen po razredih zaradi lažje korelacije z obvezno osnovno šolo. Na novo je bil uveden predmet temelji

²⁰ Povzeto po publikaciji Osnovno izobraževanje odraslih. 1978. DDU, Ljubljana

samoupravljanja in je bil obvezen za vse. Na tretji stopnji je bilo izobraževanje organizirano kot večerno šolanje, inštrukcijski pouk ali dopisno-konzultativno (seminarsko) izobraževanje. Tuji jezik ni bil obvezen. Pouk je bilo treba organizirati, če je bilo prijavljenih najmanj deset učencev. Potekal je v obliki jezikovnega tečaja.

Družbeno-moralna vzgoja je bila obvezna le za mladostnike. V predmetniku ni bilo dopolnilnega pouka.

Število ur v predmetniku je imelo usmeritveni pomen in se je nanašalo na organizacijsko obliko večernega šolanja. Avtorji so menili, da je mogoče «ob intenzivnem in dobro organiziranem delu v ugodnih objektivnih razmerah izpeljati učni načrt posameznega razreda v enem polletju.»

Sestavine učnega načrta za posamezni predmet so bile: Smotri, Učna snov, Navodila.

Nova organizacijska zasnova

Snovalci programa so načrtovali povsem novo organizacijsko zasnovo tega izobraževanja in poudarili predvsem načeli prožnosti in diferenciacije. «Izobraževanje se mora že po organizaciji prožno prilagajati zaposlenim, upoštevajoč različne objektivne možnosti odraslih in njihove različne subjektivne težnje, znanja in sposobnosti» (Valentinčič, 1976).

Odraslim, ki se vključujejo v osnovno izobraževanje, je treba omogočiti tri različne poti do izobrazbe, med njimi pa izberejo tisto, ki jim glede na okoliščine najbolj ustreza. Te poti so:

- večerna šola,
- kombinirano šolanje in samoizobraževanje,
- vodeno samoizobraževanje.

V preteklosti so imele izobraževalne organizacije pri izvajanju osnovnega izobraževanja odraslih s temi oblikami šolanja že kar nekaj izkušenj, dobrih in slabih.

Pri organizaciji osnovnega izobraževanja odraslih je bilo poudarjeno tudi načelo racionalnosti in učinkovitosti. Učni načrti so bili namreč grajeni linearno, ne v koncentričnih krogih, kot to velja v osnovni šoli. Prav tako so bile v učnih načrtih opuščene vsebine, ki niso bile bistvene za odrasle. Le-te so bile glede pomembnosti razvrščene na tisto snov, ki zahteva temeljito obravnavo, in tisto, ki jo kaže pregledno.

V novi organizacijski zasnovi osnovnega izobraževanja odraslih so tradicionalni razredno-predmetni sistem že nadomeščali s tečajnim. Na urniku naj bi bila stalna le predmeta slovenski jezik in matematika, drugi pa so se zvrstili kot vzpo-

redni ali zaporedni tečaji. Tako se odrasli lahko osredotočijo le na manjše število predmetov, snov predmetov pa je predelana celovito, brez delitve na razrede. V takem sistemu z manj predmeti na urniku odraslim bolj ustrezajo tudi daljše, go-minutne ure (blokure), kjer se da snov tudi utrjevati in vaditi.

Nova metodična zasnova

Iz sodobne andragoške didaktike in napredne andragoške prakse so izhajale tudi spremembe v metodični zamisli osnovnega izobraževanja odraslih. Katere cilje so si začrtali sestavljavci programa?

- Odraslim je treba zagotoviti ustrezno učno okolje, prijetno vzdušje in demokratične odnose.
- Uresničiti moramo novo šolo, sodoben učni proces, ki bo temeljil na dinamični in smotrni kombinaciji učnih metod in oblik, da bodo udeleženci resnično subjekti, učiteljevi sodelavci.
- Hkrati s pridobivanjem temeljne izobrazbe si udeleženci razvijajo sposobnost samostojnega učenja in samoizobraževanja, širijo in poglobljajo svoj interesni krog.
- Osnovno izobraževanje odraslih mora vključevati sodobno izobraževalno tehnologijo.
- Celotna vsebinska struktura osnovnega izobraževanja odraslih je naravnana na miselni ter interesni svet odraslih. Poudarjena je aplikativna usmerjenost.
- Poklicna usmerjenost udeležencev omogoča, da merila, kaj je bolj in kaj manj pomembno, kaj je bistveno in kaj ne, postajajo jasnejša, upoštevajoč pri tem tudi splošne smotre osnovnega izobraževanja odraslih.

Pogled na osnovno izobraževanje odraslih s tega zornega kota nam pokaže pomembno razliko med izobraževanjem mladine in odraslih. Načrtovalci novega programa osnovne šole za odrasle so poudarili, da so nosilci sprememb prav učitelji in izobraževalne organizacije. Zato je treba:

- *usposobiti učitelje in vodje osnovnih šol in enot za odrasle,*
- *pripraviti ustrezne učbenike, priročnike in druge pripomočke,*
- *zagotoviti potrebne materialne pogoje,*
- *zagotoviti sodelovanje zainteresiranih dejavnikov v okolju,*
- *načrtno spremljati uresničevanje nove zasnove osnovnega izobraževanja odraslih.*

Dobro zastavljena zamisel pa se v kasnejših letih ni uresničevala, kot je bilo zamišljeno (Velikonja, 1988). Izvedeno je bilo usposabljanje vodij osnovnih šol in enot za odrasle ter učiteljev. Delo pa se je ustavilo pri pripravi ustreznih učbeni-

kov, priročnikov in drugih pripomočkov. Novi Zakon o osnovni šoli (1980) je delavskim univerzam, ki so bile ves čas temeljne nosilke osnovnega izobraževanja odraslih, znova onemogočil, da še nadalje samostojno organizirajo in izvajajo program osnovne šole za odrasle, rednih osnovnih šol pa ta dejavnost po večini ni zanimala. Prav tako se je v tem času občutno zmanjšala delovna skupina andragogov na Zavodu SRS za šolstvo, ki je program načrtovala ter bi ga morala razvijati in spremljati njegovo uresničevanje. Sodobno načrtovan program osnovnega izobraževanja odraslih je tako zastal in se je le delno uresničeval.

PROGRAM OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE LETA 1989

Okoliščine v osemdesetih letih - vplivi usmerjenega izobraževanja

Ob celoviti preobrazbi vzgoje in izobraževanja v SR Sloveniji je bil *Zakon o osnovni šoli*²¹ sistemska podlaga za razvoj in delovanje osnovne šole. Poleg naloge posredovati učencem osnovno izobrazbo nov zakon določa še nalogo «razvijati osebnost in ustvarjalne sposobnosti vsakega posameznika in pripravljati učence na aktivno vključevanje v samoupravne odnose ter v družbeno aktivnost za materialni in kulturni razvoj» (Zakon o osnovni šoli, temeljne določbe). Šola omogoča učencem splošno izobrazbo in jih pripravlja na nadaljnje izobraževanje za delo. Zakon opredeljuje odprtost osnovne šole v okolju v odprtost vsebine ter delovanja in izvajanja programa. Poudarja povezanost s starši, šola naj zagotovi napredek tudi učencem, ki teže sledijo pouku. Šola je dolžna skrbeti za učence, ki prihajajo iz drugih republik in iz tujine. Na podlagi tega zakona je bil v letu 1983 sprejet nov *Program življenja in dela osnovne šole* in vzporedno je bilo treba posodabljanje tudi program osnovnega izobraževanja odraslih.

Zakon o osnovni šoli je v posebnem delu v petih členih (od 55. do 59. člena) urejal tudi organizacijo osnovnega izobraževanja odraslih. V tem delu je zapisano, da se izobraževanje odraslih izvaja po obveznem predmetniku in učnem načrtu za osnovno izobraževanje odraslih, ki ga sprejme strokovni svet. Sestavni del le-tega so tudi navodila za prilagoditev organizacije izobraževanja odraslim. Izobraževanje je organizirano v posebnih oddelkih osnovnih šol ali v osnovnih šolah za odrasle ter se opravlja v sodelovanju z delavskimi univerzami in izobraževalnimi centri (55. člen). Odrasli lahko končajo osnovno šolo tudi tako, da opravljajo izpite po posameznih predmetih ali razredne izpite (56. člen). Osnovnošolsko izobrazbo si odrasli lahko pridobijo tudi ob izobraževanju za določena dela (57. člen). Organizacije združenega dela delavcem zagotovijo možnost za obiskovanje pouka in opravljanje izpitov (58. člen).

21 Uradni list SRS, št. 5-281/80 z dne 29. februarja 1980.

Tudi *Pravilnik o ocenjevanju in napredovanju učencev v osnovni šoli*²² v nekaj členih opozori na odrasle v osnovni šoli. Nekaj let kasneje je bilo z Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (1986) delavskim univerzam spet omogočeno, da samostojno organizirajo in izvajajo osnovno izobraževanje odraslih.

Analiza stanja

Po statističnem popisu prebivalstva iz leta 1981 je bilo v Sloveniji med prebivalstvom, starim več kot 15 let, še vedno 26,2 % ali 369.000 takih, ki niso končali osnovne šole. Po letu 1980 je končalo osnovno šolo za odrasle le približno po 645 udeležencev na leto (Program osnovne šole za odrasle 1989, str. 2).

V Zavodu SRS za šolstvo so leta 1985 analizirali stanje v osnovnem izobraževanju odraslih (Velikonja, 1988). Večino le-tega so tedaj organizirale delavske univerze. Med udeleženci je bilo v tem času največ odraslih med 28. in 44. letom starosti (41,4 %), tem pa so sledili mladostniki do 18. leta (28,7 %). Petina udeležencev osnovne šole je bila iz drugih republik in pokrajin SFR Jugoslavije. Učitelji v oddelkih za odrasle so bili ustrezno strokovno usposobljeni, manj pa so poznali posebnosti v izobraževanju odraslih, je zaznala analiza. Številni učitelji so imeli že daljše izkušnje pri delu z odraslimi. Materialni pogoji za delo so na splošno ustrezali, učilnice pa so bile slabše opremljene za sodobnejši pouk. Učenci so uporabljali učbenike za mladino. Prevladovala so tri organizacijske oblike izobraževanja: večerna oblika s tečajno razvrstitvijo predmetov, popoldansko ali večerno šolanje v obliki klasičnega razredno-predmetnega sistema ter dopisno-konzultativna ali dopisno-seminarska oblika.

Ob koncu šolskega leta 1986/87 je bilo v SR Sloveniji 29 enot za odrasle s 100 oddelki. Organizacijo osnovnega izobraževanja odraslih so po večini spet prevzemale delavske univerze, ki so bile hkrati tudi matične šole. Mnogim enotam osnovnih šol za odrasle so bile do tedaj matične šole osnovne šole za mladino. Leta 1986 pa so le štiri osnovne šole za mladino povsem samostojno organizirale in izvajale tudi osnovno izobraževanje odraslih.

Izobraževalni program

Na podlagi teh podatkov in ob osnovni ugotovitvi, da kaže obdržati organizacijsko in didaktično zamisel programa osnovne šole za odrasle iz leta 1976, je bila prvotno predvidena zgolj programska posodobitev, s katero ne bi posegali v predmetnik, prav tako pa ne v temeljno zgradbo učnih načrtov (Velikonja, 1988). Delovne skupine, ki so začele prenavljati posamezne učne načrte, pa so že predlagale prve globlje posege v program.

22 Uradni list SRS, št. 20-1156/80 z dne 8. avgusta 1980.

Prenovljen program osnovne šole za odrasle je sprejel Strokovni svet SRS za vzgojo in izobraževanje na seji dne 8. februarja 1989. Znova je bilo posebej poudarjeno, da program osnovne šole za odrasle omogoča pridobiti standarde znanja, enakovredne programu osnovne šole za mladino.

Predmetnik osnovne šole za odrasle 1989

| Predmeti | Prva stopnja (št. ur) | Druga stopnja (št. ur) | 6. razred (št. ur) | 7. razred (št. ur) | 8. razred (št. ur) | Skupaj 6.-8. r. (št. ur) |
|--------------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|
| Slovenski jezik | X | 160 | 90 | 72 | 66 | 228 ur |
| Tuji jezik | | | - | 54 | 54 | 106 |
| Likovna vzgoja | | | 11 | 11 | 11 | 33 |
| Glasbena vzgoja | | | 11 | 11 | 11 | 33 |
| Zemljepis | | | 36 | 36 | 30 | 102 |
| Zgodovina | | | 36 | 36 | 30 | 102 |
| Temelji družbene ureditve SFRJ | | | - | - | 54 | 54 |
| Biologija | | | 36 | 36 | 30 | 102 |
| Kemija | | | - | 36 | 36 | 72 |
| Fizika | | | - | 36 | 36 | 72 |
| Matematika | X | 140 | 72 | 72 | 60 | 204 |
| Skupaj | | 300 | 292 | 400 | 418 | 1110 |

Pojasnilo k predmetniku:

Prva stopnja obsega opismenjevanje na ravni prvega, drugega in tretjega razreda, druga stopnja pa četrtega in petega razreda. Predmetnik navaja orientacijsko število ur za sistem večernega izobraževanja. Učenje tujega jezika ni obvezno.

Po zgledu predmetnika in učnega načrta osnovne šole je bil narejen tudi predmetnik in učni načrt osnovne šole za odrasle. Zajemal je tri področja, in sicer: jezikovno-umetnostno, družbeno-ekonomsko in naravoslovno-matematično.

Jezikovno-umetnostno področje so sestavljali predmeti slovenski jezik, tuji jezik, likovna vzgoja in glasbena vzgoja. Vsebine predmeta slovenski jezik so bile posodobljene zlasti tako, da so bile vanj v večjem obsegu kot poprej zajete gledališka, filmska in televizijska vzgoja. Tuji jezik je za odrasle še vedno ostal fakulta-

tiven, šola pa je morala udeležencem, ki so to želeli, omogočiti pouk predmeta in jih tudi spodbujati, da bi se jih čim več tuji jezik učilo. Iz prejšnjega predmeta estetska vzgoja sta nastala nova predmeta glasbena in likovna vzgoja. Praksa je pokazala, da sta že doslej obe področji poučevala po dva učitelja, likovni in glasbeni, zato je bilo ta predmet najbolje ločiti tudi s predmetnikom.

V *družbeno-ekonomskem področju* programa je nastalo nekaj sprememb pri predmetih zemljepis in zgodovina, povsem na novo pa je bil oblikovan predmet osnove družbene ureditve SFRJ, ki je izhajal iz predmeta temelji samoupravljanja. Družbeno-moralna vzgoja je bila izločena iz predmetnika, saj vsebinsko ni ustrezala niti kategoriji mladoletnih udeležencev osnovne šole za odrasle niti starejšim odraslim.

Naravoslovno-matematično področje s predmeti biologija, kemija, fizika in matematika je doživelo zlasti vsebinsko posodobitev. Naravoslovni predmeti so močno poudarjali laboratorijsko delo, seveda prilagojeno delovnim in življenjskim izkušnjam odraslih, ki teoretične vsebine povezuje z življenjsko prakso, in daje udeležencem prve izkušnje za podobno delo v srednji šoli.

Učni načrt vsakega predmeta so sestavljala poglavja: Smotri in naloge, Vsebina, Navodila, Literatura za učitelja.

Da bi bil izobraževalni program uspešen, so načrtovalci poudarjali, da morajo odrasle poučevati učitelji z ustrezno strokovno izobrazbo, pa tudi z izkušnjami pri poučevanju odraslih in osnovnim poznavanjem andragoške stroke. Poudarili so pomen uporabe sodobne izobraževalne tehnologije. Zavedali so se težav, ker ni bilo primernih učbenikov za poučevanje odraslih. Poudarili so še, *«da mora biti izobraževanje odraslih (ko gre za doseganje ciljev) enakovredno izobraževanju mladine.»*

Naj navedemo še posebej zapisana priporočila *Uresničevanje programa v oddelkih mladostnikov do 17. leta*. V takih oddelkih *«sta nekoliko posebna zlasti organizacija dela in metodični prijem.»*²³ Organizacija pouka v teh oddelkih naj bo izpeljana dosledno kot večerno izobraževanje. Organizator naj predvidi polno število ur pouka, kot je navedeno v predmetniku osnovne šole za odrasle. Učitelji naj upoštevajo značilnosti mladostnikov. Več časa kot v drugih skupinah naj učitelj uporabi za vaje, utrjevanje snovi in eksperimente. Pouk naj bo individualiziran in diferenciran. Preverjanje znanja naj bo pogostejše. Mladostniki lahko opravijo tudi zahtevnejše in pogostejše domače naloge, ki pa naj jih učitelj preverja sproti.

V pojasnilu k učnim načrtom lahko preberemo: *«Učni načrt za osnovno izobraževanje odraslih je oblikovan tako, da učitelja usmerja v bistvene vsebine, ki jih morajo odrasli temeljito obvladati, in opozarja na znanje, ki je lahko le informativne vrednosti. /.../ Pri izboru in določanju prednostne učne snovi upoštevamo načelo*

²³ V letu 1987/88 so bili štirje taki oddelki, po dva v Ljubljani in Mariboru.

vzorčnega izbora učne snovi: namesto ekstenzivne obravnave dajemo prednost poglobljeni obravnavi vzorčnih tem, ki zajemajo zakonitosti določenega področja.« Pri vsakem predmetu je treba navajati slušatelje na čedalje bolj samostojno uporabo učbenikov in drugih virov informacij.

Omenili smo že, da je bil v tem obdobju sorazmerno slab vpis odraslih v program osnovnega izobraževanja. Praksa je pokazala, da je bil interes za izobraževanje večji, kadar so si odrasli hkrati z osnovnim izobraževanjem pridobivali tudi strokovno znanje in so se usposabljali za določeno delo. «Zato bo prihodnost v večjem povezovanju osnovnega izobraževanja s programi usposabljanja in v pripravi aktualnih skrajšanih programov v srednjem izobraževanju. V te se lahko vključijo odrasli, ki niso uspešno končali osnovne šole, udeležencem pa dajejo hkrati strokovnim znanjem tudi osnovno izobrazbo» (Velikonja, 1987).

Ovrednotenje (evalvacija) izobraževalnega programa je bilo opravljeno ob pripravi novega izobraževalnega programa osnovne šole za odrasle, ki se je začela leta 1996. V tem in naslednjem letu je nastala obsežnejša analiza stanja, ki jo predstavljamo v naslednjem poglavju.

PROGRAM OSNOVNE ŠOLE 2003

Okoliščine v devetdesetih letih

Devetdeseta leta so bila za Slovenijo zgodovinska, prelomna leta. To je bilo obdobje globokih in hitrih sprememb na vseh področjih. Spreminjalo se je delovno in zasebno življenje.

Obsežno in celovito reformo izobraževanja v samostojni Sloveniji je uzakonil parlament spomladi 1996. Osnovno šolo za odrasle sta v tem času opredeljevala *Zakon o osnovni šoli*²⁴ in *Zakon o izobraževanju odraslih*²⁵. Zakon o osnovni šoli je v 93. členu določal, da se osnovnošolsko izobraževanje odraslih izvaja po programu osnovne šole za odrasle. Gre za tiste odrasle, ki so izpolnili osnovnošolsko obveznost in niso zaključili osnovnošolskega izobraževanja. V izvedbi «se prilagodijo organizacija, preverjanje, ocenjevanje, napredovanje in časovna razporeditev pouka.» Glede drugih pogojev so se smiselno uporabljale določbe Zakona o osnovni šoli. Zakon o izobraževanju odraslih je v 1. členu navajal, da se «izobraževanje odraslih po programih osnovnošolskega /.../ izobraževanja ureja z zakoni, ki urejajo ta področja izobraževanja, in s tem zakonom.» Pri načrtovanju prenove programa osnovne šole za odrasle je bilo torej treba slediti zahtevam obeh zakonov.

²⁴ Uradni list RS št. 12/1996.

²⁵ Uradni list RS št. 12/1996.

Ko gre za osnovno šolo, je bila največja načrtovana sprememba uvedba devetletne osnovne šole. Nekateri temeljni cilji prenove osnovne šole so bili prednostni tudi za osnovno šolo za odrasle, med njimi:

- dvigniti splošno izobrazbo odraslih na raven, ki jo zahteva program osnovne šole,
- izboljšati funkcionalno pismenost prebivalstva,
- usposobiti odrasle za samostojno in vseživljenjsko učenje,
- pripraviti jih za nadaljnje (formalno ali neformalno) izobraževanje.

Za vodenje prenove izobraževanja v Sloveniji je bil imenovan Nacionalni kurikularni svet, ki je predstavil osnovna izhodišča reforme. Vlada Republike Slovenije je ob Nacionalnem kurikularnem svetu med drugim²⁶ imenovala tudi Področno kurikularno komisijo za izobraževanje odraslih in znotraj le-te Programsko kurikularno komisijo za osnovno izobraževanje odraslih. Reformno gibanje je dobilo ime «kurikularna prenova».

Kurikularna prenova je zajela vse vrste in stopnje izobraževanja. Za osnovno izobraževanje odraslih je to pomenilo tretji celoviti in pomembnejši poseg v izobraževalni program, to je samostojni program osnovnega izobraževanja odraslih, ki pa je še vedno upošteval standarde v programu osnovne šole za mladino.

Analiza stanja

Potreba po osnovnem izobraževanju odraslih je bila tudi v tem času velika. Po statističnem popisu prebivalstva iz leta 1991 je bilo v naši državi 17,1 % ali 266.604 prebivalcev, ki so bili stari 15 let in več in niso končali osnovne šole. A zanimanje odraslih za osnovno izobraževanje je bilo skromno. V letih od 1991 do 1995 se je v osnovno šolo za odrasle v povprečju vpisalo le po 1700-1900 udeležencev na leto (Velikonja, Spreitzer Janko, 1997).

V osnovni šoli je bil tedaj še vedno sorazmerno visok osip, gibal se je med 7,1 % v letu 1991 in 6,8 % v letu 1995/96. V vsaki generaciji vpisanih učencev je bilo torej okrog 2000 neuspešnih.

Starost odraslih, ki so se vpisovali v osnovno šolo za odrasle, je bila vse nižja. V letu 1995/96 je npr. razred osnovne šole za odrasle končalo 72,08 % mladih med 15. in 18. letom starosti. Približno 20 % populacije v osnovnem izobraževanju je predstavljala starostna skupina med 19. in 27. letom. Zlasti ti so pričakovali, da se bodo po pridobljeni osnovnošolski izobrazbi vpisali v kak srednješolski program.

²⁶ Imenovanje dne 14. februarja 1996.

Manjši del odraslih, kakih 10 %, so predstavljali starejši odrasli, ki so želeli končati osnovno šolo, da bi obdržali zaposlitev. V zadnjih letih je uspešno zaključilo osnovno šolo okrog 600 odraslih na leto, kar je komaj dobra četrtina tistih, ki so bili v posamezni generaciji neuspešni in so povzročali tako imenovan osip.

Ugotovitve Programske kurikularne komisije za osnovno izobraževanje odraslih in nastajanje programa

Ob pripravi na nov izobraževalni program osnovne šole za odrasle je nastala obsežna analiza stanja v osnovni šoli za odrasle (Velikonja, Spreitzer Janko, 1997). Podatke o stanju v osnovnih šolah za odrasle so programski skupini na posebnem vprašalniku posredovali učitelji, ki so v šolskem letu 1996/97 poučevali v osnovnih šolah za odrasle po vsej Sloveniji. Odgovarjali so učitelji vseh predmetov iz predmetnika osnovne šole za odrasle. Kako so torej učitelji videli stanje v osnovnem izobraževanju odraslih?

Ugotavljali so, da je populacija udeležencev osnovne šole za odrasle vse mlajša. V letu, ko je bila izpeljana analiza stanja, je bilo v državi 216 oddelkov osnovne šole za odrasle in v kar 155 oddelkih so prevladali mladi med 15. in 18. letom starosti (71,8 %). V preteklosti so se mnogi, ki v osnovni šoli niso bili uspešni, zaposlili kot ne kvalificirana delovna sila, v tem času pa to ni bilo več mogoče. Za kakršnokoli zaposlitev je bila potrebna vsaj osnovnošolska izobrazba. Mladim torej ni preostalo nič drugega kot vpis v osnovno šolo za odrasle ali v programe nižjega poklicnega izobraževanja, v katerih so zaključili osnovnošolski program in si hkrati pridobivali poklicno izobrazbo.

V oddelkih je bilo po 10 do 15 udeležencev z zelo različnim predznanjem. Pogosto je bilo premalo utrjeno prav temeljno znanje, so ugotavljali učitelji.

Številni učitelji so v odgovorih navajali, da so v osnovni šoli za odrasle uporabljali kar učni načrt za mladino (40 % odgovorov), učni načrt za odrasle pa je uporabljalo manj učiteljev (32,6 % odgovorov). Presenetilo pa je mnenje kar 27,4 % učiteljev, da prenova programa ni potrebna. Povezovanju predmetov v npr. družboslovje (zgodovina, zemljepis ipd.) ali naravoslovje (biologija, kemija, fizika ipd.) niso bili naklonjeni (od 50 učiteljev jih je bilo za povezavo predmetov 27) zlasti zato, ker se za tako poučevanje niso čutili dovolj usposobljene.

Učitelji so bili vprašani tudi, kako poučujejo. Odgovori so pokazali, da je pri pouku prevladalo predavanje, včasih pogovor z udeleženci. Nekateri so še vedno narekovali učno snov (28,75 % odgovorov), spet drugi so omogočali nastope udeležencev (21,25 %), skupinsko delo, bili so njihovi svetovalci. Domače naloge je udeležencem redno dajalo 34,83 % učiteljev, kar glede na to, da je bila populacija udeležencev zelo mlada, ne preseneča. Učbenikov za odrasle ni bilo, torej so uporabljali učbenike za mladino.

Organizacija izobraževanja je potekala pretežno po razredno-predmetnem sistemu, pouk posameznega predmeta pa so izpeljali za vsak razred posebej. Le manjši del učiteljev, okrog četrte vprašanih, je uporabljal tečajno razvrstitev predmetov.

Med udeleženci osnovnega izobraževanja odraslih so učitelji zaznali veliko razliko v poprejšnjem znanju. Odrasli so preverjali svoje znanje na preizkusih znanja ob koncu osmega razreda, in to skupaj z mladimi v osnovnih šolah. A osnovne šole za odrasle niso spremljale, koliko odraslih se je po končani osnovni šoli vključilo v to preverjanje, ki je bilo obvezno za vpis v nekatere srednješolske programe.

Programska komisija za osnovno izobraževanje odraslih je morala izpeljati vrsto nalog v procesu nastajanja izobraževalnega programa osnovne šole za odrasle. Neposredno je sodelovala in se usklajevala s Področno kurikularno komisijo za izobraževanje odraslih, zatem pa s Področno kurikularno komisijo za splošno izobraževanje. Obe področni komisiji sta obravnavali in potrjevali zamisli in predloge Programske komisije za osnovno izobraževanje odraslih. Program je sprejemal Strokovni svet za splošno izobraževanje, pred tem pa je mnenje o njem podal Strokovni svet za izobraževanje odraslih.

Programska komisija je po analizi stanja v osnovnošolskem izobraževanju odraslih v Sloveniji preverila in primerjala še stanje v treh evropskih državah, in sicer v Avstriji, Italiji in na Hrvaškem. Za sestavo učnih načrtov pa so bile imenovane predmetne skupine, ki so jih vodili strokovnjaki, pedagoški svetovalci Zavoda RS za šolstvo, sodelovali so učitelji praktiki.

Predmetnik devetletne osnovne šole za odrasle (pripravljen na podlagi predmetnika devetletne osnovne šole)

A Obvezni program

| Predmet | Število ur | | | | | |
|-----------------|------------|-----|----|----|----|----|
| | 1.-4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
| Slovenščina | 160 | 110 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| Matematika | 140 | 90 | 72 | 72 | 72 | 90 |
| Tuji jezik | | | 54 | 54 | 54 | 54 |
| Likovna vzgoja | | 9 | 18 | 18 | | |
| Glasbena vzgoja | | 9 | | | 18 | |
| Družba | | 36 | | | | |
| Geografija | | | 25 | 25 | 20 | 25 |

| Predmet | Število ur | | | | |
|----------------------------|------------|-----|-----|-----|-----|
| | | | | | |
| Zgodovina | 25 | 25 | 25 | 25 | |
| Državljska vzgoja in etika | | | 12 | 12 | |
| Fizika | | | 25 | 20 | |
| Kemija | | | 25 | 20 | |
| Biologija | | | 25 | 25 | |
| Naravoslovje | 25 | 36 | | | |
| Naravoslovje in tehnika | 36 | | | | |
| Tehnika in tehnologija | | 18 | | | |
| Predmet 1 | 15 | 18 | 18 | 18 | |
| Predmet 2 | 15 | 18 | 18 | 18 | |
| Predmet 3 | 15 | 18 | 18 | 18 | |
| Oddelčna skupnost | 10 | 9 | 9 | 12 | 12 |
| Skupno število ur | 300 | 300 | 381 | 401 | 432 |

B Razširjeni program

| | | | | | |
|----------------------------|----|----|----|----|----|
| Dopolnilni in dodatni pouk | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
|----------------------------|----|----|----|----|----|

V enem od prvih strokovnih gradiv, namenjenih obravnavi Področne kurikularne komisije za izobraževanje odraslih (1996), je Programska komisija povzela nekatera odprta vprašanja in dileme, ki so se pokazale že pred prenovno, med njimi:

- ali naj bo tuji jezik v osnovni šoli za odrasle še vedno neobvezen predmet,
- kako v program vgraditi izbirne predmete,
- kako uravnati nivojski pouk in zunanjo diferenciacijo, kot ju predvideva Zakon o osnovni šoli,
- organizacija dela v osnovnošolskem izobraževanju odraslih ni usklajena z organizacijo dela v osnovni šoli. Neskladja nastopajo pri zunanjem preverjanju znanja, kako delo usklajevati itn.

Pojasnila k predmetniku

V uvodu k programu (Program 2003, str. 4) je zapisano, da je: «predlog Programa osnovne šole za odrasle oblikovan v skladu z 12. in s 25. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, z 10. členom Zakona o izobraževanju

odraslih, s 93. členom Zakona o osnovni šoli ter z Zakonom o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja.»

Program je namenjen vsem, ki niso uspešno končali osnovnošolskega izobraževanja. Upošteva dve starostno različni skupini, to so mlajši odrasli, stari najmanj 15 let, ki predstavljajo večji del udeležencev, in starejši odrasli.

Predmetnik programa osnovne šole za odrasle je izdelan na podlagi predmetnika vzgojno-izobraževalnega programa osnovne šole. Od 6. razreda dalje vsebuje tudi izbirne predmete. V osnovni šoli za odrasle se za izbirne predmete smiselno uporabljajo učni načrti, določeni v vzgojno-izobraževalnem programu osnovne šole.

V tem delu je zapisana tudi organizacija izobraževanja odraslih. Oblike organizacije so: «Po razredih in predmetih, s tečajno razvrstitvijo predmetov, z inštrukcijsko obliko, s kombinacijo naštetih oblik ali drugače» (prav tam).

Med prednostne cilje so v Program osnovne šole za odrasle med drugim uvrstili:

- doseganje enakovrednega izobrazbenega standarda, kot ga zagotavlja vzgojno-izobraževalni program osnovne šole,
- razvijanje temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku. Na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku,
- usposabljanje odraslih za samostojno in vseživljenjsko učenje in izobraževanje itn.

Trajanje izobraževanja. Predmetnik je ob razredno-predmetni organizaciji načrtovan za 18 tednov in v tem času je mogoče izpeljati posamezen letnik. Drugačne oblike, bolj operte na vodeno samoizobraževanje in konzultacije, zahtevajo manj neposrednega pouka.

Obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja. Zaključno preverjanje znanja ob koncu osnovne šole za odrasle je postalo obvezno, je pogoj za nadaljevanje izobraževanja. Zaključno preverjanje znanja ob koncu tretjega izobraževalnega obdobja lahko poteka v organizacijah ali okolju, kjer je potekalo izobraževanje (in ne kot prej, ko so morali odrasli opravljati zaključno preverjanje skupaj z mladimi v prostorih osnovnih šol).

Odraslim je omogočeno, da se jim upošteva tudi znanje, ki so ga pridobili zunaj rednega šolskega sistema, če imajo ustrezna dokazila, da s pridobljenim znanjem dosegajo zahtevane standarde znanja. Ta možnost je navedena v poglavju o pogojih za napredovanje in dokončanje izobraževanja.

V posebnem delu je predstavljen predmetnik devetletne šole za odrasle, zatem pa še prilagojeni predmetniki devetletne osnovne šole za odrasle s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju Slovenske Istre, za odrasle z ita-

lijanskim učnim jezikom na mešanem območju Slovenske Istre in za odrasle v dvojezični osnovni šoli na narodno mešanem območju Prekmurja.

Priloženi so učni načrti.

Posebnosti pri pripravi izobraževalnega programa

Več je bilo razlogov, da je bilo delo končano šele leta 2003. Izobraževalni program osnovne šole za odrasle sta potrjevali in sprejemali dve telesi, in sicer *Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih, ki je dal svoje mnenje k programu, in Strokovni svet RS za splošno izobraževanje, ki je program dokončno potrdil*²⁷. Med obema telesoma so v zasnovi nastajale razlike v načrtovanju zgradbe izobraževalnega programa in prav zato so se razlike kazale tudi med nastajanjem in potrjevanjem programa. Ker je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje zadnji potrjeval program, je bilo odločilno prav mnenje tega organa. Delovna gradiva programa osnovne šole za odrasle so presojali tudi predstavniki Ministrstva RS za šolstvo in šport²⁸.

V skladu z dokumentom *Izhodišča za kurikularno prenavo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih*²⁹ je imel izobraževalni Program osnovne šole za odrasle vse predvidene sestavine: ime programa, utemeljenost, ciljna skupina, cilji vzgoje in izobraževanja oziroma izobraževalnega programa, trajanje izobraževanja, obvezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja, itn. (prav tam, str. 22).

Učni načrt vsakega predmeta so sestavljala poglavja: Opredelitev predmeta, Splošni cilji predmeta, Operativni cilji predmeta in predlagane vsebine, Temeljni in minimalni standardi znanja, Specialnodidaktična priporočila in prilogi: Predlog znanja, ki ga morajo imeti izvajalci predmeta; Priporočeni viri znanja za učitelja.

Pomemben *razkorak med predlogom programa*, ki ga je najprej (december 2001) v obravnavo strokovnima svetoma poslala Programska skupina za osnovno izobraževanje odraslih, in *potrjenim programom* leta 2003 je v prvotno predvidenih poglavjih v splošnem delu, in sicer v poglavjih Utemeljenost programa in Ciljna skupina. Obe poglavji sta posebej opredeljeni kot obvezni sestavini v programih za izobraževanje odraslih v Izhodiščih za kurikularno prenavo izobraževanja odraslih (1997).

27 Strokovni svet RS za izobraževanje odraslih je na 21. seji 2. aprila 2003 podal pozitivno mnenje k izobraževalnemu Programu osnovne šole za odrasle, program pa je sprejel Strokovni svet RS za splošno izobraževanje na 57. seji 17. aprila 2003.

28 Interni dokument z dne 30. 4. 2002 hrani arhiv ACS.

29 Dokument je sprejel Strokovni svet za izobraževanje odraslih na seji 4. seji 7. oktobra 1996.

V poglavju Utemeljitev sestavljavci programa utemeljijo, «zakaj je treba oblikovati poseben ali nov izobraževalni program» (prav tam, str. 24). Po dokumentu Izhodišča za kurikularno prenavo izobraževanja odraslih je treba v splošnem delu programa opredeliti še, kateri *ciljni skupini* na splošno je program namenjen.

V predlogu programa osnovne šole za odrasle (2001) je bila v poglavju Utemeljitev predstavljena še vedno slaba izobrazbena sestava prebivalstva Slovenije, osip v osnovni šoli (v letu 1997/98 npr. 6,5 %) in slaba pismenost prebivalstva. Predlagan program osnovne šole za odrasle je glede na doslej vpisano populacijo predvideval dve starostno različni skupini. Večji del udeležencev osnovne šole za odrasle so predstavljali mlajši odrasli med 15. in 18. letom starosti, druga skupina pa so starejši odrasli. Program je upošteval tudi njihove nadaljnje življenjske cilje, to je, ali želijo nadaljevati izobraževanje po končani osnovni šoli ali želijo na tej ravni formalno izobraževanje tudi končati. Vsaka od obeh skupin je bila v tem delu tudi podrobneje predstavljena.

Poleg teh dveh skupin so udeleženci osnovne šole za odrasle tudi odrasli, katerih materni jezik ni slovenščina. To so pripadniki italijanske in madžarske skupnosti, nadalje pripadniki narodov in narodnosti iz nekdanjih jugoslovanskih republik, ki živijo in delajo v Sloveniji, pripadniki romske skupnosti itn.

V strokovnem mnenju o predlogu Programa osnovna šola za odrasle, ki ga je Andragoški center Slovenije namenil Strokovnemu svetu RS za izobraževanje odraslih³⁰, le-ta predlaga, naj bosta poglavji Utemeljitev in Ciljna skupina sestavni del programa kot prilogi ali pa naj bosta vključeni v poglavje Cilji izobraževalnega programa. V potrjenem izobraževalnem Programu osnovne šole za odrasle sta bili obe poglavji žal izločeni, prav tako navodila o organizaciji izobraževanja (poglavje Pojasnila o izvedbi predmetnika).

Izobraževalni Program osnovne šole za odrasle je najbolj zaznamoval premik od učno-snovnega k učno-ciljnemu in procesno-razvojnemu načrtovanju kurikula. Pri načrtovanju učnih načrtov ni več v ospredju učna vsebina, pač pa standardi znanja, ki naj jih dosejajo učenci, udeleženci izobraževanja, in proces, po katerem dosejajo novo znanje. V posebnem poglavju so opredeljeni minimalni in temeljni standardi učnega predmeta.

Pri nastajanju Programa osnovna šola za odrasle je prihajalo do *neskladja med mnenji sestavljavcev programa*, Programsko skupino za osnovno izobraževanje odraslih in Področno kurikularno komisijo za izobraževanje odraslih, ki so zagovarjali večji vpliv andragoške znanosti ter dobre prakse v izobraževanju odraslih, *ter predstavniki zakonodaje*, mnenji predstavnikov Ministrstva za šolstvo in šport, Urada za šolstvo in šport. Nesporazumi so bili tudi s Strokovnim svetom za splošno izobraževanje, in sicer najpogosteje zato, ker člani niso uvideli ali razumeli posebnosti odraslih v tem programu. Menili so, naj bo program po

30 Strokovno mnenje o predlogu Programa osnovna šola za odrasle. ACS, 7. maj 2001. Arhiv ACS.

zgradbi in vsebinah čim bliže tistemu za mladino. Tudi zaradi neusklajenosti le-teh se je sprejem programa zavlekel v leto 2003.

Predmetna skupina za osnovno izobraževanje odraslih je izdelala priporočila za delo v oddelčni skupnosti³¹, ta pa naj bi bila v orientacijo osebam, ki bodo to skupnost vodile. Program dejavnosti naj bi obsegal vsa področja poklicnega svetovanja, in sicer razvoj poklicnih ciljev; spoznavanje sebe in načrtovanje svoje življenjske poti; učenje. V zadnjih štirih razredih devetletke so v programu predvideni po trije izbirni predmeti. Tudi za to področje je predmetna skupina izdelala posebna napotila³², ki naj bi bila priloga k programu. Gradivi nista bili sprejeti in dodani k programu.

Med sestavino učnih načrtov ob vsakem predmetu sodi tudi poglavje Specialno didaktična priporočila. Sestavljavci (predmetne skupine) so dokaj skopo navedli nekatere usmeritve za pouk predmeta, le posamezne predmetne skupine so poleg splošnih navodil v besedilu opozorile tudi, kako predmet ali posamezna poglavja približati prejšnjemu znanju in izkušnjam odraslih. Sodimo, da je ta program v primerjavi s programoma v letih 1976 in 1989 v teh pogledih pomanjkljiv.

Program osnovne šole je nastajal kar sedem let (1996 - 2003) in po naši presoji so bila v zadnji fazi izložena prav poglavja, ki bi organizatorjem izobraževanja in učiteljem pomagala, da bi bolje razumeli program in učne načrte ter lažje upoštevali osnovne andragoške prijeme.

Zaključek

V času po letu 1945 je mogoče v osnovnošolskem izobraževanju odraslih zaslediti pomembnejše spremembe prav v vsakem desetletju. V sklepnem delu želimo poudariti pomembnejše premike v razvoju tega izobraževanja.

Izobraževalni programi osnovne šole za odrasle so bili skozi desetletja odraz družbenih, gospodarskih in političnih razmer pri nas. V času do leta 1991 so nastajali delno pod vplivi jugoslovanskih reform izobraževanja, kasneje (2003) pa ob primerjavah programov v evropskem prostoru. Praviloma so bili najprej sprejeti programi za osnovno šolo, zatem še za osnovno šolo za odrasle. Težnja in zadržana konservativnost odgovornih za izobraževanje (na ministrstvu in v strokovnih svetih) sta zahtevali, da je osnovnošolsko izobraževanje odraslih čim bližja kopija programov osnovne šole. Še najbolj sta se od zahtev po enakosti programov oddaljila programa osnovne šole za odrasle iz let 1957 in 1976.

³¹ Oddelčna skupnost - svetovanje. Usmeritve za izpeljavo tega dela programa. (16. 2. 2001). Arhiv ACS.

³² Obvezni izbirni predmeti. (15. 2. 2001). Arhiv ACS.

S programom je bilo treba vedno znova dokazovati, da je njegova zahtevnost (kljub drugačni organiziranosti) enakovredna tisti iz programa osnovne šole. To je kazalo na veliko nezaupljivost, ki sta jo vsakršna oblast in deloma tudi vsa družba nasploh izražali do izobraževanja odraslih. Spreminjala se je naklonjenost družbe do osnovnošolskega izobraževanja odraslih. Po vojni leta 1945 je bilo prebivalstvo slabo izobraženo in veliko je bilo spodbujanja k učenju (tečajji za opismenjevanje, dopisna šola itn.), kasneje pa so nastopila nihanja v razumevanju pomena učenja in izobraževanja. Vrsto let je bila osnovna šola za odrasle plačljiva, matične osnovne šole niso imele razumevanja za drugačne prijeme dela in poučevanja odraslih. Stanje se je spremenilo, ko so polno odgovornost za te šole prevzele delavske/ljudske univerze.

Bežen pregled predmetnikov in učnih načrtov iz tega obdobja nam pove, kako močno je naraščalo število predmetov v predmetniku in kako se je povečevala strukturiranost učnih načrtov. Učni načrt za višje razrede osnovnih šol za odrasle (1958) je v predmetniku obsegal pet področij, predmetov, naslednji izobraževalni programi med devet in enajst predmetov, zadnji (2003) pa kar 18 predmetov. Tudi zgradba izobraževalnih programov je bila različna. Po večini so v programu zapisani cilji/smotri programa, zatem pojasnila k predmetniku, organizacija programa, metodika/didaktika pouka. Od programa iz leta 1976 dalje je predstavljena tudi evalvacija dotedanega programa, ki je bila hkrati izhodišče za prenovo. Zadnji program (2003) je grajen po klasičnih usmeritvah izobraževalnega programa za osnovno šolo, opuščene so sestavine, načrtovane za programe izobraževanja odraslih.

Sestavni del predmetnika je vse od leta 1966 tudi družbena (državljanska) vzgoja. V predmetniku leta 1966 je zapisana kot moralna vzgoja, leta 1976 je to predmet temelji samoupravljanja, leta 1989 temelji družbene ureditve SFRJ, leta 2003 pa državljanska vzgoja in etika.

Kljub številnim poskusom v zadnjih desetletjih ni bilo mogoče doseči povezovanja, integracije predmetov (npr. v družboslovju, naravoslovju).

Velik razvoj se kaže v organizaciji izobraževanja. V prvih obdobjih prevladuje sistem večernega šolanja: pouk nekaj dni v tednu z zmanjšanim številom ur. Od tega odstopa le dopisno izobraževanje. Program iz leta 1976 prvi poudarja več možnih organizacijskih poti: poleg razredno-predmetnega sistema še tečajni sistem in kombinacijo obojega, opozarja na pomen samoizobraževanja in vodnega samoizobraževanja. V zadnjem programu (2003) je v poglavju Cilji zapisano, da je izobraževanje mogoče *«po razredih in predmetih, s tečajno razvrstitvijo predmetov, z inštruktažno obliko, s kombinacijo naštetih organizacijskih oblik ali drugače.»* Organizacija pouka postaja vse bolj prožna.

Z razvojem znanosti in andragoške prakse se bogati tudi metodika izobraževanja odraslih. Od prvih navodil (npr. leta 1947), kako upoštevati odrasle na izobraževalnih tečajih, pa vse do današnje prakse v poučevanju odraslih so nastale velike spremembe, ko gre za prijeme pri delu z odraslimi. Prve usmeritve

so bile kratke in splošne. V zadnjih izobraževalnih programih sicer prav tako ni natančnih navodil, saj sestavljalci predpostavljajo, da so današnji vodje/organizatorji izobraževanja in učitelji že primerno andragoško usposobljeni. Nekatera pojasnila so potrebna le, ko gre za posebnosti izpeljave pri posameznih predmetih.

Število udeležencev v osnovni šoli za odrasle se je z leti spreminjalo. Statistični podatki o številu udeležencev v osnovni šoli za odrasle od leta 1963/64 dalje nam pokažejo velika nihanja. V letu 1963/64 je bilo v osnovnošolsko izobraževanje vključenih 1084 udeležencev, že naslednje leto 2003. Leta 1966/67 se je udeležba zmanjšala na 1394 udeležencev, zatem pa se je dvigala in leta 1969/70 dosegla 4185 udeležencev (razlog: Zakon o osnovni šoli za odrasle, večji družbeni pomen izobraževanja odraslih), po rahlem padcu pa leta 1974/75 kar 5643 udeležencev (razlog: urejeno financiranje - brezplačna osnovna šola; delavske univerze so postale tudi matične šole). Zatem se je število udeležencev zmanjševalo in leta 1980/81 jih je zajemalo 2192, po rahlem dvigu leta 1982/83 pa jih je bilo 1444. Najnižja udeležba je bila leta 1987/88, 730 udeležencev, zatem se jih je v naslednjih letih ohranjalo približno okoli 1000. Nekoliko večjo udeležbo v osnovni šoli za odrasle je zaznati leta 2000/01, 2153 udeležencev, kasneje pa je udeležba konstantna, okrog 1500 udeležencev, leta 2009/10 npr. 1517 udeležencev. Število se zmanjšuje tudi zato, ker je v osnovni šoli le neznamen generacijski osip.

Pri nastajanju študije smo ob statističnih podatkih in podatkih o izobraževalnih programih spremljali tudi pojasnila načrtovalcev programov in mnenja odraslih, ki so se vključevali v program. Tako smo med mnenji načrtovalcev zasledili tudi:

- Poslušalce naj (predavatelj) stalno spodbuja k mnenju, naj z njimi polemizira (1949).
- Predavatelji naj gradivo «osvetle s konkretnimi primeri iz življenja» (1958).
- «V učnem načrtu ni izpuščenega nič takega, kar bo kandidat potreboval, če bo nadaljeval šolanje» (1958).
- Odrasle je treba navajati na tehniko učenja (1966).
- Pri organizaciji osnovnega izobraževanja odraslih je bilo poudarjeno tudi načelo racionalnosti in učinkovitosti (1976).
- Učni načrti so grajeni linearno, ne v koncentričnih krogih (1976).
- Upoštevajmo načelo vzorčnega izbora učne snovi. Namesto ekstenzivne obravnave dajemo prednost poglobljeni obravnavi vzorčnih tem, ki zajemajo značilne zakonitosti določenega področja (1976).
- V učnih načrtih so bile opuščene vsebine, ki niso bile bistvene za odrasle. Katera snov zahteva temeljito obravnavo in kaj kaže predelati le pregledno (1976).
- Vsebinska struktura je naravnana na miselni in interesni svet odraslih. Poudarjena je aplikativna usmerjenost (1976).

- Prihodnost bo v večjem povezovanju osnovnega izobraževanja s programi usposabljanja. Udeležencem dajo hkrati s strokovnim znanjem tudi osnovno izobrazbo (1989).
- Pomembno je razvijanje temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku (2003).
- Cilj: Usposabljanje odraslih za samostojno in vseživljenjsko učenje in izobraževanje (2003).

Načrtovalci programov osnovne šole za odrasle so v zadnjih desetletjih sporočali mnoge modre zamisli. Preteklim izkušnjam velja prisluhnuti, ko se bodo načrtovali naslednji programi osnovne šole za nove generacije odraslih.

2

**USPEŠNOST PROGRAMA
OSNOVNE ŠOE ZA
ODRASLE**

Presoja kurikularnih rešitev osnovne šole za odrasle in priporočila za pripravo kurikula

Natalija Žalec, MAEd (UK)

Uvod

Pojem izobraževalnega kurikula navadno določa celoto odnosov, razmerij in okoliščin, v katerih poteka neko učenje (Svetina, 1998, str. 7). V izrazu je zajeto tako načrtovanje programa kot njegova resnična pojavnost ne le načrtovanih, ampak tudi nenačrtovanih - skritih (skriti kurikul) učinkov programa. V Sloveniji je pojem izobraževalni kurikul navadno sopomenka za izobraževalni program. A, ko govorimo o programu, imamo največkrat v mislih tisti del, ki je zapisan oz. eksplicitno opredeljen in dogovorjen z različno širokim konsenzom udeležnih, npr. nacionalni kurikul. Ta dogovor je navadno organiziran in zapisan skozi različno opredeljeno metodologijo, ki izpostavlja različne elemente, npr. utemeljenost programa, njegove cilje, vsebino, standarde znanja, metode učenja in poučevanja, načine vrednotenja in druge elemente³³. Dejansko vrednost programa, ustreznost in koherentnost celote in njegovih posameznih elementov pa navadno ugotavljamo skozi evalvacijo izvedbe. Z evalvacijo učnega procesa poskušamo torej ovrednotiti kakovost opredeljenega programa in posameznih elementov predvsem skozi vprašanje, kako služi(jo) temeljnemu namenu, torej tistemu, kar smo hoteli s programom doseči. Po drugi strani pa namen in učinke izobraževalnega programa vedno vrednotimo tudi v luči aktualnega družbenega dogajanja in potreb po znanju, ki jih izraža okolje - gospodarstvo, trajnostni razvoj, socialna kohezivnost in podobno. Nujno je, da učinke programa presojamo tudi na ravni posameznika in sprememb, ki so se v povezavi z izobraževanjem zgodile v njegovem življenju.

³³ Za področje izobraževanja odraslih je bila taka metodologija - Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih v Sloveniji in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih, pripravljena že v letu 1998.

Pri analizi kurikula smo lahko pozorni tudi na družbeni diskurz in vrednote, ki ga prevevajo. Menimo, da nam analiza nacionalnega kurikula pove veliko tudi o stanju v družbi. Smiselno se je torej globlje zazreti v posamezne elemente kurikula in jih ovrednotiti tudi, ali predvsem z vidika vrednot, ki jih zagovarjamo/potrebujemo kot družba. Izobraževanje lahko razumemo kot zrcalo, v katerem si lahko ogledamo družbeno podobo, po drugi strani pa je prav izobraževanje agens družbenih sprememb ali pa je vsaj v službi agentov sprememb. Pri tem je treba poiskati vzročno-posledične zveze med pojavi v družbi in med problemi, ki jih poskušamo reševati (ali jih povzročamo) v kurikulu (z njim). Tudi na ravni vsakega programa je treba preiščevati «ekosistemsko», s čimer želimo povedati, da ga je treba postaviti v širši družbeni kontekst in presoditi, kakšne so ali bi utegnile biti posledice programa kot celote ali/in njegovih delov za družbo. To je še posebej pomembno pri programih, kot je osnovna šola (in osnovna šola za odrasle), v katero se vključijo vsi državljani. Ko pripravljamo ali evalviramo tak program, nas morajo voditi vprašanja, ki ob osnovnem vprašanju - kaj je namen tega programa? - omogočajo tudi globlji premislek o tem, kako vpliva na razvoj družbe. Premisliti moramo, kateri in čigavi interesi so v njem zastopani, katere družbene skupine vključuje in katere morda izključuje.

Ob tem smo posebej pozorni tudi na skriti kurikul, ki nemalokrat pomeni prav nasprotje ali odklon od opredeljenega namena, vsekakor pa predstavlja pojave, ki jih v načrtu programa nismo predvideli ali eksplicitno opredelili. Prav zato je treba izvajanje programov spremljati in evalvirati. V tem sestavku se bomo dotaknili nekaterih vprašanj, ki so povezana s programom osnovne šole za odrasle, in jih osvetlili skozi različne vidike kurikularne teorije.

Sodobna družba in kurikul osnovne šole za odrasle

Vprašanja, povezana s kurikulumom, so v današnjem hitro spreminjajočem se, nepredvidljivem in tudi negotovem svetu vse bolj aktualna, saj se čas, ki ga imajo načrtovalci za njegovo pripravo, neusmiljeno skrajšuje. Nagle spremembe v tehnologijah in v družbi tako rekoč ne omogočajo več, da bi si vzeli več časa in pripravili program, s katerim bi lahko za daljše obdobje zadostili izobraževalnim potrebam na različnih področjih življenja. Še več, ko pripravimo nek program, pogosto ugotovimo, da je v posameznih delih že zastarel. Ta omejenost veljavnosti zahteva od načrtovalcev drugačne strategije, ki odstopajo od tradicionalnih. Vprašanje, kaj je temeljno (konstantno) in kaj je spremenljivo (variabilno), je skrajno izmuzljivo. Kdo naj sodeluje pri sestavljanju programa in kdo pri njegovi izpeljavi, katere elemente naj vsebuje in katera so ključna vprašanja in problemi kurikula?

Sodobne izobraževalne politike predvsem naprednih držav izobraževanje vse bolj gradijo na doktrini (Purser 2003, v Kennedy, Hyland in Ryan, 2007, str.2), ki namesto iz vprašanja «Kaj se bomo učili v programu?» izhaja iz vprašanja «Kaj znamo, potem ko smo uspešno končali program?» Ta zasuk zahteva temeljit premislek ne le z vidika kurikularne teorije in načrtovanja izobraževanja, temveč tudi z vidika same izpeljave učenja, zagotavljanja virov za učenje, ustvarjanja primerne učnega okolja, z vidika zadovoljevanja potreb udeležencev in okolja in z vidika vrednot, ki jih s kurikulumom uveljavljamo. V tem je zajeto sporočilo, da je program toliko vreden, kolikor so (v družbi) vredni dosežki, ki jih ob koncu učenja izkazujejo udeleženci. Presojanje kurikula skozi rezultat učenja posledično odločilno vpliva tudi na izbor strategij pri načrtovanju le-tega. Konkretno pomeni odmik od tradicionalnega šolskega učno-snovnega načrtovanja v smer učno-ciljnega, pa tudi v smer procesno-razvojnega (Svetina, 1998), saj edino slednji že v svojem izhodišču predvideva, da je znanje entiteta, ki je v povezavi s presojanjem vrednosti kurikula ni mogoče obravnavati ločeno od njegovega nosilca, torej udeleženca v programu. Vendar pa učno-ciljna zasnova sama po sebi še nič ne pove o tem, kaj to znanje pomeni za posameznika, kakšna je resnična dostopnost znanja v tem programu - kdo je uspešen in koga morda izključuje. Čeprav bi si želeli, ni nič v kurikulumu neodvisnega oz. je vse relativno in odvisno od vrednot, ki se izražajo v njegovem namenu. Kaj so dobrine in vrednote, ki se izražajo skozi cilje? Komu služi program? Kakšen je položaj udeleženca v programu, ali so v njem upoštewane posebnosti posameznika? V vsem tem se odražajo vrednote, stališča in odnosi, ki so družbi v danem trenutku pomembni.

Če presojamo program OŠO s tega vidika, bi sicer na deklarativni ravni lahko ugotovili, da je učno-ciljno opredeljen, vendar pa skozi podrobno analizo, kot bomo videli pozneje, lahko implicitno zaznamo močne ostaline učno-snovnega načrtovanja. Ugotovimo lahko tudi, da pri kurikulumu OŠO na nobenem mestu v ospredje niso postavljene posebnosti in izobraževalne potrebe udeležencev (odraslost in kulturna, osebnostna raznolikost udeležencev, razlike med že pridobljenim znanjem in opredeljenimi cilji in standardi znanja), ki se vključujejo v program, ali andragoška načela. S tega vidika kurikulum ustvarja podobo, da so cilji in standardi znanja nevtralne entitete, ki so dosegljive vsem udeležencem na enak način. Posledica tega je, da so tudi za vse udeležence predvidene enake oblike in metode dela, enako učno gradivo in da v programu ni napisanega ničesar, kar bi navajalo k prilagoditvam, ki bi različnim udeležencem omogočile, da v resnici dosežejo standarde znanja, ki jih program predvideva, in posledično tudi uresničitev ciljev kurikula.

Izjema so specialno-didaktična navodila za izvajanje nekaterih predmetov, pa še pri teh gre navadno za splošna načela, kot npr. v učnem načrtu za likovni pouk: «Učitelj mora pri udeležencih upoštevati starostno stopnjo in posebnosti individualnega razvoja, zato načrtuje likovne naloge tako, da so te prilagojene individualnim značilnostim udeležencev, hkrati pa tudi značilnostim generacije, ki ji udeleženci pripadajo. Zasnove so problemsko, kar omogoča vpetje pouka v medsebojno komunikacijo med učiteljem in udeležencem (interakcija).» Tudi pri tej opredelitvi, ki je prepojena z andragoškimi načeli, ni izraženo, kaj so potre-

be udeležencev različnih generacij ali vsakega posameznika. Življenjski svet in potrebe udeležencev bi torej morali biti podani na posebnem mestu v kurikulumu - v poglavju o ciljni skupini. Ker ta ni opredeljena, tudi še tako jasno navodilo, kot je zgornje, zveni neoprijemljivo.

Položaj bi lahko izboljšali tudi na ravni predmeta, če bi v učnem načrtu kot del procesa predvideli tudi ugotavljanje potreb udeležencev ali začetno preverjanje znanja. A, se tudi to ne zgodi. Učni načrti v poglavju Operativni cilji in vsebine dosledno izhajajo iz vsebin, ki tvorijo predmet. Skozi te so potem definirani cilji, ki naj bi jih udeleženci dosegli. Če bi bili učni načrti učno-ciljno in procesno-razvojno naravnani, bi med operativne cilje umestili tudi cilj, da udeleženci opredelijo svoj odnos do npr. likovne umetnosti, premislijo o svojih izkušnjah (premislijo o tem, kako je npr. likovna umetnost umeščena v njihovo življenje, kaj je zanje lepo, kaj takrat občutijo, kako doživljajo umetniške/likovne objekte v svojem okolju, ali radi rišejo, slikajo in podobno). Ta zelo specifična vprašanja, ki so navedena v oklepaju, niti ne sodijo v učni načrt in se zgodijo šele v neposrednem stiku z udeleženci, a če v učnem načrtu ni izrecno opredeljen cilj, da udeleženci v začetku premislijo in opredelijo svoj odnos ali svoje izkušnje o nečem, potem je manj verjetno, da bodo lahko dosegli tudi druge cilje, ki jih opredeljuje učni načrt, npr. pri likovnem pouku: udeleženci ob ozaveščanju čustev razvijajo čut za lepo, razvijajo zmožnost doživljanja lepote v naravi in v umetninah, razvijajo čut do likovnih stvaritev, do nacionalne in splošne človeške likovne kulturne dediščine itd. Brez izhodiščnega spoznavanja udeležencev, ki mu mora biti v vsakem učnem načrtu namenjen eksplicitno določen prostor in je definiran kot eden od procesno-razvojnih ciljev, je manj verjetno, da se bo to zgodilo pri izvajanju programa. Če pa te cilje izhodiščno opredelimo, so konkretne predmetne vsebine v nadaljevanju procesa le kontekst, v katerem se zgodijo razvojni premiki udeleženca.

V programu OŠO se učitelji seveda soočijo tudi z vprašanjem, kaj je bistvo predmeta, ki ga poučujejo, kaj je definirano kot temeljno znanje, katere vsebine bi moral vsakdo spoznati in podobno. Ta vprašanja zanesljivo vodijo v labirint učno-snovnega načrtovanja. Učitelj se na tem mestu sooči s svojim znanjem, s svojim odnosom do predmeta, ki ga poučuje, s svojim doživljanjem lepote, ki se je pri njem oblikovalo skozi življenje in študij, skratka, skozi daljše obdobje, ki obsega več kot desetletje, tudi več desetletij. Kaj od tega lahko pomaga najti svojim učencem v OŠO, ki morda živijo povsem drugače, imajo drugačne vrednote, ki morda še ne cenijo ali ne znajo videti, kar vidi sam? Kaj od tega jim lahko ponudi v skrajno omejenem času (morda le 30 ur)? Enako pomembno vprašanje, ki si ga zastavi vsak premišljen učitelj, je tudi - kaj vem o kulturi svojih učencev? Kje so stične točke med mojo strokovno in človeško identiteto in identiteto njihov učencev?

Tisto, kar lahko usmerja andragoško prakso v takih razmerah, je ustvarjanje novih, skupnih izkušenj z učiteljem, te pa se sicer naslanjajo na tiste, ki so jih udeleženci že pridobili, a se od njih tudi razlikujejo. Pomembno je ustvarjanje priložnosti, da premislijo o teh izkušnjah in jih umestijo sami pri sebi (refleksija). Tako lahko pridobijo izkušnjo, kako se rešujejo problemi. Ker se v OŠO vključujejo

udeleženci, ki v primarnem izobraževanju niso bili uspešni, je to zanje temeljnega pomena. Izkušnja neuspeha v izobraževanju je za večino obremenilna, in kot kaže praksa (Javrh, 2011), je te negativne izkušnje mogoče preseči samo z drugačnimi izobraževalnimi izkušnjami, ki jih generira predvsem drugačna andrugaška obravnava, ta pa mora biti v tem primeru procesno-razvojno naravnana.

Prav v definiranju ciljev, ki omogočajo razvojne premike v udeležencu (izražene kot zmožnosti, ki odražajo tudi voljne in čustvene procese), živi pravi duh procesno-razvojnega, deloma pa tudi učno-ciljnega načrtovanja, če učni kontekst upošteva tudi potrebe udeležencev. Kakorkoli že, procesno-razvojno načrtovanje programa pred načrtovalce kurikula postavi nemalo novih vprašanj.

Učenje, znanje in vrednote kot izhodišče kurikularnega načrtovanja

Kakovost izobraževalnega kurikula v glavnem izhaja iz pojmovanja učenja in znanja. Učenje je proces, v katerem nastaja znanje. S konstruktivističnega vidika je učenje vseživljenjski proces, v katerem se znanje posameznika vseskozi spreminja. Torej tudi znanje ni entiteta, ki bi imela neko trajnejšo obliko. In to velja tudi za znanje v izobraževalnih programih. Kako torej v programu opredeliti in prikazati znanje, ki si ga bo udeleženec skozi učni proces pridobil?

Metaznanje, ki ga razvijajo socialno-konstruktivistični prijemi, je pravzaprav razvijanje zmožnosti za učenje, ohranjanje motivacije in notranje refleksije (šamospraševanje). V tem smislu bi morali biti programi, tako tudi program OŠO, opredeljeni skozi zmožnosti (kompetence) in vrline (v smislu nekih trajnejših stališč, navad in drž), ki si jih posameznik oblikuje in so relevantne za doseganje ciljev, opredeljenih v programu. To je toliko bolj pomembno, ker posameznik vrednost svojega znanja skozi proces reševanje problemov vedno znova presoja. Vrednost posameznikovega znanja je premosorazmerna z njegovo uspešnostjo pri reševanju problemov. Družbeno vrednost posameznikovega znanja se prav tako ugotavlja skozi uspešnost pri reševanju problemov, ki so pomembni v danem družbenem kontekstu, npr. na delovnem mestu. Ti problemi se od šolskih pomembno razlikujejo, predvsem po svoji kompleksnosti, interdisciplinarnosti in tudi v rabi ustreznih strategij reševanja.

Torej so vprašanja, povezana s sodobnim kurikularnim načrtovanjem, povezana predvsem s tem, kako opredeliti dosežke in učni proces, da bodo udeleženci po izobraževanju lahko zadostili potrebam po znanju, ki so izražene v okolju. Vprašanje je tudi, kako jih oceniti oziroma jim določiti formalno vrednost in kako na podlagi tega strukturirati učni proces, da se bodo zgodili. Povsem logično se zdi, da procesa identificiranja učnih dosežkov izobraževalci ne morejo izpeljati sami, temveč se morajo pri tem povezovati s predstavniki okolja, ki imajo kon-

kretno izkušnje in neposreden vpogled in ki tudi poznajo naravo posameznih družbenih dejavnosti in dela. Ti skozi poznavanje življenjske narave problemov, skupinske dinamike in drugih posebnosti delovnega okolja lažje opredelijo tudi kompetence in druge kvalitete, potrebne za osebo, ki bo to delo opravljala. Torej bi kot pomemben pogoj za uspešnost načrtovanja izobraževalnega kurikula lahko navedli načrtno sodelovanje z okoljem pri opredeljevanju učnih dosežkov in standardov znanja, ki naj bi si ga udeleženci pridobili v izobraževalnem programu, pa tudi povezovanje pri izpeljevanju učnega procesa. Pri opredeljevanju programskih ciljev in standardov znanja obstaja sicer nevarnost, da so ti pre-splošno ali pa preveč parcialno opredeljeni. Past, v katero se radi ujamejo načrtovalci, ki uporabljajo učno-snovne strategije, je ta, da katalog znanja definirajo skozi vsebine, ki naj bi jih udeleženci spoznali. Težave, ki se pri tem praviloma pojavijo, so povezane predvsem s tem, katere vsebine so najpomembnejše in bi morale biti zajete v programu in kako naj bodo opredeljene. Ta problem je posebej izrazit pri splošnoizobraževalnih vsebinah, kjer se rado zgodi, da postane program preobsežen, hkrati pa obravnavan ločeno od kontekstov, v katerih bodo udeleženci znanje potrebovali. To posledično vpliva tudi na oblike ugotavljanja in ocenjevanja znanja. Pogosto se zgodi, da ocenjevanje zajame le taksonomsko nižje ravni - npr. reprodukcijo, ne pa tudi analize, uporabe, sinteze in evalvacije kot najvišje taksonomske ravni znanja. Pomemben kriterij za presojo kurikula je tudi način preverjanja in ocenjevanja znanja, saj le tako lahko presodimo, kako so bili cilji in standardi znanja v programu doseženi.

Drug pogost problem pri kurikulu, ki poudarja vsebino, je tudi ta, da različne vsebine, ki jih opredeljuje, med seboj niso povezane. Tudi to se pozneje izrazi pri ocenjevalnih postopkih, ki zaradi tega ne predvidijo reševanja kompleksnejših - interdisciplinarnih problemov, pač pa večinoma ostajajo na ravni reprodukcije ali trivialne uporabe algoritmov. Kar bi se lahko zgodilo na ravni organizacije programa skozi ustrezno izbrane učne metode in oblike dela, ki predvidevajo problemsko-interdisciplinarni pouk, se pri učno-snovnem ali pa zgolj učno-ciljnem načrtovanju navadno ne zgodi. Pri prvem je nevarnost, da so učni problemi enodimenzionalni oz. ostajajo zamejeni znotraj ene discipline (niso interdisciplinarni), pri drugem pa je navzoča predvsem nevarnost pragmatičnega instrumentalizma, ki je osredinjen le na izkazovanje in vrednotenje dosežkov, ne pa tudi na celovitost učnega procesa in preišljevanje o vrednosti, ki jo ima znanje tako za celostni razvoj udeležencev izobraževanja kot tudi za razvoj družbe. Prav to pa se žal zgodi tudi v programu OŠO.

Problemi ostajajo zamejeni znotraj enega predmeta, prav tako pa tudi učni dosežki. Medpredmetne povezave so redkeje opredeljene, pa tudi ko so, so večinoma le nakazane s poimenovanjem predmeta, pri katerem bi lahko iskali povezanost. To opozarja na pomanjkljivosti pri snovanju učnega načrta. Te skupine, ki so sestavljale učni načrt za posamezen predmet, so s strokovnega vidika sestavljene homogena - v smislu «Matematiko sestavljajo matematiki.» Strokovnjaki na enem področju se ne čutijo kompetentne, da bi poiskali povezavo z drugim predmetom. Pri samem načrtovanju pa sestavljanje učnega načrta v strokovno mešanih skupinah, ki bi v naslednjem koraku poskušale poiskati medpredmetne

povezave, verjetno ni bilo predvideno. Kakorkoli že, ta težava se iz učnega načrta preslikava tudi v prakso - učitelji enega predmeta se navadno ne povezujejo z učitelji drugih predmetov in le redko iščejo povezave.

Najpogostejša posledica vsega tega je, da udeleženci ne vidijo vrednosti tako pridobljenega znanja oz. ga ne znajo uporabiti povezano, ko bi bilo to potrebno, kar pa gotovo slabo vpliva na motivacijo za učenje. To je hkrati najpogostejša past, ki se skriva pri načrtovanju vsakega izobraževalnega kurikula. Na tem mestu postane pomembno, kaj so jedrne vrednote programa. Ko govorimo o osnovni šoli za odrasle se moramo zavedati, da gre za ljudi z roba družbe in da je neuspeh, ki so ga doživeli v primarnem izobraževanju, v veliki meri posledica prikrajšanosti, s katerimi je obremenjen njihov položaj (Žalec, tu). Zato je še kako pomembno, da v kurikulum njihov položaj upoštevamo, če naj bodo v izobraževanju uspešni in naj jim to pomaga pri njihovem dostopu do pomembnih družbenih virov (npr. nadaljnje izobraževanje, zaposlovanje) in vstopanju na različna področja družbenega življenja.

Tudi učno-ciljno načrtovanje kurikula, ki dinamično učenja podreja doseganju opredeljenih ciljev, izraženih v obliki učnih dosežkov, tj. kaj naj ob koncu programa udeleženec zna, samo po sebi še ne vodi k temu, da bodo udeleženci cilje ob koncu tudi dosegli, po drugi strani pa predvsem pri daljših programih ni nujno, da bo pridobljeno znanje udeležencev še ustrezalo aktualnim potrebam okolja. Zato je nujno, da se učni proces in dosežki udeležencev periodično soočajo s spreminjajočimi in razvijajočimi se zahtevami okolja. To pa hkrati pomeni, da je treba ustvarjati učno okolje v sodelovanju s širšim okoljem. Opredeljevanje kurikula predvsem na podlagi ciljev je torej v hitro spreminjajočem se svetu lahko kočljivo, razen če so cilji oz. učni dosežki opredeljeni tako, da izpostavljajo trajnejše vidike znanja. V današnjem času govorimo o kompetenčno zasnovanem kurikulumu, ki predvideva razvoj notranjih zmožnosti posameznika v učnem procesu in mu tako omogoča priložnosti, da se sooči z resničnimi problemi različnih družbenih kontekstov. Povezovanje z okoljem pri ustvarjanju ustreznega učnega okolja je še ena od kakovosti, ki določa karakter sodobnega kurikularnega načrtovanja. Povezave z okoljem v učnih načrtih OŠO žal niso posebej opredeljene ali predvidene, kasneje se, pričakovano, ne zgodijo niti v praksi. Le 2,8 % učiteljev denimo izpelje ekskurzijo, kar 73 % pa jih nikoli ali le redko sodeluje s strokovnjaki iz okolja (Evalvacija OŠO, 2012).

PROCESNO-RAZVOJNO NAČRTOVANJE KURIKULA IN IZVEDBENO NAČRTOVANJE V PROGRAMU OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE

Pri presojanju uspešnosti vsakega programa je gotovo pomemben tudi način ugotavljanja znanja oz. proces ocenjevanja, ki pokaže, ali je bilo učenje uspešno, ali je udeleženec dosegel opredeljene standarde programa. Zanesljivost vsakega ocenjevalnega postopka je praviloma vedno omejena, kljub vsemu pa so po-

stopki, osredinjeni na merjenje nekih trajnejših kvalitete, ki določajo znanje udeleženca, večinoma zanesljivejši od tistih, ki tega ne storijo. Konkretno to pomeni, da pred udeležence v procesu učenja in ocenjevanja postavljamo kompleksnejše probleme, ki zahtevajo uporabo višjih miselnih, čustvenih in voljnih procesov, ne pa le reprodukcije ali uporabo algoritmov.

Če naj bodo torej udeleženci pri ocenjevanju oz. reševanju takih problemov uspešni, mora biti tako naravnani tudi sam učni proces. Ta mora torej voditi k razvijanju udeležencevih metakognitivnih, čustvenih, motivacijskih, psihomotoričnih, duhovnih in drugih struktur. Tako zasnovan kurikulum se posledično osredinja na udeleženca in na proces njegovega spreminjanja - na zviševanje njegove kompetentnosti in zavzetosti. Pogoj za uspešnost kurikula v sodobnem času je torej tudi individualizacija učenja. Tak proces zahteva tudi ustrezno usposobljenega izobraževalca, saj ima pri razvoju udeleženca pomembno vlogo. Tako naravnane učnega procesa (Svetina, 1998, str. 108) «ni mogoče voditi na daleč ali s centralno upravo» ali z odredbami. Izobraževalec je namreč tisti, ki v učnem procesu, ko podpira posameznikovo učenje, povezuje tudi vse druge elemente kurikula - cilje, vsebine, oblikovanje učnega okolja, postopke ocenjevanja idr. Preprosteje bi lahko rekli, da udeleženca vodi k ciljem, ki so opredeljeni v programu. Pri tem ne gre le za poučevanje in svetovanje udeležencu, temveč tudi za sodelovanje in povezovanje z drugimi sodelujočimi izobraževalci, pa tudi s pomembnimi drugimi v okolju. Npr. sam učitelj v razredu ne more zagotoviti ustreznega učnega okolja, ki bi udeležencu omogočilo ustrezne izobraževalne izkušnje. Kot pravita Lave in Wenger (Žalec, 2011), učenje ni le pridobivanje znanja, ki bi se prvenstveno začelo z odločitvijo, da se nečesa - točno določenega - želimo naučiti. Učenje je zanj predvsem proces, v katerem si ljudje oblikujemo svojo identiteto, je sredstvo, s katerim se dejavno pridružujemo skupnosti in postanemo del nje, se z njo identificiramo in v njej delujemo. Povezovanje in ustvarjanje učnega okolja v sodelovanju s širšo skupnostjo moramo torej razumeti kot pomembno dimenzijo kakovosti izobraževalnega programa. Tako kompleksno delo največkrat opravlja med seboj dobro povezana skupina izobraževalcev - strokovni tim. Za njihovo sodelovanje je treba ustvariti ustrezne pogoje, npr. predvideti termine srečanj, vpeljati dejavnosti, ki bodo omogočale skupno delo in spodbujale identifikacijo posameznika s skupino, pridobiti pa si morajo tudi ustrezne kompetence za delo v skupini. Če to sodelovanje med strokovnjaki oz. timsko delo ni opredeljeno v kurikulumu, se po vsej verjetnosti ne bo zgodilo niti v praksi.

Izobraževalni tim mora imeti skupno vizijo kurikula, pri čemer morajo dobro poznati opredeljeni program, hkrati pa sproti vrednotiti (preverjati) kvaliteto učnega procesa. Povezanost izobraževalcev, opredeljen standard kakovosti in opredelitev evalvacije so pomembni elementi, ki so navadno opredeljeni tudi že v načrtu izobraževalnega programa. Prav tako so v sodobnih izobraževalnih programih opredeljene kompetence in notranje kvalitete (Korthagen, 2009), ki jih morajo imeti izobraževalci, saj načrtovalci kurikula predvidevajo, da razen drugih, ki smo jih zgoraj že opredelili, sodijo med ključne dejavnike uspešne implementacije programa. Če skozi to perspektivo presojamo kurikulum OŠO, lahko

ugotovimo, da timsko delo in povezovanje z okoljem nista opredeljeni. Opredeljene niso niti evalvacija učnega procesa niti kompetence niti notranje kvalitete (ali vrline), ki bi jih za ta namen morali izkazovati izobraževalci.

Če strnemo, bi lahko rekli, da se procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikula kaže kot najprimernejša v sodobnem izobraževanju odraslih. Pri tem gre, kot pravi Kroflič (1997, str. 17), za izrazito interakcijski proces (med vsemi subjekti, ki sodelujejo pri načrtovanju in izvedbi kurikula). Čeprav se ga natančno ne more vnaprej določati oz. se ga ne da opredeliti ali doseči brez dejavne udeležbe učencev, je vendarle pomembno, da so v procesno-razvojno utemeljenem kurikulu vsaj okvirno opredeljene tiste dejavnosti, ki omogočajo njegovo uresničevanje. Ker so vsi elementi pri izvajanju učnega procesa podrejeni (Žalec, 2011) potrebam in značilnostim učencev, ki se bodo udeleževali programov, noben vnaprej opredeljen načrt ne more predvideti vseh morebitnih specifik učnih skupin in posameznikov, ki se bodo vključevali v program. Izvajalcem je treba omogočiti, da program ustrezno prilagodijo konkretni učni skupini in posameznikom. Izvedbeno načrtovanje pomeni usklajevanje programskih ciljev in standardov znanja, pa tudi učnih vsebin, učnih virov in metod učenja ter oblik vrednotenja in ocenjevanja znanja s potrebami konkretne učne skupine in vsakega posameznika. Osnovni namen je, da učeči se doseže cilje, ki si jih je v programu zastavil oz. so v programu opredeljeni. Izvedbeno načrtovanje je torej dimenzija sodobnega kurikula v izobraževanju odraslih, ki v večji meri zagotavlja realizacijo programskih ciljev. Pri analiziranju programa OŠO lahko ugotovimo, da elementov izvedbenega načrtovanja pravzaprav ni. Če k podatkom iz evalvacije (2012), ki kažejo, da učitelji pri izpeljevanju učnega procesa med seboj ne sodelujejo, pridamo še podatek, da le 32 % učiteljev v svoji letni pripravi predvidi tudi analizo učne skupine in potreb posameznika, lahko z relativno gotovostjo trdimo, da izvedbeno načrtovanje v OŠO ne poteka tako, da bi lahko zagotovilo optimalne učinke.

Ob tej relativno slabi oceni zasnovanosti programa OŠO se moramo zavedati, da se izobraževanje ne odvija v nekem izoliranem prostoru, pač pa je njegova kakovost v marsičem podvržena različnim dejavnikom, na katere sestavljavci in izvajalci izobraževalnih programov nimajo vedno neposrednega vpliva. V mislih imamo splošno družbeno klimo, predvsem pa politiko, ki izobraževanje ureja. Ta lahko spodbuja ali pa ovira razvoj nekega kurikula. Zavedati se moramo, da je kurikularno načrtovanje vsakega posamičnega programa, predvsem pa javnih programov, bolj ali manj podvrženo prevladujoči strategiji načrtovanja, ki pa se uveljavlja predvsem skozi potrjevanje programov, izpeljanih s strani pristojnih teles. V Sloveniji so to strokovni sveti, ki so pristojni za posamezna področja vzgoje in izobraževanja. Potrditev ali zavrnitev nekega programa je v največji meri odvisna od pogledov na strategije kurikularnega načrtovanja, ki prevladujejo v nekem strokovnem svetu. Izobraževanje odraslih v Sloveniji je v tem pogledu podrejeno drugim sektorjem vzgoje in izobraževanja. Strokovni svet za izobraževanje odraslih namreč ne odloča samostojno o ustreznosti vseh programov, ki so namenjeni odraslim. O formalnih programih, kakršen je program OŠO, poleg Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih odloča tudi Strokovni svet za splošno izobraževanje. Stališča svetov do kurikularnih opredelitev, pa tudi njuno raz-

merje oz. dominantnost enega nad drugim, če imata različne poglede, v končni fazi odločajo o tem, kako bo program zasnovan, posledično pa tudi, kako se ga bo izpeljevalo. Kot kaže izkušnja sprejemanja programa OŠO (Velikonja, tu), je na podobo odločilno vplival Strokovni svet za splošno izobraževanje. Ta je v postopku presojanja (sprejemanja) programa OŠO izločil vrsto kurikularnih elementov, ki so jih sestavljavci v predlogu sicer predvideli (npr. utemeljitev programa, opis ciljne skupine), čeprav bi jim prav ti elementi šele omogočili, da program OŠO bolj načrtno in že v izhodišču prilagodijo odraslim, ki se vanj vključujejo.

Izpeljevanje kurikula je nadalje v veliki meri odvisno tudi od materialnih pogojev. Če ti niso ustrezno zagotovljeni, je težko izpeljati načrtovano izvedbo, prav tako pa je lahko vprašljivo tudi doseganje programskih ciljev. Zagotavljanje materialnih pogojev lahko na kvaliteto programa vpliva neposredno in tudi posredno. Neposreden vpliv ima na zagotavljanje denimo učnih sredstev in prostorskih pogojev, posredno pa na kakovost vpliva tudi skozi plačilo izobraževalcev, predvsem pa tudi skozi zagotavljanje sredstev za njihov strokovni razvoj. Ko presojamo kakovost kurikula skozi njegove učinke oz. skozi doseganje opredeljenih ciljev, moramo presoditi tudi vse druge, recimo temu zunanje dejavnike, ki delujejo nanj. Kot je razvidno iz rezultatov evalvacije, program OŠO večinoma izpeljujejo honorarno zaposleni učitelji, ki pa so plačani le za neposredno delo z udeleženci, ne pa tudi za druge dejavnosti, povezane s tem - npr. načrtovanje izvedbe, spremljanje posameznika, sodelovanje na andragoških konferencah in podobno.

NOTRANJA KOHERENTNOST PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE

Naslednji pomembnejši merili pri presojanju kakovosti kurikula sta notranja koherentnost in medsebojna odvisnost posameznih elementov izobraževalnega programa. Če smo nazorni in to poskušamo ponazoriti s primerom, bi npr. ob presojanju, kako so doseženi cilji programa, premišljevali o tem, ali drugi elementi kurikula, npr. učne metode, podpirajo doseganje teh ciljev, ali ocenjevalni postopek upošteva različne dejavnike, ki povečajo zanesljivost, objektivnost in veljavnost ocenjevanja, ali pa spregleda tiste, ki lahko popačijo sliko o znanju udeleženca. Dosedanja razprava o programski zasnovi kaže na to, da program ni notranje koherenten. Koherentnost programa OŠO smo v okviru evalvacije OŠO presodili skozi Izhodišča kurikularne prenove izobraževanja odraslih (1998) - v nadaljevanju Izhodišča - za sestavo programa OŠO predvidevajo naslednje sestavine:

- ime programa,
- utemeljenost programa,
- ciljno skupino,
- cilje vzgoje in izobraževanja oz. izobraževalnega programa,

- trajanje izobraževanja,
- obvezne načine preverjanja in ocenjevanja znanja,
- pogoje za vključitev,
- pogoje za napredovanje in dokončanje izobraževanja,
- organizacijo izobraževanja,
- predmetnik (z navedbo obveznih in izbirnih predmetov oz. predmetnih področij ali izbirnih vsebin z obsegom ur po predmetih in po predmetnih področjih),
- učne načrte, predmetne kataloge znanj in izpitne kataloge (z vsebino predmetov oz. predmetnih področij in izbirnih vsebin, s standardi znanja oz. cilji pouka in znanja, ki se preverja ob koncu obdobja v osnovni šoli ter pri maturi),
- znanje, ki ga mora imeti izvajalci posameznega predmeta,
- listino,
- sestavljavce in predlagatelje programa.

Področna kurikularna komisija za izobraževanje odraslih, ki je pripravila Izhodišča, pri vsaki sestavini pojasnjuje njen namen in kako jo obravnavati pri različnih programih izobraževanja odraslih. V evalvaciji OŠO (2012) ugotovimo, da program ne vsebuje vseh elementov, razen tega pa tudi vsi elementi, ki jih program sicer vsebuje, niso skladni s priporočili za oblikovanje, ki jih je predlagala področna kurikularna komisija za izobraževanje odraslih.

Nekatere pomembne sestavine programa, kot so utemeljitev in ciljna skupina, organizacija izobraževanja, so izpuščene ali pa jim ni namenjeno dovolj prostora. Brez tega pa programa ni mogoče razumeti, saj ni postavljen v kontekst življenja, ki naj bi mu služil. Zato ga je, gledano v celoti, težko opredeliti kot program splošnega izobraževanja za odrasle, saj je na posameznih mestih izrazito šolski in ne upošteva izobraževalnih potreb, različnih življenjskih kontekstov in izkušenj udeležencev, ki se vanj vključujejo (Žalec, tu). Menimo, da tako opredeljen program ne izraža andragoških načel in da izvajalcem ne daje zadostne podpore, da bi ga mogli izpeljati skladno z Izhodišči za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in skladno s sodobnimi procesno-razvojno opredeljenimi kurikuli.

Razloge za to vidimo predvsem v tem, da je program skladno s 93. členom Zakona o osnovni šoli³⁴ priredba programa osnovne šole, ki pa je izrazito šolsko naravnana na značilnosti otroštva in mladostništva. Pri tem mislimo predvsem na to, da so vsebine šolskih predmetov, ne glede na učno-ciljni koncept kurikularne prenove (1996), še vedno bolj derivati akademskih disciplin kot pa v življenje postavljeni problemi, ki so rešljivi z uporabo različnih strategij, pri čemer pa imajo znanstvena spoznanja in kulturno-zgodovinski kapital, izražen v znanju, pomembno vlogo.

V ciljih osnovne šole je sicer zapisano, da si v programu udeleženci pridobivajo tako splošno znanje in kompetence za vključevanje v družbo kot znanje, zmožnosti in navade za nadaljnje izobraževanje. Vendar je drugi cilj prevladujoče izpostavljen, predvsem ko opazujemo vsakdanji diskurz osnovne šole v smislu vrednotenja učnih dosežkov in njenega uveljavljanja v okolju. Mnogi, predvsem starši, kakovost šole presojujejo po tem, kako dobro se učenci v njej pripravijo za nadaljnje izobraževanje. Odličnost osnovne šole se presoja skozi uvrstitve njenih učencev na različnih tekmovanjih, po njenih uvrstitvah na lestvicah dosežkov pri nacionalnih preverjanjih znanja (nad ali pod nacionalnim poprečjem) in podobnih zunanjih evalvacijah. Vsakdanji diskurz šole je usmerjen na razvijanje kognitivnih zmožnosti učencev, manj pa na njihov čustveni, motivacijski in etični razvoj. Večni poskusi opredeljevanja in primerjanja procesov izobraževanja na eni in vzgoje na drugi strani to delitev le utrjujejo - kot bi bili za vzgojo v resnici potrebni povsem drugačni prijemi kot pri izobraževanju. V andragogiki se oba procesa obravnava povezano, in sicer pod pojmom učenje. Zaradi vsega tega je narava šolskega učenja ne glede na raven šolanja prevladujoče teoretska in v kurikularnem pogledu še zmeraj v precejšnji meri učno-snovna. Do neke mere je to tudi razumljivo, saj otroci in mladostniki nimajo življenjskih izkušenj, s katerimi bi presojali vrednost znanja, ki si ga pridobijo, glede na uspešnost problemov, ki jih rešujejo. V tem obdobju tudi še ne odločajo samostojno o tem, kako bodo živeli. Odločitve sprejemajo v soglasju s starši. Tudi sodelovanje šole s starši je pomembno prav zaradi te dinamike.

Vse zgoraj napisano pa ima le malo skupnega z udeleženci, ki se vključujejo v program OŠO. Velik del udeležencev OŠO je že zaposlenih, imajo svoje družine in živijo v samostojnih gospodinjstvih. V izobraževanje se vključujejo zaradi različnih motivov, ki niso vedno povezani le z nadaljevanjem šolanja. Še bolj pomembno je, da se srečujejo s številnimi ovirami, ki jih kurikul OŠO sploh ne predvideva, niti ne upošteva. Osnovnošolsko izobraževanje odraslih je po svoji naravi izrazito kompenzacijsko, kar pomeni, da gre pri odraslih za drugo priložnost, da program končajo. Gre za to, da so bili v primarnem izobraževanju neuspešni, kar jih postavlja v povsem drug položaj, kot ga imajo uspešni učenci. To mora izobraževalce napeljati na misel, da bi za uspešno končanje potrebovali podporo. Da bi se to zgodilo, je treba spoznati njihove potrebe, močne točke in ovire, s katerimi se soočajo. Zaradi tega je pri kurikularnem načrtovanju programa, kakršen je OŠO, nujno upoštevati potrebe in značilnosti udeležencev, ki se vanj vključujejo. To ima ugodne posledice tako za uspešnost udeležencev kot za zadovoljevanje potreb, ki jih izraža okolje, nenazadnje pa tudi za ekonomičnost (rentabilnost) izobraževanja, saj pomeni, da je bil denar dobro porabljen. To merilo je še posebej pomembno, ko se odločamo o smiselnosti investicij na področju izobraževanja. Če povemo preprosto, to pomeni, da so programi za mladino le redko primerni tudi za odrasle, pa ne le v andragoškem smislu, temveč tudi v ekonomskem, saj je cena visokega osipa zaradi neustrezno prilagojenega programa ponavadi višja od investicije, ki bi omogočila pripravo enakovrednega programa, s katerim bi zadovoljevali potrebe vanj vključujočih se odraslih.

Najbolj sporni manjkajoči sestavini v kurikularnem zapisu programa OŠO sta

³⁴ Zakon o osnovni šoli, Uradni list RS, št. 81/2006, z dne 31. 7. 2006.

utemeljenost programa in opredelitev ciljne skupine. Brez teh opredelitev sploh ne vemo, čemu program služi in kakšne so potrebe udeležencev, ki se vanj vključujejo. Kurikularni načrt OŠO na deklarativni ravni sicer predvidi dve skupini odraslih, ki naj bi se prvenstveno vključevali vanj, vendar pa pozneje v programu tega ne upošteva. Nikjer tudi ne razloži, kakšne so posebnosti navedenih skupin odraslih in kako bo to vplivalo na izvajanje programa. Pri nobeni drugi sestavni kurikula se posebnosti obeh opredeljenih skupin posebej ne izpostavi niti ne opozori na morebitno diferenciacijo. Prilagoditve odraslim se v resnici ne zgodijo niti v posebnem delu - ne pri predmetniku oz. pri učnih načrtih za posamezne predmete, v katerih opredeljeni ciljni skupini odraslih nista omenjeni, še manj pa so njunim posebnostim prilagojena specialna didaktična navodila. V tem smislu lahko ugotovimo, da program OŠO ni notranje koherenten, kar pomeni, da posamezne sestavine med seboj niso usklajene in povezane, tako da bi vodile k uresničevanju namena in ciljev programa.

Ob podrobnem pregledovanju programa ugotovimo tudi, da program OŠO odraslim ni prirejen v celoti, temveč deklarirano dopušča možnost, da se odraslim prilagodijo samo nekateri deli: organizacija pouka, preverjanje in ocenjevanje znanja, pogoji za napredovanje in časovna razporeditev pouka. Kot že povedano, pa jasnih opredelitev, ki bi izvajalce k temu vodile, ni. Glavna pomanjkljivost programa OŠO, na katero opozarjajo tudi učitelji in drugi izobraževalci, ki so odgovarjali v evalvaciji (2012), je predlagana razredno-predmetna organizacija programa, ki je hkrati tudi osnova za financiranje programa in naj bi jo izvajalci izpeljali v 18 tednih. Rezultati nacionalne evalvacije programa kažejo, da je opredeljeni čas prekratek, pa tudi sama zasnova, ki temelji na razredno-predmetni ureditvi, ni primerna za odrasle, ki se v program kot nehomogena ciljna skupina z različnimi pričakovanji, različnimi izkušnjami, različnim predznanjem ter različnimi kulturnimi vzorci in podobno. Prav drugačna organizacija, kot jo predvideva sedanji kurikulum in podlaga za opredelitev obstoječih normativov, je pomemben vidik, ki bi ga bilo treba v OŠO spremeniti, saj so se pomembno spremenile tudi razmere na tem področju. Spreminjata se obseg in struktura populacije, ki se vključuje v program OŠO - populacija se manjša, po drugi strani pa je drugačna tudi njena struktura - razmerje med mlajšimi in starejšimi odraslimi, priseljenci in etničnimi skupinami in podobno.

Nenazadnje se je od zadnje prenove programa OŠO tudi veliko spremenilo na področju IO. Nastalo je veliko novih programov za odrasle, ki OŠO lahko predstavljajo pomembno alternativo v smislu pridobivanja potrebnega znanja ali pa lahko njeno dejavnost pomembno obogatijo, npr. programi UŽU, ISIO, CVŽ in drugi, in omogočajo sklepanje različnih partnerstev pri izvajanju učnega procesa.

Skupna ocena o kurikularni zasnovi programa OŠO z andragoškega vidika je, da ne ustreza sodobnim spoznanjem in trendom na področju kurikularnega načrtovanja in ni notranje konsistentna, zato ne podpira izvajalcev pri izvajanju programa in posledično ne vodi k uresničevanju programskih ciljev. Treba jo je spremeniti oz. posodobiti.

RAZNOLIKOSTI SKUPIN ODRASLIH V PROGRAMU OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE

Odrasli, ki se vključujejo v program OŠO, se med seboj razlikujejo. V razpravah o rezultatih evalvacije programa so bile opredeljene tri glavne skupine udeležencev³⁵: «Prva skupina so mladi do 20 let, ki se v OŠO vključijo neposredno ali kmalu po tem, ko izpolnijo osnovnošolsko obveznost. Ta skupina je pogosto neuspešna tudi v OŠO. Vzrok za neuspeh pri šolanju je najpogosteje v vzgojnih problemih, saj so večinoma osebnostno zelo problematični in bi morali z njimi delati, razen programa OŠO, predvsem na tem področju. To skupino je treba opremiti z ustreznimi znanji ter jo usmerjati in spodbujati v nadaljevanje izobraževanja za pridobitev poklica ali NPK. Druga skupina so aktivni odrasli, stari od 22 do 44 let, in so zreli ter motivirani za dokončanje OŠO. Njihovi glavni motivi so nadaljevanje šolanja ali pa zahteve na delovnem mestu. Ti potrebujejo predvsem vodenje in pomoč pri učenju. Tretja skupina so starejši odrasli, stari 45 let in več, pri katerih je zaradi starosti iluzorno pričakovati, da se bodo vključevali v nadaljnje izobraževanje. Nekateri želijo končati OŠ zaradi tega, ker jih je sram, da je nima jo končane, drugi pa jo želijo končati zaradi zahtev na delovnem mestu. Za te bi bili morda primernejši programi, kot so UŽU in podobni programi za pridobitev temeljnih spretnosti.»

Nacionalna evalvacija programa osnovne šole (2012) je opozorila tudi še na nekatere druge skupine, kot na primer Romi, priseljeni Romi, nepismeni priseljenci, zaporniki, priseljeni iz območja republik bivše Jugoslavije. Pri slednjih so pomembne predvsem ovire, ki jim preprečujejo vključitev v izobraževanje, notranje oz. dispozicijske, institucionalne in situacijske. Ovire so v veliki meri povezane s slabim razumevanjem slovenskega jezika, s kulturnimi vzorci in vrednotami, ki zelo odstopajo od prevladujočih družbenih, alfabetsko nepismenostjo, motivacijo in drugim.

Če se skušamo za trenutek postaviti v bližnjo prihodnost današnjega globalizirajočega se sveta, lahko pričakujemo, da se bodo razmere na področju kompenzacijskega osnovnošolskega izobraževanja še bolj spreminjale. V programih, ki so namenjeni priseljencem³⁶, učitelji opažajo, da postaja struktura udeležencev vse pestrejša, vedno več je tistih, ki po jeziku ne sodijo v slovensko skupino. Veliko je albansko govorečih, prihajajo pa tudi iz daljnih držav, kot je Kitajska, nekaterih držav Bližnjega vzhoda in drugih. Ta trend najverjetneje lahko pričakujemo tudi v OŠO. Življenjski konteksti udeležencev bodo zagotovo vplivali na dinamiko izvajanja programa OŠO, zato je nujno, da se na njihove posebnosti opozori v kurikulumu in se jih tam tudi upošteva. Obenem se moramo zavedati, da je nemogoče vnaprej opredeliti vse ciljne skupine odraslih, ki se bodo udeleževale programa, zato se je bolj smiselno vprašati, kako

35 Prepis razprave v fokusni skupini o rezultatih evalvacije osnovne šole za odrasle, Andragoški center Slovenije 2012, interno gradivo.

36 Na primer izobraževalna programa 'Slovenščina za tujce' in 'Začetna integracija priseljencev'.

lahko program bolje prilagodimo različnim posameznikom, ki se bodo vključili vanj. Osebni pristop, ki temelji na pripravi osebnega izobraževalnega načrta, na drugi strani pa diferencirana ponudba vsebin, učnih oblik in metod ter gradiv, ki posameznikom lahko pomagajo usvojiti isti standard programa, je pravzaprav operacionalizacija procesno-razvojnega kurikula, ta pa je ob povezovanju s širšim okoljem dovolj gibka, da vodi posameznika (v različnem ritmu) do ciljev, opredeljenih v programu.

IZVAJANJE PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE IN IZVEDBENO NAČRTOVANJE PROGRAMA

Ko govorimo o razredno-predmetni organizaciji, je za kakovost učnega procesa pomembnih več stvari, in sicer: učne metode in oblike; homogenost ali heterogenost učne skupine glede na učne potrebe, kulturne in druge posebnosti; razmerje med udeleženci in izobraževalci ob upoštevanju vseh podpornih dejavnosti, ki so na razpolago udeležencu, ne gre le za razmerje udeleženci: učitelji; podporne dejavnosti in znanje izobraževalcev, ki podpirajo udeleženca pri učenju (učitelji, svetovanje in vodenje, tutorji, inštruktorji ipd.); učna gradiva in sredstva, ki podpirajo učenje. Trenutno stanje v programu OŠO v zvezi z organizacijskimi oblikami, ki smo ga razbrali iz odgovorov učiteljev v evalvaciji (2012) kaže, da prevladuje klasična razredno-predmetna organizacija.

Potrditve našega razmišljanja lahko izluščimo iz odgovorov učiteljev v evalvaciji OŠO (2012) na vprašanje, ali npr. običajno obravnavajo celotno učno snov po učnem načrtu za predmet, ki ga poučujejo. 64 odstotkov jih je odgovorilo pritrdilno, 36 odstotkov pa nikalno. Pri vzrokih za «ne» učitelji navajajo različne razloge, med katerimi prepričljivo prevladuje odgovor, da je v učnem načrtu predvidenih premalo ur, sledijo pa trditve, da je nekatera snov prezahtevna za udeležence, pa tudi da snov in poudarke izbirajo skladno s potrebami udeležencev. Po drugi strani pa ugotavljajo, da so v učnem načrtu tudi vsebine, ki jih udeleženci že poznajo. Ti odgovori - skupaj z ugotovitvami, da večina učiteljev na začetku učnega procesa ne ugotavlja že pridobljenega znanja udeležencev in ne opravi analize učne skupine - opozarjajo na to, da večina učiteljev programa tudi na ravni izvedbe ne prilagaja posebnostim odraslih, ampak nekritično sledi opredeljenemu kurikulu in ga poskuša izpeljati ne glede na ovire, ki se pri tem pojavljajo. Manjši, čeprav ne zanemarljiv delež učiteljev, ki opozarja, da programa ne more izpeljati v celoti, pa potrjuje, da so potrebe udeležencev OŠO zelo heterogene in da bi potrebovali individualno andragoško obravnavo, a ta ni predvidena niti v zasnovi niti v financiranju programa.

Pomemben vidik učinkovitega dela je tudi timsko delo in povezanost izobraževalcev med seboj, pa tudi odprtost izvajalske organizacije in sodelovanje z okoljem. V zvezi s tem je bilo v programu OŠO ugotovljeno, da je večina učiteljev zaposlena honorarno, da je sodelovanje med njimi slabo, da tudi redko sodelu-

jejo z zunanjim okoljem. Ugotovljeno je bilo tudi, da le ena tretjina učiteljev v svoji letni pripravi predvidi analizo učne skupine in posameznikov, da jih le 22 % opredeli medpredmetne povezave, 26 % pa jih opredeli tudi načrt evalvacije. Razredi so sicer majhni in v prvem izobraževalnem obdobju poučujejo večinoma individualno. Tudi povprečno število udeležencev, ki prisostvujejo pouku - izračunano iz odgovorov učiteljev v drugem in tretjem izobraževalnem obdobju - je v primerjavi z opredeljenimi normativi nizko, to je 6,25, sicer pa med 2 in 12 udeleženci. Podatki iz evalvacije kažejo tudi, da generacije upadajo, da je osip v osnovni šoli vedno nižji, po drugi strani pa se povečuje priliv udeležencev, ki nikoli niso bili vključeni v OŠ - Romi, priseljenci in odrasli s posebnimi potrebami (Evalvacija OŠO, 2012). Ugotovljeno je bilo tudi, da skupnih učnih gradiv, ki bi bila pripravljena za izvajanje programa OŠO, skorajda ni, razen učnih listov in skript pri nekaterih predmetih (47,1 % učiteljev), da učitelji večinoma uporabljajo učbenike za OŠ (58,6 % učiteljev) in da učitelji gradivo večinoma pripravljajo sami (67,2 % učiteljev).

Organizacijo izvedbe programa OŠO je treba ustrezno - dovolj odprto in skladno z andragoškimi načeli - opredeliti že v programu OŠO, hkrati s tem pa predvideti tudi proces priprave izvedbenega kurikula, za katerega bi se morali izvajalci tudi ustrezno usposobiti. Podobno je na ravni poklicnega in strokovnega IO, kar je že določeno z Navodili za prilagajanje izrednega poklicnega in strokovnega izobraževanja³⁷, ki določajo, da morajo izvajalci po vpisu opraviti analizo učne skupine in skozi to identificirati izobraževalne potrebe posameznikov. V ta proces so vključeni tudi ugotavljanje in potrjevanje že pridobljenega znanja, ugotavljanje morebitnih ovir za izobraževanje in podobno. Z analizo učne skupine dobimo osnovo za prilagajanje nacionalnega kurikula (programa) potrebam udeležencev, hkrati pa organizacija tudi ustrezno razporedi vire, ki jih ima na voljo za izvajanje učnega procesa. V nadaljnjih postopkih izvedbenega načrtovanja izvajalec skupaj z vsakim udeležencem opredeli tudi osebni izobraževalni načrt, pri katerem so upoštrevane specifične okoliščine vsakega udeleženca. Podobna navodila je treba pripraviti tudi za program OŠO.

Če organizacija želi uspešno izpeljati ta proces, mora načrt zapisati. Pri tem mora opredeliti naloge, pa tudi vloge za izpeljavo, in premisliti, kdo vse bo sodeloval v tem procesu in kakšna bo njegova vloga. Opredeliti mora roke in oblike dela. Načrt je treba oceniti z vidika časa in drugih virov ter ga umestiti v letni načrt dela. Izvedbeno načrtovanje je vsebinsko in časovno zahtevno delo. Vsekakor gre za timsko nalogo, ki mora biti tudi ustrezno umeščena v letni delovni in finančni načrt.

Izkušnje izvedbenega načrtovanja v poklicnem in strokovnem izobraževanju odraslih kažejo, da imajo vodje izobraževanja odraslih pri izvedbenem načrtu nemalo težav. Večina strokovnega osebja je zaposlena honorarno, v sklenjenih pogodbah pa to delo ni posebej opredeljeno in tudi ne ovrednoteno. Zaradi te-

³⁷ Uradni list RS, št. 8/2008, z dne 25. 1. 2008.

ga prihaja do težav pri oblikovanju timov, ki bi morali pripraviti izvedbeni načrt. Razmere so podobne tudi na področju OŠO, zato bi bilo ob kurikularnim spremembam treba premisliti tudi o ustrežnejših normativih za financiranje programa. Izvedbeno načrtovanje in uvajanje OIN bosta za seboj potegnili nove naloge in drugačno angažiranje strokovnih delavcev. Čeprav je takšna organizacija izobraževanja na daljši rok gotovo bolj učinkovita z vidika primerjave investicij v program in njegove učinkovitosti (uspešnosti), pa bo treba del sredstev nameniti tudi pripravi učiteljev in drugih strokovnjakov za izpeljavo programa. Sedanji normativi financiranja OŠO, tega ne omogočajo.

Evalvacija OŠO je potrdila, da bi optimalno izvajanje OŠO potrebovalo načrtovan karierni razvoj učiteljev ne glede na to, ali so zunanji sodelavci ali pa dopolnjujejo učno obveznost na osnovni šoli za odrasle. Brez tega je identifikacija učiteljev z OŠO zelo nizka. Tako bi morda lažje vzpostavili tudi partnerstvo z OŠ in drugimi izobraževalnimi organizacijami, kar bi imelo to korist, da bi učitelji svojo delovno obveznost dopolnjevali v različnih organizacijah. Sodeč po odgovorih na anketno vprašanje, ali bi se bili pripravljene zaposliti kot učitelj na osnovni šoli in v OŠO hkrati, je 67,9 % učiteljev odgovorilo pritrdilno, 32,1 % pa nikalno. Tisti, ki so odgovorili z da, vidijo prednost v tem, da bi bili tako lahko zaposleni za polni delovni čas, druga skupina pa vidi težave v tem, da bi bili na ta način preobremenjeni oz. bi sprejeli tako ponudbo le v primeru, da bi njihova učna obveznost ne preseгла sedanje, zakonsko opredeljene na 25 do največ 28 ur tedensko (Evalvacija OŠO, 2012).

USPOSOBLJENOST IN KARIERNI RAZVOJ STROKOVNEGA OSEBHJA V OSNOVNI ŠOLI ZA ODRASLE

Razprave na fokusnih skupinah v okviru evalvacije OŠO (2012) so potrdile, da je sedanji kurikulum OŠO za odrasle z vidika izvajalcev programa slabo definiran. Premalo poudarja andragoška in druga posebna znanja, potrebna za izobraževalce, ki delajo z ranljivimi skupinami (Žalec, tu). Dopustiti bi moral tudi redno in občasno vključevanje različnih strokovnjakov, ki sicer obvladajo snov pri posameznem učnem predmetu, a ne izpolnjujejo kriterijev, opredeljenih z Odredbo o smeri strokovne izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli (npr. nekateri inženirji, bi lahko poučevali matematiko), po drugi strani pa tudi tistih, ki udeležencem v OŠO lahko ponudijo pomoč pri reševanju nekaterih težav, s katerimi se srečujejo pri izobraževanju, saj je osip v OŠO relativno visok.

Odsotnost medpredmetnega sodelovanja in povezovanja OŠO z okoljem pa kaže na to, da verjetno tudi področni cilji - pri posameznem predmetu - v praksi izvajanja programa slabše podpirajo opredeljene programske cilje. Posredno se skozi te ugotovitve potrjuje tudi domneva, da učitelji v programu OŠO za svoje delo niso dovolj usposobljeni. Potrebovali bi torej poseben program andragoškega spopolnjevanja za učitelje v OŠO, ki se prične z dejavnimi, na notranje

kvalitete³⁸ (Korthagen, 2009) usmerjenim izborom učiteljev in se nadaljuje v njihovem temeljnem usposabljanju za delo v osnovni šoli za odrasle in nadaljnjem izpopolnjevanju za andragoško delo. Notranje kvalitete ali vrline ter zmožnosti, ki jih potrebujejo izobraževalci za delo v OŠO oz. širše za delo z ranljivimi skupinami odraslih, bi bilo smiselno natančno proučiti. Na tem področju do sedaj ni bilo opravljenih posebnih študij, kaj šele raziskav.

Tako bi dobili ogrodje kompetenc, s katerimi bi lahko spodbudili njihov karierni razvoj v smeri izobraževanja odraslih (ne nujno le za delo v osnovni šoli) in tudi povečali njihovo zavzetost in pripadnost področju izobraževanja odraslih. Ključno za uspešno delo v OŠO za odrasle so torej različna andragoška znanja, pa ne le metodično-didaktična, temveč tudi ta, ki učiteljem omogočajo vzpostaviti kakovosten stik z udeleženci in jih voditi skozi proces izobraževanja. V okviru evalvacije OŠO (2012) je bilo ugotovljeno, da si izvajalci pri mlajši skupini udeležencev OŠO pomagajo s povezovanjem s programom Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM), ki je razvil znanje dela z osipniki oz. z mlajšimi brezposelnimi odraslimi brez temeljnega poklica. Drugi vir predstavlja uspešno delo v programih Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU), predvsem UŽU Most do izobrazbe in UŽU Moje delovno mesto, ta dva tudi sicer dopolnjujeta ponudbo za manj izobražene, ki bi želeli šolanje nadaljevati ali pa izboljšati svojo pismenost za ohranitev delovnega mesta ali pri iskanju novega. Pomembno znanje na področju OŠO so seveda razvili tudi že učitelji sami skozi prakso. Poiskati bi morali učitelje, ki izvajajo dobro prakso, povabiti k sodelovanju strokovnjake za andragogiko in učenje ter snovalce izobraževalnih politik, da bi skupaj pripravili nov predlog kurikula za OŠO, ob tem pa tudi andragoškega izpopolnjevanja izvajalcev programa OŠO. Da bi jih odkrili, bi morali njihovo delo bolj sistematično in skrbno spremljati, skratka mu posvetiti posebno skrb. S tem bi posredno dvignili tudi vrednost učiteljskemu delu.

Tudi učitelji sami so opredelili svoje potrebe po izobraževanju, najpogosteje so izrazili potrebo po izpopolnjevanju na področju motiviranja udeležencev za učenje, sledijo načini dela z odraslimi s posebnimi potrebami (specifične učne težave, invalidi), delo s posebnimi skupinami odraslih (Romi in priseljenci z vidika «kulturnih in drugih posebnosti ciljnih skupin», mladi z disciplinskimi težavami ali «vedenjsko težavni mladostniki», odrasli s «specifičnimi učnimi težavami»), andragoška didaktika, priprava učnih gradiv in drugo (Evalvacija OŠO, 2012). Vse to potrjuje izhodišče, da kurikulum OŠO ni ustrezno opredeljen z vidika usposobljenosti izvajalcev. Kaže na to, da so potrebe ranljivih skupin, ki se vključujejo v OŠO, zelo kompleksne in da jih je pri andragoškem delu treba upoštevati, sicer je učni uspeh praktično nedosegljiv. Največji problemi se kažejo pri prepoznavanju in diagnosticiranju teh težav, saj odrasli nimajo odločb o posebnih potrebah.

38 V okviru Evalvacije OŠO so na eni od fokusnih skupin so razpravljavci kot temeljne kvalitete učiteljev in drugega strokovnega osebja v OŠO izpostavili naslednje: empatičnost, sprejemanje različnosti (nacionalne, etnične, kulturne, generacijske ...), pripravljenost delati individualno, želja pomagati najbolj zapostavljenim, pa tudi želja ostati v stiku s poučevanjem (Prepis razprave v fokusni skupini, Evalvacija OŠO, 2012, interno gradivo).

Prav tako niso razvite strokovne službe, ki bi te težave ugotovljale pri odraslih in kot rečeno, tudi učitelji sami nimajo zadostnega znanja, da bi te težave prepoznali. Težave se v najboljšem primeru postopoma prepoznajo med izvajanjem programa in jih izvajalci v pripravah največkrat ne upoštevajo. Če bi jih zaznali že na začetku - ob analizi učne skupine - bi to nedvomno olajšalo tudi nadaljnje prilagajanje programa oz. izvedbeno načrtovanje. V tem smislu je treba posebej opredeliti tudi kompetence in posledično strokovno izpopolnjevanje andragoških vodij, ki v praksi ponavadi vzpostavijo prvi stik z udeležencem - animacija in vpis udeležencev.

Evalvacija OŠO (2012) je izpostavila problem slabe identifikacije učiteljev z delom na OŠO in podrejenost te vloge njihovi primarni zaposlitvi. Načrtovanje kariere honorarnih sodelavcev je po mnenju razpravljavcev znatno težje kot redno zaposlenih, saj ti prvenstveno na tem področju ne vidijo svojega kariernega razvoja. Nekatere izvajalske organizacije organizirajo interno izobraževanje za učitelje in udeležbo v izpopolnjevanju oz. boljšo usposobljenost za delo v OŠO tudi dodatno nagrajujejo v obliki boljše plačane ure. Pri načrtovanju izpopolnjevanja sodelujejo z OŠ, vabijo učitelje OŠ ter svoje delo predstavljajo na aktivih učiteljih v OŠ, čeprav je tega v resnici premalo. Vsekakor bi bilo treba okrepiti oz. načrtovati tudi redna srečanja učiteljev, zanje pripraviti različne oblike spopolnjevanja, tako na ravni izvajalske organizacije kot tudi na nacionalni ravni.

Predlagamo, da se stalno strokovno spopolnjevanje izobraževalcev v OŠO tudi sistemsko umesti v tem smislu, da se določi skrbnika, ki je zadolžen za uvodno in nadaljevalno spopolnjevanje učiteljev za delo v OŠO, v izvedbenem načrtu pa naj izvajalske organizacije tudi predvidijo periodična srečanja učiteljev in drugih strokovnih delavcev v OŠO, ki so obvezna in so tudi pogodbeno opredeljena.

Zaključek

Kurikul OŠO je učno-ciljno zasnovan. Glavno evalvacijsko os kakovosti torej tvori vprašanje, ali program uresničuje zastavljene cilje. Cilji v OŠO so opredeljeni v splošnem delu, kjer so predstavljeni prednostni cilji programa OŠ in OŠO. Operativni ali predmetni cilji pa so opredeljeni v učnem načrtu vsakega predmeta. Za notranjo koherentnost programa, ki praviloma vodi k uresničitvi kurikularne zamisli, pa je pomembno tudi, kako cilji na predmetni ravni podpirajo prednostne cilje programa.

Največ učiteljev v OŠO ocenjuje, da s svojim predmetom v veliki meri prispevajo k osebostnemu razvoju udeležencev, k njihovem usposabljanju za samostoj-

no življenje in k razvijanju delovnih navad, srednje pa k razvijanju temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, čeprav so to ključni cilji nacionalnega kurikuluma OŠ. Udeleženci so bili pri izbiri podobnih odgovorov bolj zadržani. Neposredno zvezo med znanjem, ki so si ga pridobili v OŠO, in njegovo uporabnostjo v življenju so redko prepoznali. Te razlike med učitelji in udeleženci nas opozarjajo na slabšo komunikacijo med njimi oz. da učitelji ne preverjajo, kakšne so resnične potrebe udeležencev.

Učitelji so relativno zadovoljni s tem, kako posamezni predmeti in program kot celota prispevajo k pripravi udeležencev na nadaljnje formalno in neformalno izobraževanje. Srednje ali v veliki meri po mnenju učiteljev predmeti, ki jih poučujejo, pomagajo pri usmerjanju udeležencev k dejavnemu načrtovanju življenjskih ciljev in poklicne kariere, kar pa je na nek način v nasprotju z ugotovitvami učiteljev, da program OŠO le deloma prispeva k razvijanju pismenosti in komunikativnosti v slovenskem jeziku. Ta mnenja učiteljev nam razkrivajo tudi, kako vidijo svoj položaj v kurikulumu in svoj vpliv na udeležence. Pri vseh prednostnih ciljeh večina ocenjuje, da njihov predmet v dobršni meri prispeva k doseganju prednostih ciljev programa. Boljše rezultate bi si želeli pri razvijanju temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, kar so življenjsko pomembni cilji in udeležencem omogočajo dostop do pomembnih virov v družbi, kot je npr. nadaljnje šolanje ali zaposlitev. Menimo tudi, da bi udeleženci to zmožnost morali razvijati skozi celoten program, pri vseh predmetih, saj gre za tako imenovane prečne ali transverzalne kompetence.

Program OŠO po mnenju učiteljev v večji meri spodbuja tudi doseganje drugih ciljev. Učitelji menijo, da je učna snov pri predmetu, ki ga poučujejo, povezana z življenjem in delom udeležencev. Večina, 56,4 %, je menila, da snov pri predmetu, ki ga poučujejo, ni neposredno povezana z življenjem in delom udeležencev, vendar pa jim bo v življenju koristila. V nasprotju z učitelji pa udeleženci prevladujoče ugotavljajo, da ima znanje v šoli le malo skupnega z življenjem, oz. ne prepoznavajo vrednosti šolskega znanja v življenju. Timsko načrtovanje izvedbenega programa in upoštevanje konkretnih potreb udeležencev bi verjetno ta rezultat izboljšali. Tako pa učitelji dela v OŠO honorarno, kar še poslabšuje možnosti za sodelovanje. V glavnem sami načrtujejo letne učne priprave in se relativno slabo povezujejo z drugimi učitelji in s širšim okoljem. Sami tudi izpeljejo levji delež programa. Kot je razvidno, pa vsi svojega poslanstva ne vidijo v razvijanju temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku. To nas lahko opozarja tudi na dejstvo, da morda nekateri učitelji svoje poslanstvo vidijo predvsem v razlaganju predmetne snovi, kar po svoje utruje tudi naš vtis, da so premalo poučeni o temeljnih andragoških izhodiščih za delo in o tem, kako ugotoviti dejanske potrebe in ovire udeležencev za učenje. Rezultati evalvacije kažejo na vrsto indicev, na podlagi katerih lahko sklepamo, da učitelji niso ustrezno usposobljeni, čeprav sami menijo drugače. Začnemo lahko pri tem, kako dobro poznajo program OŠO oz. kako so z njim seznanjeni. Večina programa ne pozna v celoti niti z njim ni bila seznanjena. Tudi tisti, ki ga poznajo, imajo težave, ko poskušajo z udeleženci doseči

standarde programa. Kako si na primer v povezavi s ciljem OŠO, ki predvideva enakovrednost standardov, razložiti odgovore učiteljev, da so standardi v OŠO nižji od standardov v OŠ, hkrati pa, da so standardi v OŠO ustrezno opredeljeni?

Morda gre odgovor iskati v slabi seznanjenosti učiteljev s programom OŠO in učnim načrtom za njihov predmet ali pa bi lahko pomislili, da področni cilji in standardi ne vodijo k doseganju vseh programskih ciljev, konkretno k enakovrednosti standardov znanja OŠO in OŠ?

Zanesljivega odgovora o tem ob podatkih, ki smo jih zbrali, ne moremo dati. Odgovore učiteljev na to vprašanje je treba gledati v kontekstu z drugimi vprašanji in odgovori drugih respondentov in potem iz celote poiskati odgovor. Upošteva-joč tudi odgovore z razprave v fokusnih skupinah, pa tudi skozi analizo dokumen-tov, ki smo jo opravili, pogojno lahko zaključimo, da je opredelitev standardov znanja v OŠO primerljiva z opredelitvijo v OŠ, pač pa se težava pojavi pri dosega-nju enakovrednosti - torej pri izvajanju programa. To ponovno opozarja na niz-ko koherentnost programa oz. v tem pogledu na to, da učitelji poskušajo doseči enakovreden standard z udeleženci OŠO, ki so bili v OŠ neuspešni, v podobnih organizacijskih oblikah in s podobnimi metodami, brez dopolnjujočega gradiva in v krajšem času, kot je to predvideno za OŠ. To meji na absurd. Glavne razloge za nedoseganje standarda moramo torej iskati predvsem v zasnovi programa. Slabosti programa se najbolj kažejo v nezadostnem upoštevanju potreb in značilnosti odraslih, ki se vključujejo v OŠO, iz katerega potem izhajajo tudi neustre-zno opredeljene druge sestavine programa - npr. organizacija učnega procesa, usposobljenost učiteljev ipd. Vse to se na koncu izrazi v relativno visokem osipu in slabših dosežkih udeležencev OŠO, če jih primerjamo z dosežki osnovnošolcev.

Žal moramo ugotoviti, da je program OŠO nekakšen derivat programa OŠ ter ne upošteva značilnosti in potreb odraslih, ki se ga udeležujejo. To je razvidno že iz zasnove programa, saj nekaterih temeljnih prvin, ki jih predvidevajo izhodišča za pripravo programov za odrasle (1998), sploh ne vsebuje. Med manjkajočimi sta gotovo najbolj pomembni utemeljitev programa in opis ciljne skupine. Zara-di tega je kakovost programa OŠO pomembno okrnjena, posledično pa za njego-vo izvedbo niso opredeljeni ustrezni pogoji, oboje skupaj pa ima za posledico, da prednostni programski cilji niso doseženi. Potrebovali bi torej nov program OŠO, ki bi temeljil na procesno-razvojnem modelu, v večji meri upošteval posame-znika v izobraževanju in bi bil povezan tudi z drugimi programi ter podpornimi dejavnostmi, ki so se v zadnjih dveh desetletjih razvili na področju izobraževa-nja odraslih. Tak program bi imel trajnejšo veljavnost, saj bi bili že v njegovi za-snovi vgrajeni elementi, ki bi omogočili prilagajanje vsakokratnim posebnostim udeležencev in tudi objektivnim okoliščinam v izvajalski organizaciji ter v širšem okolju, v katerem program deluje.

Analiza nacionalnega preverjanja znanja pri izbranih predmetih v osnovni šoli za odrasle

dr. Silva Kos Knez, dr. Amalija Žakelj, Mojca Poznanovič Jezeršek

mag. Minka Vičar, Saša Kregar, Danijel Lilek, Samo Božič

mag. Andreja Bačnik, Berta Kogoj

Uvod

Nacionalno preverjanje znanja (krajše NPZ) je pisno preverjanje znanja učencev ob koncu drugega in tretjega obdobja osnovnošolskega izobraževanja. Opravljajo ga tudi odrasli, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, in sicer ob koncu tretjega obdobja - pod enakimi pogoji kakor učenci osnovnih šol v Sloveniji - in v organizaciji, v katero so vključeni.

Pogoje za opravljanje nacionalnega preverjanja znanja za odrasle sicer določa Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli s 17. členom, ki pravi, da se določbe pravilnika smiselno uporabljajo tudi za odrasle oziroma šole in organizacije za izobraževanje odraslih, ki izvajajo program osnovne šole za izo-braževanje odraslih. To pomeni tudi, da se za odrasle uporabljajo enaki obrazci in dokumentacija kot za otroke. Ta člen določa še, da odrasli, ki niso redno vpi-sani, opravljajo nacionalno preverjanje znanja v katerikoli osnovni šoli oziroma organizaciji za izobraževanje odraslih, ki izvaja program osnovnošolskega izo-braževanja za odrasle³⁹. V preteklosti so NPZ opravljali na osnovni šoli, kar je po-menilo, da so odrasli opravljali izpite skupaj z učenci.

Veljavni program OŠO v poglavju Obvezni načini preverjanja in ocenjevanja zna-nja (str. 8) med drugim predvideva, da je « ... *zaključno preverjanje znanja ob koncu tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja obvezno tudi za odrasle. Osnova zanj so standardi znanj, ki so zapisani v učnih načrtih. Vsebine nalog izražajo spo-znavni in izkušenjski svet odraslih. /.../ Ker je pogoj za nadaljevanje izobraževanja uspešno opravljeno preverjanje znanja, se odraslim že med potekom programa*

³⁹ Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli, Ur. l. RS, št. 67/2005 z dne 15. 7. 2005.

strukturirajo položaji, ki so identični izpitnemu položaju zaključnega preverjanja znanja.« Ta navodila se v izvedbi nacionalnega preverjanja znanja niso nikoli upoštevala.

Analiza nacionalnega preverjanja znanja pri izbranih predmetih v osnovni šoli za odrasle

V nadaljevanju predstavljamo analizo nacionalnega preverjanja znanja odraslih po posameznih predmetih v programu osnovnošolskega izobraževanja odraslih (matematika, slovenščina, biologija, geografija, fizika, kemija, angleščina) z vidika njihove udeležbe in uspešnosti.

Matematika

Tabela 1 prikazuje število odraslih kandidatov na ljudskih univerzah (LU), število udeleženih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike od leta 2008 do leta 2011 ter njihov odstotek.

Tabela 1: Udeležba odraslih kandidatov LU na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike po letih

| Šolsko leto | Št. kandidatov LU | Št. udeleženih kandidatov LU (matematika) | Odstotek udeleženih kandidatov LU (%) |
|-------------|-------------------|---|---------------------------------------|
| 2007/2008 | 386 | 153 | 39,6 |
| 2008/2009 | 376 | 171 | 45,5 |
| 2009/2010 | 392 | 190 | 48,5 |
| 2010/2011 | 358 | 181 | 50,6 |

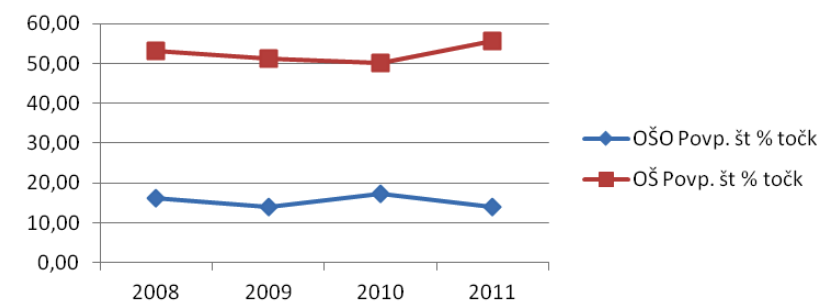
Iz podatkov vidimo, da število kandidatov na LU z leti rahlo pada, najnižje število beležimo prav leta 2011, odstotek udeleženih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike pa se je celo nekoliko povečal, in sicer z 39,6 % v letu 2008 na 50,6 % v letu 2011.

Tabela 2: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike

| Šolsko leto | Samo učenci brez odraslih | | | Samo odrasli | | |
|-------------|---------------------------|----------------|------------------|----------------|----------------|------------------|
| | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št. % točk | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št. % točk |
| 2008 | 28,64 | 54 | 53,03 | 8,72 | 54 | 16,15 |
| 2009 | 27,72 | 54 | 51,33 | 7,59 | 54 | 14,06 |
| 2010 | 27,03 | 54 | 50,05 | 9,31 | 54 | 17,24 |
| 2011 | 27,77 | 50 | 55,55 | 6,95 | 50 | 13,90 |

Tabela 2 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev redne osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike ter povprečno število doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike od leta 2008 do leta 2011. Dosežki odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike niso spodbudni. Ne le da so vsa leta zelo nizki, pod 20 %, v letu 2011 je dosežek padel celo na najnižjo vrednost. V tem letu so od 50 možnih točk v povprečju dosegli skromne 6,9 točke ali 13,9 %. Primerjavo dosežkov odraslih kandidatov z dosežki učencev osnovnih šol od leta 2008 do leta 2011 prikazuje Slika 1.

Slika 1: Povprečno število odstotnih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike



Vsa leta od 2008 dalje beležimo dokaj enake razlike med dosežki učencev OŠ in odraslimi kandidati v prid učencem OŠ, v zadnjem letu, to je letu 2011, pa se je ta razlika še nekoliko poglobila. Ker nismo imeli na voljo rezultatov o tem, kako uspešni so bili odrasli pri posameznih nalogah oz. pri posameznih vsebinah, taksonomskih stopnjah in standardih znanja, smo deleže doseženih točk primerjali s strukturo preizkusa glede na standarde znanja.

Tabela 3 prikazuje zastopanost minimalnih, temeljnih in zahtevnejših standardov znanj v posameznih preizkusih od leta 2008 do leta 2011. Glede zastopanosti standardov znanja preizkus v letu 2008 pokriva 59 % minimalnih, 35 % temeljnih in 6 % zahtevnejših standardov znanj; leta 2009 pokriva 35 % minimalnih, 61 % temeljnih in 4 % zahtevnejših standardov znanj; v letu 2010 pokriva 37 % minimalnih, 56 % temeljnih in 7 % zahtevnejših standardov znanj ter v letu 2011 40 % minimalnih, 40 % temeljnih in 10 % zahtevnejših standardov znanj.⁴⁰

Vzporedno s temi podatki so v Tabeli 3 prikazani tudi podatki o uspešnosti odraslih oz. odstotki doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja pri matematiki. Čeprav iz razpoložljivih podatkov, ki smo jih imeli na voljo, ni razvidno, pri katerih vsebinah so bili odrasli uspešni, pa vendarle že iz odstotka doseženih točk lahko sklepamo, da v povprečju vsa leta dosegajo manj kot polovico minimalnih standardov znanj.

Tabela 3: Zastopanost minimalnih, temeljnih in zahtevnejših standardov znanj na nacionalnih preverjanjih znanja pri matematiki

| Šolsko leto | Deleži min., tem. in zaht. standardov znanj na preizkusih | | | Dosežki odraslih | | |
|-------------|---|--------------------------|-----------------------------|------------------|-------------------------|----------------------|
| | Minimalni standardi znanj | Temeljni standardi znanj | Zahtevnejši standardi znanj | Možno št. točk | Povp. število dos. točk | Povp. število % točk |
| 2007/2008 | 59 % | 35 % | 6 % | 54 | 8,72 | 16,15 |
| 2008/2009 | 35 % | 61 % | 4 % | 54 | 7,59 | 14,06 |
| 2009/2010 | 37 % | 56 % | 7 % | 54 | 9,31 | 17,24 |
| 2010/2011 | 40 % | 40 % | 10 % | 50 | 6,95 | 13,90 |

Ob analizi stanja se zastavlja tudi vprašanje, ali so naloge, ki so pripravljene za

⁴⁰ Nacionalno preverjanje znanja, Poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2007/08, 2008/09, 2009/2010, 2010/2011, Državni izpitni center.

učence osnovnih šol, prav tako primerne za odraslo populacijo. Kontekst, v katerem so postavljene, bi bilo smiselno prilagoditi odrasli populaciji, pri tem pa seveda ohraniti merjenje standardov znanja osnovne šole. Z nadaljnjimi raziskavami bi kazalo načrtno raziskati dejavnike, ki vplivajo na vključenost in uspešnost odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Slovenščina

Tabela 4 prikazuje število odraslih na LU, število udeleženih odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine ob koncu tretjega obdobja osnovne šole od leta 2008 do leta 2011 ter njihov odstotek.

Iz podatkov, prikazanih v Tabeli 4, je razvidno, da število odraslih kandidatov z leti rahlo upada. V šolskem letu 2007/2008 je bilo 386 odraslih kandidatov, leta 2011 pa 358. Zanimivo pa je, da se je kljub omenjenemu upadu odstotek udeleženih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine ob koncu tretjega obdobja z leti celo nekoliko povečal, in sicer z 41,7 % v letu 2008 na 49,7 % v letu 2011.

Tabela 4: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine po letih

| Šolsko leto | Št. kandidatov LU | Št. udeleženih kandidatov LU (slovenščina) | Delež udeleženih kandidatov LU |
|-------------|-------------------|--|--------------------------------|
| 2007/2008 | 386 | 161 | 41,7 |
| 2008/2009 | 376 | 171 | 45,5 |
| 2009/010 | 392 | 174 | 44,4 |
| 2010/2011 | 358 | 178 | 49,7 |

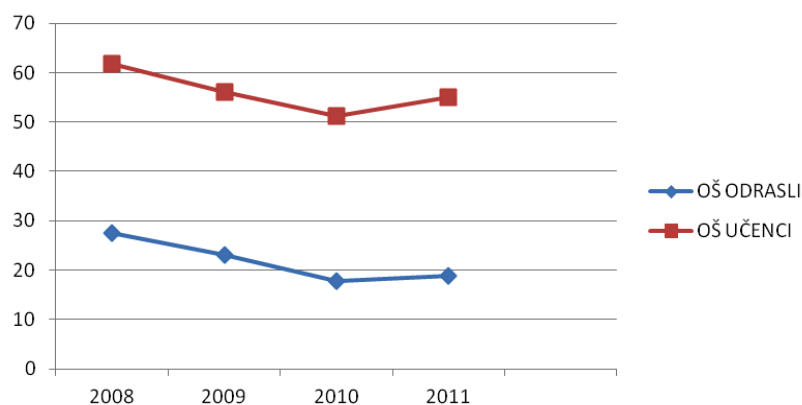
Tabela 5 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev redne osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine ter povprečno število doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine ob koncu tretjega obdobja od leta 2008 do leta 2011.

Tabela 5: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine

| Šolsko leto | Samo učenci brez odraslih | | | Samo odrasli | | |
|-------------|---------------------------|----------------|------------------|----------------|----------------|------------------|
| | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št. % točk | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št. % točk |
| 2008 | 37,09 | 60 | 61,81 | 16,54 | 60 | 27,6 |
| 2009 | 33,66 | 60 | 56,09 | 13,78 | 60 | 23,0 |
| 2010 | 30,67 | 60 | 51,11 | 10,64 | 60 | 17,7 |
| 2011 | 33,00 | 60 | 55,00 | 11,30 | 60 | 18,8 |

Dosežki odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine niso zadovoljivi. Najvišji so bili v letu 2008, ko so od 60 možnih točk v povprečju dosegli 16,54 točke oz. 27,6 %, najnižji pa leta 2010, ko je bilo povprečje doseženega števila točk samo 10,64 točke oz. 17,7 %. Tudi v letu 2011 se rezultati niso bistveno spremenili. Povprečje doseženih točk je v primerjavi z letom 2010 naraslo na 11,30 točke, kar je skromnih 18,8 %. Primerjavo dosežkov odraslih kandidatov z dosežki učencev osnovnih šol od leta 2008 do leta 2011 prikazujemo s Sliko 2.

Slika 2: Povprečno število odstotnih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine



Razlike med dosežki učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine po tretjem obdobju izobraževanja v prid učencev so od leta 2008 konstantne, saj skorajda ni zaslediti sprememb. Ker nismo imeli na

voljo rezultatov o tem, kako uspešni so bili odrasli pri posameznih nalogah oz. pri posameznih vsebinah, taksonomskih stopnjah in standardih znanja, natančnejše analize ni bilo mogoče pripraviti.

Vpogled v cilje, tipe nalog in taksonomijo ter vsebino preizkusa znanja po tretjem obdobju pokaže, da se skladno z učnim načrtom v nacionalnem programu in učnim načrtom za izobraževanje odraslih na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine preverjajo zmožnost samostojnega tihega branja neznanega umetnostnega in neumetnostnega besedila, zmožnost razumevanja in vrednotenja ter razčlenjevanja umetnostnega besedila, zmožnost razumevanja, vrednotenja in razčlenjevanja neumetnostnega besedila, zmožnost tvorjenja pisnega neumetnostnega besedila dane besedilne vrste in zmožnost tvorjenja besedila, s katerim učenec oz. odrasli udeleženec preizkusa dokaže književno znanje. Prav razčlenjevanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnega besedila, izbranega glede na percepcijske zmožnosti in doživljajski svet mladostnika, je za odrasle udeležence preizkusa manj ustrezno. Na to so bili pozorni tudi sestavljavci učnega načrta⁴¹, ki so pri obravnavi književnih vsebin za starejše odrasle predlagali določene prilagoditve.

Ravni zahtevanega znanja v vsakoletnem preizkusu po Bloomovi taksonomiji zajemajo znanje/poznavanje (30 %), razumevanje in uporabo (35 %) ter samostojno reševanje novih problemov, samostojno interpretacijo in vrednotenje (35 %). Razmerje med ravnmi znanja ni v vsakem preizkusu povsem enako, odvisno je od izbranega izhodiščnega besedila in od ciljev/standardov v učnem načrtu, povezanih z izbrano besedilno vrsto oziroma vrsto književnega besedila. Vsebina preizkusa zajema naloge ob neznanem umetnostnem besedilu (40 %) in naloge ob neznanem neumetnostnem besedilu (60 %) v razmerju, določenem z učnim načrtom.⁴²

Čeprav iz razpoložljivih podatkov, ki so bili dosegljivi, ni razvidno, pri katerih vsebinah so bili odrasli uspešni, lahko že iz doseženega števila točk sklepamo, da v povprečju vsa leta dosegajo manj kot polovico minimalnih standardov znanj.

Glede na analizo stanja in zbrane ugotovitve se zastavlja vprašanje, ali so naloge, pripravljene za učence osnovnih šol, primerne tudi za odraslo populacijo. Pri nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine po tretjem obdobju izobraževanja to vsekakor velja za izbiro izhodiščnega umetnostnega in (deloma) tudi neumetnostnega besedila. Izbiro izhodiščnih besedil in naloge bi bilo treba prilagoditi odrasli populaciji, pri tem pa ohraniti merjenje standardov znanja osnovne šole. To je seveda samo predlog, saj vsi dejavniki, ki vplivajo na uspešnost odraslih v osnovnošolskem izobraževanju, še niso raziskani.

Biologija

⁴¹ Program osnovne šole za odrasle, Učni načrt za slovenščino, 2003.

⁴² Nacionalno preverjanje znanja, Poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2007/08, 2008/09, 2009/2010, 2010/2011, Državni izpitni center.

Odrasli, vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, so doslej trikrat opravljali nacionalno preverjanje znanja iz biologije pod enakimi pogoji kakor učenci osnovnih šol v Sloveniji (enak izobrazbeni standard). Opravljajo ga v organizaciji, v katero so vključeni redno vpisani, ali v organizaciji za izobraževanje odraslih, ki izvaja program osnovnošolskega izobraževanja za odrasle. Tabela 6 prikazuje število odraslih kandidatov z LU, število udeleženih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije od šolskega leta 2005/06 do šolskega leta 2010/011 ter njihov odstotek.

Iz podatkov je razvidno, da se število kandidatov LU po očitnem upadanju, za-znanem od leta 2006 do leta 2009, v letu 2011 zopet povečuje, prav tako se od leta 2009 do 2011 povečuje delež udeleženih kandidatov LU pri preverjanju znanja iz biologije. Tabela 7 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev obvezne osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije ter povprečno število doseženih točk odraslih od leta 2006 do leta 2011.

Tabela 6: Udeležba odraslih kandidatov LU na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije v letih 2006, 2009 in 2011

| Šolsko leto | Št. kandidatov LU | Št. udeleženih kandidatov LU (biologija) | % udeleženih kandidatov LU |
|-------------|-------------------|--|----------------------------|
| 2005/2006 | 367 | 343 | |
| 2008/2009 | 109 | 34 | 31,2 |
| 2010/2011 | 158 | 76 | 48,1 |

Tabela 7: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije

| Šolsko leto | Samo učenci brez odraslih | | | Samo odrasli | | |
|-------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št % točk | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št % točk |
| 2006 | 19,2 | 31 | 61,9 | | | |
| 2009 | 16,71 | 32 | 52,23 | 7,74 | 32 | 24,17 |
| 2011 | 15,7 | 32 | 48,02 | 9,78 | 32 | 30,55 |

Glede na to, da je bila biologija trikrat vključena v nacionalno preverjanje znanja, imamo na razpolago majhno količino podatkov za oceno trendov doseganja standardov znanja biologije in raznolikih dejavnikov, ki bi lahko vplivali na količino in kakovost doseženega znanja pri odraslih kandidatih na nacionalnem preverjanju znanja iz biologije.

Primerjave dosežkov odraslih kandidatov z dosežki učencev osnovnih šol kažejo nižje dosežke pri odraslih. Iz razpoložljivih podatkov, ki smo jih imeli na voljo, ni razvidno, pri katerih vsebinah so bili odrasli uspešni. Ker nismo imeli na voljo rezultatov o tem, kako uspešni so bili odrasli pri posameznih nalogah oz. pri posameznih vsebinah, taksonomskih stopnjah in standardih znanja, tudi ni bilo možno ugotavljati morebitnih podrobnejših razlogov za razlike. Iz rezultatov, ki so nam na voljo, lahko spodbudno ugotovimo trend višanja povprečnega števila doseženih točk od leta 2009 do leta 2011 (Tabela 7). Če primerjamo povprečno število točk, ki jih dosežejo učenci OŠ in odrasli, ugotovimo, da so v letu 2009 odrasli dosegli 46 % doseženih točk učencev OŠ, v letu 2011 pa 62 % točk. Pri tem je treba upoštevati, da trend zviševanja povprečnega števila doseženih točk sicer ni značilen za učence OŠ.

Biologija je naravoslovni predmet, ki pri obravnavi vključuje tudi biološko eksperimentalno in terensko delo. Za doseganje enakega izobrazbenega standarda biologije imajo odrasli v predmetniku osnovne šole za odrasle manjši obseg pouka, kot je v predmetniku javnih osnovnih šol v Sloveniji. To poleg raznolikih zmožnosti, vplivov socialnih okoliščin in zagotovitve ustreznih kadrovskih in materialnih pogojev na izobraževalnih ustanovah za odrasle prispeva k težjemu uvajanju sodobnih pristopov v biološko izobraževanje odraslih (še posebej je v takšnem skromnem obsegu pouka težko zagotoviti ustrezno biološko eksperimentalno in terensko delo in doseganje standardov znanja biologije).

Razumevanje biologije je postavljeno v kontekst raznolikih živih sistemov, njihovega razvoja, delovanja in povezanosti (vključno s človekom kot integralnim delom spleta življenja v ekosferi), zato, ne glede na starost kandidatov, vprašanja in naloge nacionalnih preizkusov znanja lahko preverjajo doseganje v učnem načrtu za osnovno šolo zapisanih standardov znanja biologije. Predvidamo, da naloge niso imele večjega vpliva na dosežke odraslih kandidatov. Seveda bi kazalo v naporih za doseganje sodobnega kakovostnega znanja biologije (standardov znanja) posvetiti več pozornosti materialnim in kadrovskim pogojem ter obsegu biološkega izobraževanja odraslih kandidatov, da bi odpravili omenjeno razliko v znanju biologije. Z letošnjim letom se v obvezno osnovno šolo uvaja korenito posodobljen učni načrt za biologijo v osnovni šoli. Zato predlagamo, da temu sledi tudi izobraževanje odraslih, in sicer tako, da uporabi ta učni načrt namesto dosedanjega. S tem bosta zagotovljena doseganje enakega izobrazbenega standarda kot v obvezni osnovni šoli in primerjava rezultatov morebitnih bodočih nacionalnih preverjanj znanja iz biologije glede na veljavni posodobljeni učni načrt. Predlagamo, da izvajalci pri izvedbi tega posodobljenega učnega načrta svoje didaktične pristope za biologijo prilagodijo ugotovljenemu predznanju in zmožnostim odraslih (glede na sprotne

ugotovitve izvajalk/izvajalcev). Z nadaljnjimi raziskavami na izobraževalnih ustanovah in širše bi kazalo načrtno raziskati dejavnike, ki vplivajo na uspešnost biološkega izobraževanja odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Geografija

Odrasli, vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, opravljajo nacionalno preverjanje znanja iz geografije ob koncu tretjega obdobja pod enakimi pogoji kakor učenci osnovnih šol v Sloveniji; nacionalno preverjanje znanja opravljajo v organizaciji, v katero so vključeni, na podlagi izbora predmeta, ki ga opravi minister. Če niso redno vpisani, opravljajo nacionalno preverjanje znanja v katerikoli osnovni šoli oziroma organizaciji za izobraževanje odraslih, ki izvaja program osnovnošolskega izobraževanja za odrasle. Tabela 8 prikazuje število odraslih kandidatov LU, število udeleženih kandidatov ter odstotek udeleženih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije v letih 2008 in 2011⁴³.

Tabela 8: Udeležba odraslih kandidatov LU na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije v letih, ko je bila geografija izbrana za nacionalno preverjanje znanja

| Šolsko leto | Št. kandidatov LU | Št. udeleženih kandidatov LU (geografija) | % udeleženih kandidatov LU |
|-------------|-------------------|---|----------------------------|
| 2007/2008 | 136 | 72 | 52,9 |
| 2008/2009 | / | / | / |
| 2009/010 | / | / | / |
| 2010/2011 | 119 | 55 | 46,2 |

Iz podatkov vidimo, da število kandidatov z LU od leta 2007/08 pada, in sicer s 136 leta 2008 na 119 leta 2011. Prav tako se je leta 2011 znižal odstotek udeleženih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije. Leta 2008 se jih je preverjanja udeležilo 52,9 %, leta 2011 pa 46,2 %.

Tabela 9 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije ter povprečno število doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije za leti 2008 in 2011.

Tabela 9: Povprečno število doseženih točk učencev redne OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije

| Šolsko leto | Samo učenci brez odraslih | | | Samo odrasli | | |
|-------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št % točk | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št % točk |
| 2008 | 26,47 | 50 | 52,94 | 10,8 | 50 | 21,26 |
| 2009 | | | | | | |
| 2010 | | | | | | |
| 2011 | 30,15 | 50 | 60,29 | 13,33 | 50 | 26,65 |

Dosežki odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz geografije v primerjavi z ostalimi učenci so občutno nižji. V obeh letih je povprečno število točk doseglo vrednost pod 30 %. Povprečna vrednost doseženih točk se je leta 2011 povečala na skromnih 13,3 točke od možnih 50 točk.

Tabela 10 prikazuje zastopanost minimalnih, temeljnih in zahtevnejših standardov znanj v posameznih preizkusih leta 2008 in leta 2011. Glede zastopanosti standardov znanja preizkus v letu 2008 pokriva 52 % minimalnih, 26 % temeljnih in 22 % zahtevnejših standardov znanj; leta 2011 pa pokriva 72 % minimalnih, 61 % temeljnih in 4 % zahtevnejših standardov znanj.

Vzporedno s temi podatki so v prikazani tudi podatki o uspešnosti odraslih oz. odstotki doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja pri geografiji. Čeprav iz razpoložljivih podatkov, ki smo jih imeli na voljo, ni razvidno, pri katerih vsebinah so bili odrasli uspešni, pa vendarle že iz odstotka doseženih točk lahko sklepamo, da v povprečju vsa leta dosegajo manj kot polovico minimalnih standardov znanj.

⁴³ Nacionalno preverjanje znanja, Poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2010/2011, Državni izpitni center.

Tabela 10: Zastopanost minimalnih, temeljnih in zahtevnejših standardov znanj na nacionalnem preverjanju znanja pri geografiji

| Šolsko leto | Deleži min., tem. in zaht. standardov znanj na preizkusih | | | Dosežki odraslih | | |
|-------------|---|--------------------------|-----------------------------|------------------|-----------------------------|--------------------------|
| | Minimalni standardi znanj | Temeljni standardi znanj | Zahtevnejši standardi znanj | Možno št. točk | Povprečno število dos. točk | Povprečno število % točk |
| 2007/2008 | 52 % | 26 % | 22 % | 50 | 10,8 | 21,26 |
| 2008/2009 | / | / | / | / | / | / |
| 2009/2010 | / | / | / | / | / | / |
| 2010/2011 | 72 % | 20 % | 8 % | 50 | 13,33 | 26,65 |

Ob analizi stanja na področju geografije je ugotovljeno, da so dosežki odraslih močno pod povprečjem. Zato se zastavlja vprašanje, ali so naloge, ki so pripravljene za učence osnovnih šol, prav tako primerne za odraslo populacijo. Kontekst, v katerega so postavljene, bi bilo smiselno prilagoditi odrasli populaciji, pri tem pa seveda ohraniti merjenje standardov znanja osnovne šole. Z nadaljnjimi raziskavami bi kazalo načrtno raziskati dejavnike, ki vplivajo na vključenost in uspešnost odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Fizika

Tabela 11 prikazuje število odraslih kandidatov, število udeleženih odraslih kandidatov ter odstotek udeleženih odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike v letu 2007 in 2008. V teh letih se je izvajalo nacionalno preverjanje znanja pri predmetu fizika.

Tabela 11: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike v letih 2007 in 2008

| Šolsko leto | Št. odraslih kandidatov | Št. udeleženih odraslih kandidatov LU | % udeleženih odraslih kandidatov LU |
|-------------|-------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 2007 | 95 | 47 | 49,5 |
| 2008 | 132 | 21 | 15,9 |

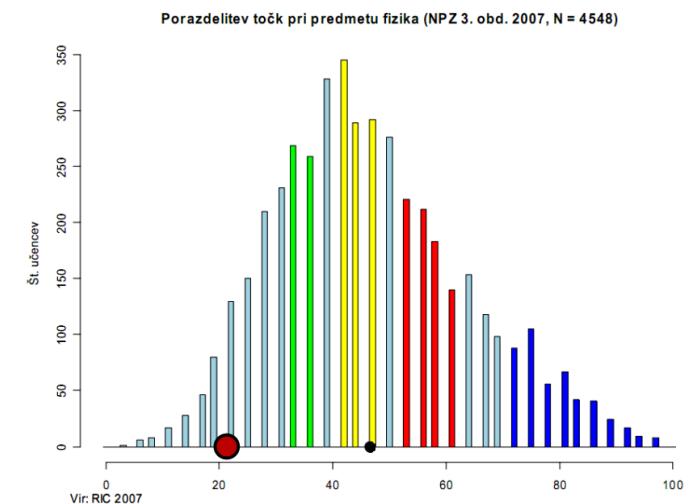
Iz podatkov vidimo, da se le majhen del prijavljenih kandidatov udeleži preverjanja. Absolutno število odraslih kandidatov, ki so se udeležili nacionalnega preverjanja znanja iz fizike, je majhno, v obeh letih skupaj 68. Tabela 12 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike ter povprečno število doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike za leti 2007 in 2008.

Tabela 12: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike

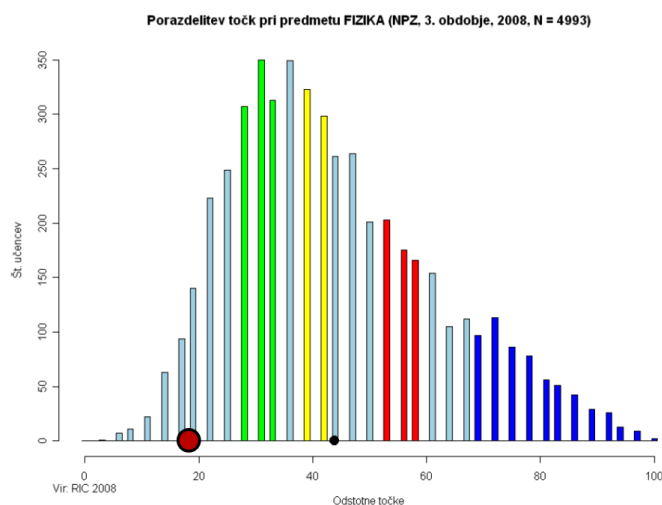
| Šolsko leto | Samo učenci brez odraslih | | | Samo odrasli | | |
|-------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št % točk | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št % točk |
| 2007 | 16,90 | 36 | 46,95 | 7,87 | 36 | 21,87 |
| 2008 | 15,78 | 36 | 43,83 | 6,67 | 36 | 18,52 |

Dosežki odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike niso dobri. V obeh letih so odrasli kandidati v povprečju dosegli skromne 7,87 in 6,67 točke ali 21,87 in 18,52 % in bili v povprečju pod t. i. zelenim območjem. Zeleno območje zajema učence z rezultati med 20. in 30. kvantilom oziroma 10 % učencev, katerih skupni dosežki določajo mejo spodnje četrtine dosežkov glede na druge dosežke. Primerjavo dosežkov odraslih kandidatov z dosežki učencev osnovnih šol v letu 2007 in 2008 prikazujemo s Sliko 3. V obeh letih opažamo dokaj enake razlike med dosežki učencev OŠ in odraslimi kandidati v prid učencem OŠ.

Slika 3: Povprečno število odstotnih točk vseh udeležencev (manjša pika) in odraslih kandidatov (večja pika) na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike leta 2007



Slika 4: Povprečno število odstotnih točk vseh udeležencev (manjša pika) in odraslih kandidatov (večja pika) na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike leta 2008



Rezultatov o tem, kako uspešni so bili odrasli pri posameznih nalogah oz. pri posameznih vsebinah, taksonomskih stopnjah in standardih znanja, nismo imeli na voljo. Delež doseženih točk smo tako primerjali le s strukturo preizkusa, in sicer glede na taksonomske ravni, ki smo jih dobili v mrežnih diagramih posameznih preizkusov⁴⁴.

Tabela 13 prikazuje zastopanost taksonomskih ravni po Bloomovi klasifikaciji. Vzporedno s temi podatki so prikazani še podatki o uspešnosti odraslih oz. odstotki doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja pri fiziki. Iz spodaj zapisanih podatkov ni razvidno, pri katerih vsebinah so bili uspešni, pa vendarle lahko že iz povprečnega števila doseženih točk sklepamo, da obe leti odrasli v povprečju ne rešijo niti nalog na prvi taksonomski ravni.

Tabela 13: Zastopanost taksonomskih ravni po številu točk v posameznem preizkusu na nacionalnem preverjanju znanja pri fiziki

| Šolsko leto | Število točk na preizkusu, ki jih je možno doseči z nalogami na | | | Dosežki odraslih | | |
|-------------|---|----------------|-----------------|------------------|------------------------------|--------------------------|
| | I taks. ravni | II taks. ravni | III taks. ravni | Možno št. točk | Povprečno št. doseženih točk | Povprečno število % točk |
| 2007 | 9 | 21 | 6 | 36 | 7,87 | 21,87 |
| 2008 | 7 | 21 | 8 | 36 | 6,67 | 18,52 |

⁴⁴ Nacionalno preverjanje znanja, Poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2006/2007, 2007/08, Državni izpitni center.

Za analizo smo imeli na voljo le podatke iz nacionalnih preverjanj znanj iz fizike. Absolutno število odraslih kandidatov, ki se je udeležilo nacionalnega preverjanja znanja iz fizike, je majhno. V grobem lahko rečemo, da dosežki odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz fizike niso dobri in da v obeh letih v povprečju odrasli niso rešili niti nalog na prvi taksonomski ravni.

Kemija

Odrasli, vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, so v preučevanem obdobju od leta 2008 do leta 2011 opravljali nacionalno preverjanje znanja (NPZ) iz kemije dvakrat, in sicer leta 2007 (šolsko leto 2006/2007) in leta 2010 (šolsko leto 2009/2010). Opravljali so ga pod enakimi pogoji kakor učenci osnovnih šol v Sloveniji.

Tabela 14 prikazuje število odraslih kandidatov, število udeleženih odraslih kandidatov ter odstotek udeleženih odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije v letih 2007 in 2010, ko se je nacionalno preverjanje znanja pri predmetu kemija izvajalo.

Tabela 14: Udeležba odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije v letih 2007 in 2010.

| Leto | Št. odraslih kandidatov | Št. udeleženih odraslih kandidatov | % udeleženih odraslih kandidatov |
|------|-------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| 2007 | 138 | 51 | 37,0 |
| 2010 | 235 | 110 | 46,8 |

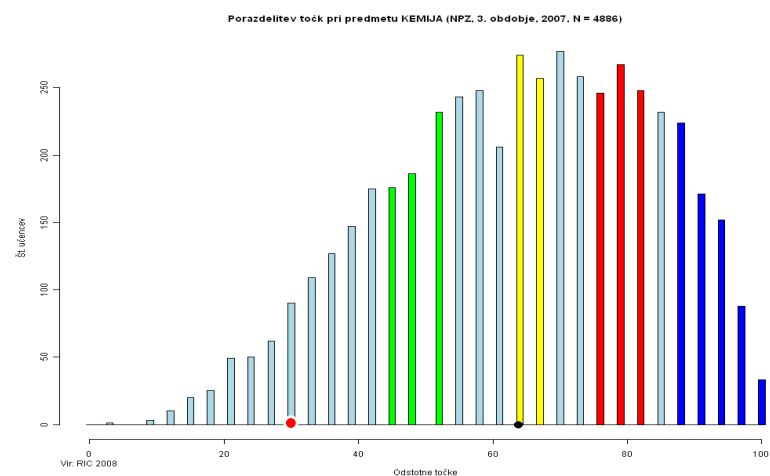
Iz podatkov je glede na sorazmerno nizek delež udeleženih odraslih kandidatov razviden porast pri NPZ iz kemije v letu 2010. Absolutno število odraslih kandidatov, ki so se v letih od 2008 do 2011 udeležili NPZ iz kemije (161), je v primerjavi s številom kandidatov OŠ majhno, a največje v primerjavi z absolutnim številom odraslih kandidatov pri ostalih dveh naravoslovnih predmetih, ki sta se v preučevanem obdobju prav tako preverjala dvakrat: biologija (110) in fizika (68). Tabela 15 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije ter povprečno število doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije za leti 2007 in 2010.

Tabela 15: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije

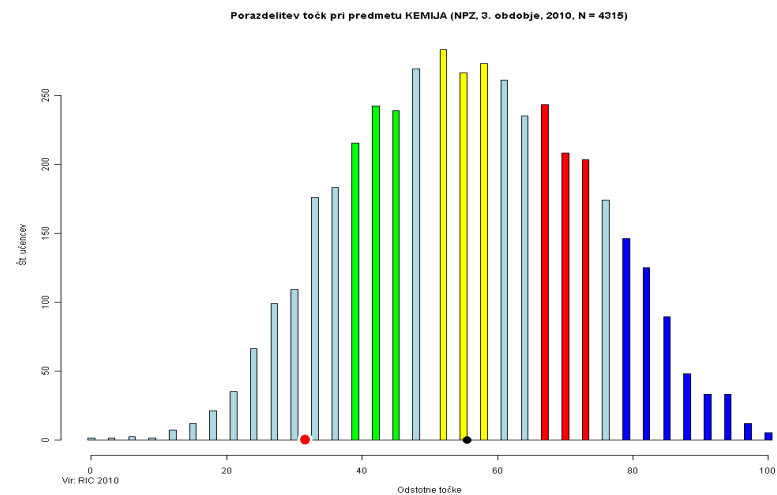
| Šolsko leto | Samo učenci brez odraslih | | | Samo odrasli | | |
|-------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št % točk | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št % točk |
| 2007 | 21,05 | 33 | 63,79 | 10,43 | 33 | 31,61 |
| 2010 | 18,35 | 33 | 55,61 | 10,99 | 33 | 33,30 |

Dosežki odraslih kandidatov v primerjavi z dosežki učencev osnovnih šol pri NPZ iz kemije so precej nižji, v obeh letih preverjanja so v povprečju pod 35 % in s tem pod t. i. zelenim območjem (območje označuje učence, katerih skupni dosežki določajo mejo spodnje četrtine dosežkov - glede na ostale dosežke). Primerjava dosežkov odraslih kandidatov z dosežki učencev osnovnih šol pri NPZ iz kemije v letu 2007 in 2010 je prikazana s Sliko 5.

Slika 5: Povprečno število odstotnih točk vseh udeležencev (manjša pika) in odraslih kandidatov (večja pika) na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije leta 2007



Slika 6: Povprečno število odstotnih točk vseh udeležencev (manjša pika) in odraslih kandidatov (večja pika) na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije leta 2010



Majhna količina (dva zajema) in kvaliteta podatkov ne omogočata ocene trenda v doseganju standardov znanja kemije in prav tako ne prepoznavanja dejavnikov, ki bi lahko vplivali na kakovost doseženega kemijskega znanja pri odraslih kandidatih NPZ iz kemije. Iz podatkov, ki smo jih imeli na voljo za oceno, ni razvidno, pri katerih ciljih/vsebinah/nalogah so bili odrasli kandidati uspešni oz. neuspešni. Prav tako ni razvidno, kakšno znanje so izkazali glede na taksonomske stopnje oz. standarde znanja. Lahko le predvidevamo, da se «pomanjkljivosti», opažene pri kandidatih OŠ, pri odraslih kandidatih odražajo še v toliko večji meri, in sicer so učenci OŠ manj uspešni pri reševanju problemov oziroma strukturiranih nalog, ki zahtevajo samostojen opis poskusa ali interpretacijo preglednic oziroma shem. Posledično je pri pouku kemije potrebno boljše povezovanja razlag kemijskih pojmov z ugotovitvami eksperimentalnega dela ter njihovimi ponazoritvami na realnih primerih. Glede reševanja problemskih nalog imajo učenci največ težav pri samostojnih interpretacijah v stavkih s smiselnim pomenom.

Dosežki odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz kemije niso spodbudni, v obeh letih preverjanja so v povprečju pod 35 %. Glede na (ne) uspešnost odraslih kandidatov pri NPZ iz kemije se pri učenju in poučevanju kemijskih vsebin toliko bolj izkazuje potreba po ustreznih didaktičnih pristopih, posebej k eksperimentalnemu delu, in razumevanju kemijskih pojmov ter vključevanju situacij iz življenja. Pri pouku kemije naj bi učitelji posvetili večjo pozornost poučevanju, ki temelji na povezanosti treh predstavnostnih ravni:

- makroskopskih (konkretnih) ugotovitev, zaznanih s čutili,
- razlagi ugotovitev na submikroskopskem nivoju in
- zapisom na simbolnem nivoju formul, enačb itd.

Razvoj sposobnosti učencev pri povezovanju vseh treh naštetih ravni omogoča dobra vizualizacijska podpora (IKT), kar narekuje pozornost zagotavljanju ustreznih materialnih pogojev za poučevanje kemije za odrasle. Posodobljeni učni načrt za kemijo v osnovni šoli, ki se s šolskim letom 2011/2012 že izvaja v osnovnih šolah, vključuje zapisana didaktična priporočila in vrsto drugih posodobitev ter narekuje tudi posodobitve učnega načrta za osnovno šolo odraslih. Z nadaljnjimi raziskavami bi kazalo načrtno raziskati dejavnike, ki vplivajo na uspešnost kemijskega izobraževanja odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Angleščina

Angleščina spada med t. i. tretje predmete, ki jih vsako leto izbere minister in tudi določi, na kateri šoli se bo ta predmet opravljal (Zakon o osnovni šoli, 64. člen). Doslej so nacionalna preverjanja znanja (NPZ) iz angleščine v 9. razredu potekala vsaki dve leti. V nadaljevanju smo uporabili podatke RIC-a za leta 2007, 2009 in 2011.

Tabela 16: Udeležba odraslih (z LU) na NPZ iz angleščine v letih 2007, 2009 in 2011

| Šolsko leto | Št. vseh prijavlj. | Št. kand. na LU | Št. vseh udelež. | Št. udelež. OŠ | Št. udelež. kandid. na LU | % vseh udelež. | % udelež. učen. OŠ | % udelež. kand. na LU | % udelež. nih z LU v celotni populaciji |
|-------------|--------------------|-----------------|------------------|----------------|---------------------------|----------------|--------------------|-----------------------|---|
| 2006/07 | 5.159 | 83 | 5.053 | 5.020 | 33 | 97,9 | 98,9 | 39,8 | 0,65 |
| 2008/09 | 4.406 | 146 | 4.256 | 4.200 | 56 | 96,6 | 98,6 | 38,4 | 1,3 |
| 2010/11 | 5.885 | 73 | 5.731 | 5.700 | 31 | 97,4 | 98,1 | 42,5 | 0,54 |

Iz tabele 16 je razvidno, da je število udeležencev na NPZ iz angleščine vsako leto različno, prav tako pa je v treh letih opravljanja NPZ v 9. razredu nihalo število udeležencev z LU, ki je bilo najnižje v šolskem letu 2010/11. Podobno se spremeni delež populacije, ki opravlja NPZ iz angleščine. NPZ se na koncu 3. obdobja udeležuje med 96,5 % in do največ 98 % vseh prijavljenih učencev leta 2011. Ta delež pa je med udeleženci z LU sorazmerno nizek, saj NPZ ne opravlja niti polovica. V skupnem številu udeležencev na NPZ iz angleščine odrasli udeleženci večinoma predstavljajo manj kot 1-% delež vseh, ki ga opravljajo.

Tabela 17 prikazuje povprečno število doseženih točk učencev osnovne šole na nacionalnem preverjanju znanja iz angleščine ter povprečno število doseženih točk odraslih na nacionalnem preverjanju znanja iz angleščine v letih 2007, 2009 in 2011.

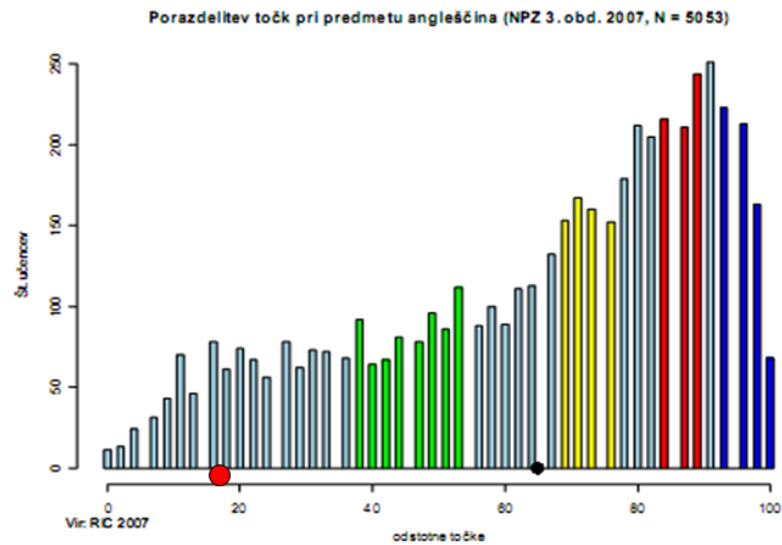
Tabela 17: Povprečno število doseženih točk učencev OŠ in odraslih kandidatov na nacionalnem preverjanju znanja iz angleščine

| Šolsko leto | Št. udelež. kandid. tov LU | Samo učenci brez odraslih | | | Samo odrasli | | |
|-------------|----------------------------|---------------------------|----------------|------------------|----------------|----------------|------------------|
| | | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št. % točk | Povp. št. točk | Možno št. točk | Povp. št. % točk |
| 2006/07 | 33 | 29,59 | 45 | 65,76 | 7,97 | 45 | 17,71 |
| 2008/09 | 56 | 29,09 | 45 | 64,66 | 12,98 | 45 | 28,85 |
| 2010/11 | 31 | 30,52 | 50 | 61,04 | 7,55 | 50 | 15,10 |

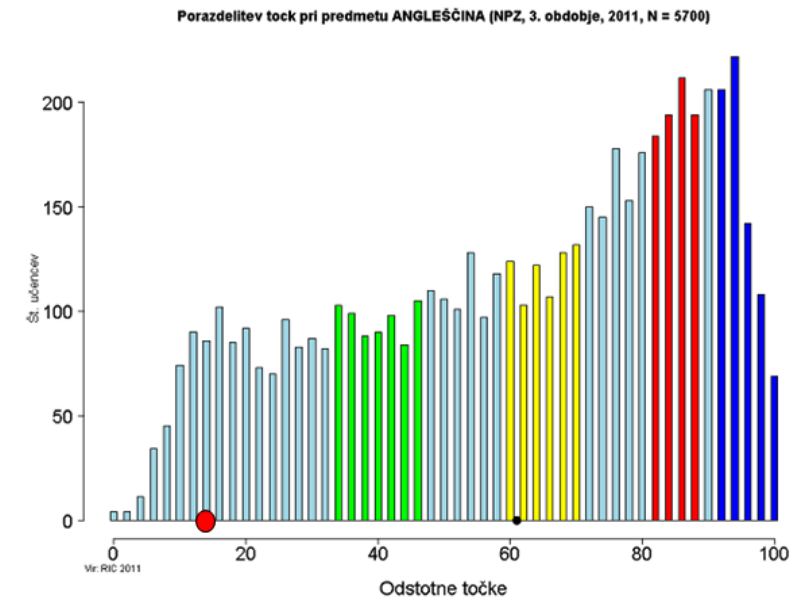
Prikazani podatki za šolsko leto 2006/07 kažejo, da so devetošolci v programih OŠ dosegli statistično najboljši rezultat od vseh treh let, za katere imamo podatke (65,76 %), skoraj enakega dve leti kasneje in nekoliko (dobrih 5 odstotkov) nižjega v š. l. 2010/11. Kandidati, ki so opravljali NPZ na LU, pa so najboljši rezultat dosegli (skoraj 29 % točk) leta 2009, ko ga je opravljal številno najmočnejša populacija. Ob zadnjem opravljanju NPZ pa so rezultati dobra 2 odstotka slabši (dobrih 15 %), kot so bili leta 2007. Izstopa torej povprečen dosežek kandidatov z LU s povprečnim odstotkom točk 28,85, kar je skoraj dvakrat bolje kot dve leti pred in po tem. Podrobnosti iz statističnih podatkov ni videti, zato nismo prepričani, ali lahko rezultate pripisujemo samo skoraj dvakrat boljši pripravljenosti kandidatov oziroma njihovem boljšemu znanju.

Rezultati osnovnošolcev v OŠ se v vseh treh preverjanjih z leti slabšajo (v povprečju za skoraj 5 % od leta 2007 do leta 2011), podoben trend pa smo zaznali še v OŠ za odrasle (z izjemo leta 2009). Zaskrbljujoča je tudi razlika v povprečnih dosežkih med učenci iz programov OŠ, saj razen izjemnega leta 2009, ko je bila razlika 35 % odstotnih točk, le-ta obsega od 46 % odstotnih točk (2007) do 48 % odstotnih točk (2011). O morebitnih vzrokih razpravljamo v nadaljevanju. Rezultati na NPZ v prikazanih treh letih so porazdeljeni precej na skrajni levi in skrajni desni - po eni strani so razmeroma dobri in po drugi precej slabi. Podrobnosti smo povzeli iz Letnih poročil o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja za šolska leta 2006/2007, 2008/2009 in 2010/11 ter Opisov dosežkov učencev 9. razreda na nacionalnem preverjanju znanja (2007, 2009 in 2011).

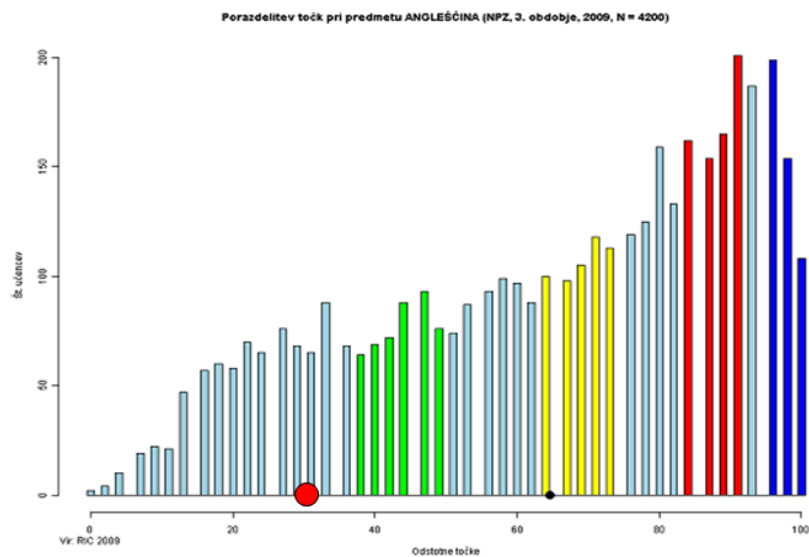
Slika 7: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2007, povprečni dosežek vse populacije (manjša pika) in povprečni dosežek kandidatov z LU (večja pika)



Slika 9: Porazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2011, povprečni dosežek vse populacije (manjša pika) in povprečni dosežek kandidatov z LU (večja pika)



Slika 8: orazdelitev točk pri angleščini na NPZ v letu 2011, povprečni dosežek vse populacije (manjša pika) in povprečni dosežek kandidatov z LU (večja pika)



Iz objavljenih podatkov lahko ugotovimo, da skupni rezultati NPZ (2007) kažejo sorazmerno visoke dosežke več kot polovice učencev. Leta 2007 je povprečni rezultat učencev 29,23 točke od 45, kar pomeni 64,9 % odstotnih točk, v interval med 80 in 100 odstotnimi točkami pa se je tega leta uvrstilo skoraj 40 % učencev. Leta 2009 pa je 57 % učencev doseglo oziroma presežlo povprečni rezultat na preverjanju, to je 64,6 odstotne točke, 2938 (70 %) učencev pa je doseglo več kot 50 odstotnih točk. Ob tem, da naj bi bilo preverjanje za testirano populacijo otrok razmeroma lahko, pa komisija ugotavlja, da je v letih 2007 in 2009 28-30 % učencev doseglo manj kot polovico odstotnih točk, 42 % oz. 45 % učencev pa se jih je uvrstilo pod državno povprečje. Za leto 2011 takih podatkov nismo zasledili.

Kljub takim rezultatom komisija za angleščino v letnem poročilu za leto 2009 ugotavlja, da se je, podobno kakor v preteklih letih, pokazalo, da precejšnja skupina učencev močno presega standarde, predvidene z učnim načrtom. Komisija meni, da bi bilo treba obstoječi učni načrt za angleščino za osnovno šolo nujno posodobiti, saj naj bi bili standardi znanja postavljeni neustrezno (prenizko).

Ugotavljamo torej:

- da precej velika skupina učencev pokaže zelo dobre rezultate, a hkrati razmeroma veliko učencev tudi zelo slabe;
- da je razmeroma velika razlika med dosežki učencev iz OŠ in kandidatov, ki prihajajo z LU;
- da so rezultati odraslih udeležencev v povprečju sorazmerno nizki.

Čemu lahko pripišemo tolikšno razliko v rezultatih na NPZ med učenci v rednih programih OŠ in tistimi z LU?

Vsebina in zahtevnost NPZ

NPZ so sestavljena samo iz pisnega dela, torej se govorne zmožnosti ne preverjajo. Pisna pola je sestavljena iz nalog za slušno in bralno razumevanje, tvorjenje pisnega besedila in uporabe besedišča ter nekaterih struktur v sobesedilu. Za leto 2011 je komisija opravila prerazporeditev deleža posameznih zmožnosti in tako se je delež pisnega sporočanja povečal za skoraj 4 % in po našem mnenju dvignil zahtevnost preizkusa.

Deleži nalog po taksonomskih stopnjah (RIC priredba Bloomove taksonomije kognitivnih ciljev) so po dosegljivih podatkih taki: I. znanje in poznavanje: 30 %, II. razumevanje in uporaba: 35 %, III. samostojno reševanje novih problemov, samostojna interpretacija, vrednotenje: 35 %. Ta grobi pregled nam pokaže razmeroma enakomerno porazdelitev zahtevnejših in manj zahtevnih standardov.

Komisija za angleščino v svojih poročilih (2009) ugotavlja, da učenci najbolje obvladajo bralno zmožnost (IT 0,73) in da so najšibkejši pri pisni zmožnosti (IT 0,57), to pa naj bi bila tudi zmožnost, ki bi najbolje diskriminirala med bolj in manj učno uspešnimi učenci. Hkrati leta 2011 komisija ugotovi, da je «zaskrbljujoče veliko /.../ učencev, ki so bili pri pisnem sestavku manj uspešni (pri posameznih postavkah je v povprečju doseglo 0 točk ali 1 točko 29 % učencev) ali pa se ga sploh niso lotili (takšnih je bilo 11 % učencev)» (LP 2011, str. 151).

Če torej v nobenem letu, niti najbolj uspešnem letu 2009, kandidati z LU v povprečju niso dosegli 30 % odstotnih točk, kolikor naj bi bilo v preizkusu zastopanih najnižjih standardov, oz. so jih v letih 2007 in 2011 dosegli le dobro polovico od teh 30 %, lahko ugotovimo, da odrasli kandidati še zdaleč ne dosegajo minimalnih standardov znanja, ki so zastopani v nacionalnem preizkusu.

Nimamo podrobnih podatkov o tem, kako dobro so se kandidati z LU odrezali pri nalogah, ki preverjajo posamezne jezikovne zmožnosti, domnevamo pa, da so bili najmanj uspešni pri najkompleksnejših nalogah. Tudi o možnih vzrokih za to lahko postavljamo le hipoteze, in sicer:

- NPZ preverja sporočanje zmožnosti, vrsta pokazateljev pa kaže, da je pouk v OŠ pogosto osredotočen na pretežno tradicionalna jezikovna znanja (slovnica, besedišče itd.), še zlasti pri učno manj uspešnih učencih. Domnevamo, da je podobno tudi v OŠ za odrasle. Če te domneve držijo, imajo udeleženci premalo vaj iz kompleksnejših jezikovnih zmožnosti.
- Vpliv sporočanje zmožnosti v materinščini (zlasti branje in pisanje). Sporočanje strategije so v veliki meri prenosljive med jeziki, in če jih kandidati nimajo dobro razvitih v svojem maternem jeziku, imajo še več težav pri tujem jeziku. Tudi rezultati pri slovenščini (učnem jeziku) so večinoma do četrtnine možnih odstotnih točk (od največ 27,6 % leta 2008 do najmanj 17,7 % leta 2010, vse v obdobju 2007-2011).
- Metodika pouka in potrebe udeležencev: domnevamo, da didaktika pouka in podpora odraslim udeležencem OŠ največkrat nista v skladu z njihovimi potrebami. Oseb z različnimi učnimi primanjkljaji oz. težavami pa je med njimi precej.
- Kavklerjeva in Babuderjeva (2012: 65-66) ugotavljata, da se je tri četrtnine vprašanih udeležencev OŠ za odrasle v OŠ soočalo z izrazitimi specifičnimi primanjkljaji na področju branja in pisanja, pri slabih tretjini odraslih udeležencev OŠ pa je prisotna tudi statistično pomembna povezanost med težavami branja in pisanja ter težavami jezikovnega izražanja v času šolanja v redni osnovni šoli. Pri dobri četrtnini udeležencev ugotavljajo statistično pomembno povezanost s težavami koncentracije in pomnjenja. Kot pravita Kavklerjeva in Babuderjeva, se specifične učne težave na področju branja in pisanja pogosto povezujejo s težavami jezikovnega izražanja in razumevanja in imajo pomemben vpliv na posameznikovo učno uspešnost. Domnevamo, da je to še bolj izrazito pri tujem jeziku, pri katerem so v središču ravno naštetata, pogosto šibka področja oseb z učnimi primanjkljaji oz. težavami.
- Tudi predmetna komisija za angleščino pri RIC-u si je v zvezi z možnimi vplivi na dosežke na NPZ zastavila hipotezi (LP 2009):
- vpliv zunajšolskega okolja je na usvajanje znanja iz angleščine večji kot vpliv pouka angleščine v osnovni šoli,
- metode poučevanja se med šolami in okolji razlikujejo.

Komisija je priporočila, da se te vzroke razišče in hipoteze potrdi ali ovrže. Ugotavljamo, da so pri tujem jeziku angleščina na NPZ izrazito skrajni rezultati v celotni osnovnošolski populaciji (torej dobri in slabi). Odrasli udeleženci so po rezultatih skoncentrirani na levi, saj dosegajo slabe rezultate, natančneje, v povprečju dosegajo precej manj, kot je delež zastopanih minimalnih standardov znanja. Kaže, da bi bilo dobro raziskati vzroke za tako različne rezultate, ki gotovo niso samo v šolskem delu učiteljev in učencev oziroma odraslih udeležencev izobraževanja. Prav tako menimo, da bi bilo dobro preučiti tako vsebino kot metodiko poučevanja angleščine v programih za odrasle. Tretji predlog, delno odvisen od prejšnjih, pa je, da se izvaja usposabljanje učiteljev za bolj prilagojeno poučevanje odraslih, upoštevajoč njihove specifične potrebe. Morda bi bilo smiselno razmišljati tudi o ustreznih prilagoditvah NPZ.

Zaključek

Na podlagi analize stanja, ki je bila narejena pri izbranih predmetih v okviru nacionalnega preverjanja znanja v osnovnošolskem izobraževanju odraslih, opazimo, da pri nekaterih predmetih število kandidatov rahlo upada - z izjemo kemije, fizike in biologije, kjer beležimo povečanje števila kandidatov.

Kljub temu da se je pri matematiki in slovenščini število kandidatov zmanjšalo, se je povečal odstotek le-teh, ki so se udeležili nacionalnega preverjanja znanja. Pri geografiji se je zmanjšalo število kandidatov, prav tako se je za razliko od ostalih predmetov zmanjšal odstotek tistih odraslih, ki so se udeležili nacionalnega preverjanja znanja. Čeprav se je pri fiziki povečalo število odraslih, podatki kažejo, da se jih le majhen delež udeleži nacionalnega preverjanja znanja. Tudi pri kemiji se je število kandidatov povečalo, prav tako pa se je povečal delež tistih, ki so se udeležili nacionalnega preverjanja znanja, vendar pa je to število še vedno nizko v primerjavi z učenci v redni osnovni šoli. Število udeležencev v osnovnošolskem izobraževanju je pri angleščini različno. Delež odraslih, ki se udeležijo nacionalnega preverjanja znanja, je sorazmerni nizek, saj ga ne opravlja niti polovica udeležencev izobraževanja.

Glede na doseženo število točk na nacionalnem preverjanju znanja rezultati pri posameznih predmetih niso spodbudni in so v primerjavi z učenci v osnovni šoli bistveno nižji. Pri nekaterih predmetih so dosežki odraslih celo močno pod povprečjem, kar pomeni, da dosegajo manj kot polovico minimalnih standardov znanj.

Zanimiv je tudi podatek, da vsa leta pri posameznih predmetih beležimo dokaj enake razlike med dosežki učencev v osnovni šoli in dosežki odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Posebej moramo izpostaviti, da je bila analiza narejena na podlagi podatkov, ki so bili na razpolago. Ti podatki niso omogočali natančnejšega vpogleda v posamezne vsebine, pri katerih so bili odrasli uspešni. Majhna količina, ponekod samo dva zajema, in kvaliteta podatkov ne omogočata ocene trenda v doseganju standardov znanja, prav tako tudi ne prepoznavanja dejavnikov, ki bi lahko vplivali na kakovost doseženega znanja pri posameznem predmetu.

Pri posameznih predmetih so podani tudi predlogi in usmeritve za nadaljnje delo na področju osnovnošolskega izobraževanja odraslih. Tako bi bilo treba pri biologiji povečati število ur, saj bi le-to omogočalo ustrezno biološko, eksperimentalno in terensko delo. Več pozornosti bi kazalo v prihodnje nameniti tudi materialnim in kadrovskim pogojem. Izobraževalci naj pri pouku biologije namesto dosedanjega učnega načrta za odrasle uporabljajo posodobljen učni načrt za biologijo, ki ga uporabljajo učitelji v osnovni šoli, s tem da pri njegovi izvedbi

svoje didaktične pristope prilagodijo ugotovljenemu predznanju in zmožnostim odraslih. Tudi pri kemiji bi bilo treba nameniti večjo pozornost tako eksperimentalnemu delu kot didaktičnim pristopom.

V prihodnje bo treba razmisliti tudi o tem, ali so naloge, ki jih rešujejo učenci osnovnih šol, primerne za odraslo populacijo. Menimo, da bi jih bilo treba prilagoditi odrasli populaciji, seveda pa ob tem ohraniti standarde osnovne šole. Ponovno bi bilo treba posodobiti tudi učne načrte za osnovnošolsko izobraževanje odraslih in na podlagi raziskav prepoznati dejavnike, ki vplivajo na vključenost in uspešnost odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Financiranje, materialni in drugi pogoji dela v osnovni šoli za odrasle

mag. Margerita Zagmajster

Uvod

Zagotavljanje pogojev za dostopno in kakovostno osnovno šolo za odrasle je eden od načinov za preprečevanje oziroma zmanjševanje socialne in ekonomske izključenosti ranljivih skupin. Rezultati nacionalne evalvacije osnovne šole za odrasle (2012) so pokazali, da udeleženci sodijo med ranljive skupine odraslih, večinoma so osipniki iz osnovne šole, ki jih zaznamujejo nizki izobraževalni dosežki in slabe izkušnje s predhodnim šolanjem. Izključenost iz izobraževanja pa skoraj gotovo povzroči izključevanje z drugih področij v družbi (Crea, 2009; Javrh, 2009 v: Javrh 2011).

Med pogoje za zagotavljanje dostopne in kakovostne osnovne šole za odrasle pa sodijo tudi urejeno financiranje in s tem povezani materialni in drugi pogoji dela v izvajalskih organizacijah, zagotovljene podporne storitve in ukrepi za preprečevanje ovir pri participaciji v izobraževanju.

V prispevku prikazujemo rezultate evalvacije OŠO na področjih, povezanih s financiranjem izobraževanja. V prvem delu prispevka so prikazani nekateri vidiki financiranja programa kot so viri in postopek financiranja izvedbe programa, pravne podlage za financiranje ter problematika financiranja programa. Drugi del obsega materialne in druge pogoje dela, tretji pa financiranje pravic in podpornih dejavnosti udeležencev OŠO.

FINANCIRANJE OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE

Viri in pravne podlage za financiranje osnovne šole za odrasle

Dostopnost do potrebnega znanja, spretnosti in kompetenc je v sodobni družbi eden od pogojev za ekonomski in družbeni razvoj. Za zagotavljanje te dostopnosti pa se države soočajo z dvema izzivoma, in sicer, kako zagotoviti ustrezno raven investiranja v izobraževanje in kako zagotoviti pravično distribucijo izobraževanja, ki bo omogočila udeležbo v izobraževanju tudi ranljivim skupinam prebivalstva. Financiranje pa je eden od ključnih političnih vzvodov za reševanje teh problemov (Co-financing Lifelong Learning, 2004).

Poglavitni viri financiranja izobraževanja odraslih so javna sredstva, sredstva delodajalcev in sredstva posameznikov. V praksi so v veljavi različne kombinacije navedenih virov, ki se razlikujejo po državah, in sicer glede na tip izobraževanja (splošno, strokovno/poklicno) in glede na področje (formalno, neformalno). V splošnem pa velja, da je stopnja državne «intervencije» največja v osnovnem izobraževanju (Bevc, 1991), kar velja tudi za program osnovne šole za odrasle.

Javna sredstva so lahko pridobljena na lokalni ali na nacionalni ravni. Poznamo tri glavne načine podpore izobraževanju odraslih iz javnih sredstev (Bevc idr., 2010 v Drofeničnik, 2011):

- podpora ponudbi (subvencije organizacijam izvajalkam izobraževanja odraslih),
- podpora povpraševanju (subvencije udeležencem izobraževanja),
- posredno financiranje izobraževalnih ustanov, podpora povpraševanju (vavčerji).

Za financiranje OŠO sta v veljavi prva dva načina. Podporo ponudbi iz javnih sredstev zagotavljajo Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) in deloma lokalne skupnosti, podporo povpraševanju pa Ministrstvo za delo, družino socialne zadeve in enake možnosti (MDDSZEM) prek ukrepov aktivne politike zaposlovanja (APZ).

O financiranju izobraževanja odraslih iz javnih sredstev obstajata dve nasprotujoči si stališči:

- izobraževanje odraslih naj bi bilo financirano iz javnih sredstev, ker ugodno vpliva na ekonomski razvoj oziroma produktivnost,
- izobraževanje odraslih je razkošje, ker koristi posameznikom, saj imajo višje zaslužke in višji družbeni položaj.

V večini držav se zavzemajo za srednjo pot med tema dvema skrajnostma, saj imajo odrasli povečini dohodke in si lahko izobraževanje plačajo (Woodhall, 1989).

Podlaga za financiranje izobraževanja odraslih iz javnih sredstev za uresničevanje javnega interesa na tem področju v Sloveniji so nacionalni program izobraževanja odraslih in letni programi izobraževanja odraslih, ki predstavljajo operativni instrument za uresničevanje nacionalnega programa. Sredstva za financiranje izobraževanja v letnih programih izobraževanja odraslih sta doslej namenjali le dve ministrstvi - nekdanje Ministrstvo za šolstvo in šport (MŠŠ) in Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (MDDSZ).

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010 (ReNPIO) določa, da bodo odraslim zagotovljene različne oblike in možnosti pridobivanja oziroma dokončanja osnovnošolske izobrazbe znotraj drugega prednostnega področja: izobraževanje za dvigovanje izobrazbene ravni. V drugem prednostnem področju ReNPIO je med operativnimi cilji zapisan tudi tale: «*Delež odraslih prebivalcev, ki si bodo zvišali izobrazbeno raven, bo v obdobju do leta 2010 naslednji: vsaj polovica brez osnovnošolske izobrazbe bo zaključila osnovno šolo za odrasle.*»

V tabeli 18 prikazujemo načrtovana in realizirana proračunska sredstva za dejavnost OŠO v letih od 2007 do 2010. Leta 2010 so realizirana sredstva za dejavnost OŠO znašala skoraj 12 % proračunskih sredstev za vsa področja, ki jih je prek letnega programa za izobraževanje odraslih pokrivalo MŠŠ⁴⁵.

Tabela 18: Načrtovana in realizirana proračunska sredstva za dejavnost OŠO v letih od 2007 do 2010 (v EUR)

| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Načrtovana sredstva proračuna | 2.620.195 | 2.683.080 | 1.690.000 | 1.690.000 |
| Realizacija proračuna | 1.763.480 | 1.609.611 | 1.690.000 | 1.690.000 |

Vir: Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2005-2008 in 2009-2010

Tako v proračunu 2007 kot tudi 2008 je bilo predvidenih okrog 2,6 milijona EUR za izvedbo programa OŠO. Ker pa načrtovana sredstva niso bila porabljena in je bila realizacija v obeh letih okrog 1,7 oz. 1,6 milijona EUR, so se v letu 2009 temu

⁴⁵ Za izvajanje programa OŠO je MŠŠ v obdobju 2008-2010 namenilo sredstva iz proračunske postavke PP 6672 - Dejavnost osnovnega šolstva.

prilagodili in za leto 2009 načrtovali okrog 1,6 milijona EUR. Tudi v naslednjih letih (2010 in 2011) je bil na letni ravni načrtovan enak znesek.

Z ReNPIO in s Programom ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2007-2013 se kaže zavezanost države k uveljavljanju socialno pravičnega modela financiranja izobraževanja odraslih⁴⁶ in koncepta vseživljenjskosti učenja. Odraz tega je tudi brezplačno izobraževanje odraslih v OŠO (Drofenik, 2011).

Žal pa po preteku ReNPIO konec leta 2010, torej po preteku obdobja, za katerega je ReNPIO veljala, ni bil sprejet nov nacionalni program za izobraževanje odraslih za obdobje 2011-2015, kar je zaskrbljujoče in lahko negativno vpliva na nadaljnji razvoj izobraževanja odraslih v Sloveniji, še posebej v občutljivem času ekonomske recesije, ko se načrtujejo racionalizacije tudi na področju vzgoje in izobraževanja.⁴⁷

Pravne podlage za financiranje OŠO so zakoni, pravni akti in drugi dokumenti s področja izobraževanja in s področja trga dela. Navajamo nekaj pomembnejših med njimi:

- Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v RS do leta 2020
- Letni programi izobraževanja odraslih od 2005 do 2011.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996),
- Zakon o osnovni šoli (1996),
- Zakon o izobraževanju odraslih (1996),
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2007),
- Zakon o urejanju trga dela (2010),
- Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja (APZ) za obdobje 2012-2015 (2011),
- Načrt za izvajanje ukrepov APZ,
- Katalog ukrepov APZ,
- Program izobraževanja za brezposelne osebe.

V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) v 1. členu piše, da se za izobraževanje odraslih uporabljajo določbe tega zakona, ki veljajo za šole, če z zakonom ni drugače določeno. Splošne določbe v zvezi s financira-

⁴⁶ Pri socialnem modelu financiranja izobraževanja odraslih država zagotavlja nekatere pravice, med katerimi je tudi pravica dostopa do kakovostnega izobraževanja in učenja tako za mladino kot za odrasle, prednostno pa za izobrazbeno prikrajšane (Drofenik, 2011).

⁴⁷ Novo ReNPIO 2013-2020 je sprejel Državni zbor 24. oktobra 2013. .

njem so navedene v poglavju XII, člen 78.⁴⁸ Te veljajo načeloma tudi za OŠO, saj se le-ta financira iz javnih sredstev in sredstev ustanovitelja, za udeležence pa je brezplačna.

82. člen ZOFVI določa, da se iz sredstev lokalne skupnosti zagotavljajo sredstva za investicije za organizacije za izobraževanje odraslih. Navedeni člen ZOFVI se posredno nanaša tudi na financiranje programa OŠO, ki se izvaja v organizacijah za izobraževanje odraslih, tj. ljudskih univerzah.

V ZOFVI o financiranju OŠO ni skoraj ničesar eksplicitno napisanega, razen v členih 10 in 11,⁴⁹ ki se nanašata na javno službo na področju vzgoje in izobraževanja, za opravljanje katere se organizira javna mreža.

Zakon o izobraževanju odraslih (ZIO) v 1. členu določa, da se izobraževanje odraslih po programih osnovnošolskega izobraževanja ureja z zakonom, ki ureja to področje (torej zakonodaja za OŠ) in s tem zakonom. V 22. členu ZIO piše, da je javni interes v izobraževanju določen z nacionalnim programom izobraževanja odraslih, v 23. členu pa je opredeljena vsebina nacionalnega programa. V njem se določi cilje izobraževanja odraslih, prednostna področja izobraževanja odraslih, dejavnosti, potrebne za izvajanje izobraževanja odraslih, in globalni obseg javnih sredstev. 24. člen ZIO določa, da se izvajanje nacionalnega programa določi z letnim programom, v katerem so opredeljeni izobraževalni programi, ki se financirajo iz javnih sredstev. Mednje sodi tudi program OŠO. 28. člen ZIO navaja, da se sredstva za izvajanje letnega programa zagotavljajo iz državnega proračuna, lahko pa tudi iz sredstev lokalne skupnosti.

ZIO v 29. členu določa, za katere namene se iz državnega proračuna v skladu z normativi in standardi ter obsegom izobraževanja zagotavljajo sredstva⁵⁰. Četrty odstavek 29. člena ZIO bi lahko veljal na splošni ravni tudi za financiranje pro-

48 Ta navaja naslednje: «Vzgoja in izobraževanje se financirata iz: javnih sredstev, sredstev ustanovitelja, prispevkov gospodarskih združenj in zbornic, neposrednih prispevkov delodajalcev za izvajanje praktičnega pouka, prispevkov učencev, vajencev, dijakov, študentov višjih šol in odraslih, šolnin v zasebnih šolah, plačila staršev za storitve v predšolski vzgoji, sredstev od prodaje storitev in izdelkov, iz donacij, prispevkov sponzorjev in iz drugih virov.»

49 V 11. členu je zapisano, da mora razmestitev izobraževalnih programov za izobraževanje odraslih omogočati odraslim, ki niso zaključili osnovnošolskega izobraževanja, dokončanje osnovne šole.

50 «Za investicije v javne organizacije za izobraževalne organizacije, katerih ustanoviteljica je država; za materialne stroške ter za investicijsko vzdrževanje in obnovo nepremičnin in opreme v javnih organizacijah za izobraževanje odraslih, katerih ustanoviteljica je država; javnim organizacijam za izobraževanje odraslih za plače s prispevki in davki za andragoške in druge strokovne delavce organizatorje izobraževanja na podlagi sistemizacije in zasedbe delovnih mest v skladu z zakonom ter kolektivno pogodbo, odvisno od obsega izobraževanja po izobraževalnih programih, določenih z letnimi programi izobraževanja odraslih; za kritje stroškov za izvajanje programov (sredstva za plačo, avtorske honorarje, materialne stroške izvedbe programov) oziroma dela teh stroškov, kadar za posamezne izobraževalne programe ni zagotovljeno financiranje iz javnih sredstev v celoti, in za izobraževalne programe, ki se sofinancirajo najmanj do tretjine iz drugih virov; za opravljanje infrastrukturnih dejavnosti, ki obsegajo sredstva za plače, avtorske honorarje in materialne stroške, in za druge namene, določene z letnim programom.»

grama OŠO, saj se iz državnega proračuna pokrivajo stroški izvedbe programa v celoti (obsegajo stroške plač, avtorskih honorarjev in materialnih stroškov za izvedbo programa OŠO). Vendar pa je za financiranje programa OŠO, v katerem se izobražujejo odrasli, prvenstveno merodajna zakonodaja za osnovno šolo.

Iz sredstev lokalnih skupnosti se zagotavljajo sredstva (člen 30. ZIO):

- «za investicije v organizacije za izobraževanje odraslih, katerih ustanoviteljica je lokalna skupnost,»
- «za kritje neprogramskih stalnih stroškov organizacijam za izobraževanje odraslih, katerih ustanoviteljica je lokalna skupnost in ki obsegajo najmanj materialne stroške za obratovanje in investicijsko vzdrževanje, odvisno od obsega izobraževanja.»

V Zakonu o osnovni šoli (ZOŠ) je v 93. členu navedeno, da se za izvajanje osnovne šole za odrasle smiselno uporabljajo določbe tega zakona (prilagodi se organizacija, preverjanje, ocenjevanje, napredovanje in časovna razporeditev pouka). Pristojno ministrstvo v izvajanju politike uporablja in upošteva prilagoditev iz 29. člena Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (v nadaljevanju samo Pravilnik), ki določa bistveno nižje število udeležencev v oddelku za OŠO v primerjavi z OŠ za mladino. Morebitne druge oziroma dodatne prilagoditve, ki pridejo v poštev pri financiranju OŠ za mladino, se ne izvajajo (kot npr. 12. člen ZOŠ, ki določa, da se za izobraževanje učencev z učnimi težavami prilagodijo metode in oblike dela).⁵¹

Ključni dokument oziroma podlaga za financiranje programa OŠO je torej Pravilnik, ki v členu 29 določa, da je normativ za oddelek OŠO 18 udeležencev oziroma najmanj 12 udeležencev, za kombinirani oddelek pa 14 udeležencev oziroma najmanj 8 udeležencev. Višina zneska na oddelek (različno za čisti ali kombinirani oddelek) pa določi minister s sklepom.

Za financiranje pravic brezposelnih udeležencev OŠO veljajo pravne podlage v ukrepih aktivne politike zaposlovanja (APZ). V Zakonu o urejanju trga dela je v 29. členu navedeno, da med ukrepe APZ sodita usposabljanje in izobraževanje, v 36. členu pa, da so podlage za izvajanje ukrepov APZ smernice za izvajanje ukrepov APZ, načrt za izvajanje ukrepov APZ in katalog ukrepov APZ.

Smernice za izvajanje ukrepov APZ za obdobje 2012-2015 so strateški dokument, ki opredeljuje predvsem namen in cilje izvajanja ukrepov APZ, okvirni obseg in vire sredstev po posameznih ukrepih, kazalnike za spremljanje in vrednotenje učinkovitosti ukrepov APZ ter cilje strateških dokumentov Slovenije in EU, ki jih je treba doseči z izvajanjem ukrepov APZ. Z ukrepom APZ usposabljanje in izobraževanje naj bi prispevali k večji usposobljenosti aktivnega prebivalstva.

51 Interpretacija iz prepisa intervjuja s predstavnikom načrtovalcev politik, Evalvacija programa OŠO, 2012, interno gradivo ACS.

V Katalogu ukrepov APZ so natančneje predstavljeni ukrepi, ciljne skupine, postopki vključevanja, vrste stroškov in višine denarnih prejemkov, pravila državnih pomoči in pomoči sheme «*de minimis*», nabor programov in drugi ukrepi na trgu dela.

Pravice brezposelnih oseb - udeležencev v programu OŠO - financira MDDSZ iz sredstev integralnega proračuna.⁵² V Programu izobraževanja za brezposelne osebe za šolsko leto 2011/2012 je iz specifikacije stroškov razvidno, da med pravice oseb - udeležencev OŠO - sodijo stroški zdravstvenega zavarovanja, prevoza in nadomestilo življenjskih stroškov. Sredstva za pokrivanje navedenih stroškov na podlagi poročila o prisotnosti za pretekli mesec brezposelnim udeležencem nakazujejo na tekoči račun. Poročilo o prisotnosti pripravi izvajalska organizacija.

Postopek financiranja izvedbe osnovne šole za odrasle⁵³

Izvedba programa OŠO⁵⁴ je financirana v skladu s sredstvi, določenimi z vsakoletnim letnim programom za izobraževanje odraslih. V nadaljevanju na kratko prikazujemo operativni postopek poteka financiranja izvedbe programa.

V vsakoletnem razpisu za vpis odraslih v dotičnem šolskem letu je objavljeno predvideno število vpisnih mest za program OŠO po regijah, znotraj njih pa po izvajalskih organizacijah oziroma ljudskih univerzah. Razpisu sledijo prijave udeležencev na ljudske univerze. Te v jeseni pošljejo organizacijsko poročilo na MIZŠ, drugo poročilo pa pošljejo spomladi. Vpis odraslih udeležencev v program je namreč semestrski. Izvajalske organizacije v organizacijskem poročilu navedejo število vpisanih udeležencev v program po razredih in preračunano v število oddelkov (rednih in kombiniranih). Številke, ki jih posredujejo izvajalske organizacije, na ministrstvu preverijo. Ta poročila služijo kot podlaga za določitev števila in tipa oddelkov OŠO na posamični izvajalski organizaciji, s tem pa posledično tudi obsega sredstev. Sledi mesečno nakazovanje sredstev s strani ministrstva izvajalskim organizacijam, ki poteka redno.

Možne so tudi kasnejše korekcije višine dodeljenih sredstev (glede na število vpisanih udeležencev - v plus ali minus). Nekaterim izvajalskim organizacijam MIZŠ izjemoma dovoli, da oddajo napoved vpisa namesto poročila, saj je število vpisanih udeležencev odvisno tudi od tega, ali bodo udeleženci dobili krite določene stroške iz naslova pravic udeležencev v okviru ukrepov APZ. Zato včasih realne vpisne številke še niso znane v času vpisa, temveč šele kasneje, ko so zaključeni postopki za pridobivanje pravic udeležencev iz naslova ukrepov APZ.

⁵² Na podlagi ukrepov APZ iz integralnega proračuna iz postavke PP 4282.

⁵³ Postopek financiranja je opisan na podlagi prepisa intervjuja s predstavnikom načrtovalcev politik, Evalvacija OŠO, 2012, interno gradivo ACS.

⁵⁴ Tu so mišljeni stroški plač, avtorskih honorarjev in neposredni materialni stroški za izvedbo programa.

Financiranje izvedbe programa OŠO poteka na podlagi števila in vrste oddelkov (čisti ali kombinirani) v skladu s standardi in normativi za OŠ. Višina zneska na oddelek pa je določena na podlagi sklepov ministra.

Podlaga za določanje višine zneska za pokrivanje stroškov plač, avtorskih honorarjev in materialnih stroškov za izvedbo programa OŠO je sklep ministra. Ta določa, da je cena oddelka sestavljena iz dveh postavk, in sicer iz zneska za financiranje plač ter iz zneska za pokrivanje materialnih stroškov na oddelek. Višina zneskov se revalorizira na podlagi sklepov ministra.⁵⁵

Če je v program OŠO vpisano manjše število udeležencev, kot določajo standardi in normativi, lahko izvajalska organizacija zaprosi za izjemo pri financiranju. Izvajalska organizacija napiše prošnjo za financiranje izvedbe programa za oddelek, ki ne dosega predpisanega normativa, določenega v Pravilniku, in jo posreduje na MIZŠ. Če je le možno oziroma če obstaja zakonska podlaga (npr. če je v ReNPIO neka ciljna skupina določena kot prednostna skupina in gre za zagotavljanje dostopnosti izobraževanja ali npr. za mladoletne zapornike, ki ne morejo obiskovati predavanj zunaj zapora, pa jih je premalo za redni oddelek), je prošnjo izvajalske organizacije pristojno ministrstvo doslej odobrilo. Običajno gre za prošnjo za odobritev financiranja oddelka za manjše število udeležencev, kot je navedeno v 29. členu Pravilnika. Gre za t. i. podnormativni oddelek (ministrstvo je npr. ugodno rešilo prošnjo za financiranje oddelka OŠO za 5 udeležencev, pa tudi za 3 udeležence, pri čemer so ustrezno znižali višino sredstev za oddelek, saj pri izvedbi programa udeležencev zaradi heterogenosti (glede na razred) ni bilo možno kombinirati v kombinirani oddelek). V enem primeru so na pristojnem ministrstvu naredili izjemo za ustrezno povečanje sredstev za oddelek na podlagi prošnje zaradi zakonsko določenega povečanega števila ur za italijanski jezik.

Temeljno pravilo je, da je izhodišče za financiranje izvedbe programa OŠO oddelek. V praksi prihaja do problemov pri razumevanju pravnih podlag, zato nekatere izvajalske organizacije mešajo način plačila in način izvedbe programa. Način izvedbe je določen v programu OŠO⁵⁶ in o njem odloča izvajalska organizacija. O načinu izvedbe in številu izvedenih ur izvajalske organizacije poročajo v organizacijskem poročilu. Način izvedbe je torej stvar izvajalske organizacije. Dejansko realizirane izvedbe ur MIZŠ ne preverja, za to je pristojna šolska inšpekcija. Izvajalske organizacije morajo izvesti določeno število ur po programu OŠO. Te izvajalske organizacije evidentirajo, in če pride inšpekcija, morajo pokazati evidenco izvedenih ur.

⁵⁵ Za revalorizacijo materialnih stroškov je bil zadnji sklep sprejet v začetku 2010. Gre za Sklep o merilih za zagotavljanje sredstev za kritje materialnih stroškov osnovnih šol, z dne 21.4.2010. Znesek, ki so ga dobile izvajalske organizacije za en oddelek OŠO za pokrivanje plač učiteljev, je decembra 2011 znašal 1.248,49 EUR za redni oddelek in 1.352,40 EUR za kombinirani oddelek. Poleg tega pa so izvajalske organizacije dobile še dodatnih 564,73 EUR za programsko odvisne materialne stroške na oddelek. Med programsko odvisne materialne stroške sodijo nabava potrošnega materiala in strokovne literature, dnevnice, potnine, nočnine, storitve zunanjih izvajalcev, telekomunikacijski stroški, stroški plačilnega prometa in drugi programsko odvisni stroški.

⁵⁶ V Programu OŠO je med možnimi oblikami izobraževanja udeležencev programa OŠO navedena tudi inštruktažna oblika.

Problematika financiranja osnovne šole za odrasle

Evalvacija programa OŠO (2012) je pokazala, da se denarna sredstva za izvajanje programa, zagotavljajo iz treh virov:⁵⁷ sredstva za neposredno izvedbo programa (MIZŠ), lokalna skupnost oz. občina neposredno za namen OŠO in drugo. Izvajalske organizacije večino sredstev za OŠO dobijo od MIZŠ (95-100 %), nekatere dobijo sredstva tudi od lokalne skupnosti in le posamične organizacije tudi iz drugih virov.

Lokalna skupnost naj bi organizacijam za izobraževanje odraslih praviloma zagotavljala sredstva za pokrivanje investicijskih in neprogramskih stalnih stroškov. Program OŠO izvajajo ljudske univerze, katerih ustanoviteljice so občine. Pri zagotavljanju sredstev prihaja v praksi do problemov. Ustanovitelj določene ljudske univerze je običajno le ena občina, ki morda (ali pa tudi ne) plačuje nek znesek za pokrivanje neprogramskih stroškov in investicije celotne ljudske univerze. Vendar pa prihajajo udeleženci programa OŠO na ljudsko univerzo tudi iz drugih bližnjih občin, ki niso ustanoviteljice ljudske univerze in ki običajno nič ne prispevajo za pokrivanje investicijskih in neprogramskih stroškov določene ljudske univerze.

Direktorji ljudskih univerz so kot enega od problemov navedli financiranje OŠO s strani ustanovitelja. Menili so, da bi moral biti ustanovitelj bolj zavezan financiranju programa. Nekateri ljudske univerze dobijo nekaj sredstev od ustanovitelja, ki pa so «zajeta v paketu» oziroma vključena v celoten znesek, ki ga ustanovitelj namenja ljudski univerzi. V enem primeru je bilo eksplicitno navedeno, da gre za sredstva, ki so namenjena OŠO. Ta sredstva so večinoma skromna.⁵⁸ Večina ljudskih univerz pa ne pridobiva drugih virov za izvajanje tega programa.⁵⁹

V kolikšni meri občine tudi sicer izpolnjujejo svoje ustanoviteljske obveznosti do ljudskih univerz, je z anketo v okviru analize stanja pri pripravi Bele knjige ugotavljala Področna skupina za izobraževanje odraslih. Rezultati analize upravljanja izobraževanja odraslih v občinah so pokazali, da le 11,5 % (od 87 občin, ki so izpolnile anketo) izpolnjuje svoje ustanoviteljske obveznosti v celoti, 18,4 % jih izpolnjuje deloma, 5,7 % pa jih sploh ne izpolnjuje (Drofenik, 2011). Eno od vprašanj, ki so bila zastavljena direktorjem ljudskih univerz v zvezi s financiranjem programa osnovne šole za odrasle, je bilo naslednje: «Kako bi bilo treba

⁵⁷ V evalvaciji programa OŠO (2012) smo direktorje izvajalskih organizacij v intervjujih vprašali, kateri so viri financiranja OŠO v njihovi organizaciji, in jih prosili za oceno deležev.

⁵⁸ Ena od ljudskih univerz je dobila vsega 3.660 EUR za kritje neprogramskih in investicijskih stroškov ljudske univerze v celoti, kar ne zadošča za pokritje tovrstnih stroškov za OŠO. Zato so obnovili učilnice, ki se uporabljajo za OŠO, iz drugih virov, ravno tako pa iz drugih virov sofinancirajo neprogramske materialne stroške OŠO, kot je npr. ogrevanje prostorov. Ena od izvajalskih organizacij pa od lokalne skupnosti ni dobila nobenih sredstev za pokrivanje tovrstnih stroškov.

⁵⁹ Ena ljudska univerza je pridobila sredstva za animacijo vključevanja v OŠO oz. organizacijo informativnih dni prek razpisa Pomoč pri učenju. Dve ljudski univerzi vlagata tržna sredstva v OŠO (npr. za promocijo, pripravo učnih gradiv ali če sredstva MIZŠ ne zadoščajo).

spremeniti standarde in normative?» Analiza je pokazala, da jih večina meni, da bi bilo treba spremeniti obstoječ sistem financiranja izvedbe programa, ki temelji na številu udeležencev v oddelku. Večina je bila mnenja, da bi standarde in normative, ki so podlaga za financiranje OŠO, morali posodobiti tako, da bi upoštevali posebnosti ciljnih skupin, ki se vključujejo v program. Njihovi predlogi so bili naslednji:

- spremeniti je treba standarde in normative, 12 udeležencev v oddelku OŠO je daleč preveč (z udeleženci OŠO je treba delati individualno);
- standardi načeloma držijo, vendar bo problem v bodoče, saj bo vedno več individualnih vključitev, udeležencev OŠO je vedno manj, ne bodo mogli dosegali normativov za oblikovanje oddelkov;
- standarde je treba spremeniti, posodobiti; glede na to, na kakšen način že sedaj poteka izobraževanje v OŠO (ogromno je individualnega pouka), in glede na specifične ciljnih skupin, ki so drugačne kot v OŠ; potrebno pa bi bilo tudi usklajevanje z drugimi resorji, ki se ukvarjajo s ciljnim skupinami, vključenimi v OŠO (Ministrstvo za pravosodje npr. za zapornike);
- sredstva ne zadoščajo za kakovostno izvedbo programa (problem je pri formiranju oddelkov, udeležence je treba obravnavati individualno);
- spremeniti je treba standarde, upoštevati specifičnost populacije in individualno vključevanje.

Vprašanje, ki je bilo zastavljeno v evalvaciji programa osnovne šole za odrasle glede financiranja programskih stroškov OŠO, je bilo:⁶⁰ «Kako bi bilo po vašem mnenju treba urediti financiranje, da bi le-to podpiralo bolj odprte in fleksibilne oblike izvedbe programa glede na specifične izobraževalne potrebe ciljnih skupin in glede na njihov življenjski in delovni položaj?» Kot možne rešitve so bile predlagane:

- Ovrednotenje programskih stroškov izvajanja programa je treba naravnati glede na specifične potrebe ciljnih skupin, ki se v program vključujejo (identifikacija in prilagajanje odraslih s specifičnimi učnimi težavami, specifične potrebe skupin priseljencev oziroma odraslih, katerih materni jezik ni slovenščina, posebne potrebe skupin Romov, posebni pogoji izvajanja programa v zaporih ipd.);
- Posodobitev in prilagoditev standardov in normativov v skladu s potrebami ciljnih skupin (pri čemer se posebnostim ciljnih skupin ter pogojem izvedbe zagotovi individualizacijo in prilagajanje izvedbe).

Razpravljalci v fokusnih skupinah so se strinjali s predlaganimi rešitvama. Njihovi predlogi v zvezi s financiranjem programskih stroškov osnovne šole za odrasle so:

⁶⁰ Povzete razprave v treh fokusnih skupinah, Evalvacija programa OŠO, 2012, interno gradivo ACS.

- v zadnjih nekaj letih je zaznati upadanje udeležbe v programu OŠO in včasih je težko zagotoviti zadostno število udeležencev, ki bi omogočalo izpeljavo programa OŠO; zato naj bi standardi in normativi omogočali individualno plačevanje oz. «financiranje po glavi»;
- standarde in normative za financiranje OŠO je treba spremeniti in jih prilagoditi tako, da bi bila omogočena ustrezna kakovost izvedbe; pri tem bi bilo treba upoštevati tudi posebne potrebe posameznika. Npr. dodatne potrebe zaradi slabega znanja jezika, za udeležence z vedenjskimi in drugimi težavami, za Rome, ki potrebujejo morda več podpore kot drugi udeleženci, na voljo naj bi bile tudi podporne dejavnosti - intenzivnejša svetovalna dejavnost pred vključitvijo v program, možnost individualne učne pomoči ali vključevanja v druge programe, kot je PUM;
- spremeniti bi bilo treba standarde in normative tako, da bi upoštevali specifično posameznega okolja oz. obseg potreb, ki so v različnih okoljih različni. Problem je glede financiranja ISIO in CVŽU v subregijah, ki so zaradi slabih prometnih povezav in večjega obsega revščine prikrajšane za storitve obstoječe infrastrukture. Te regije bi potrebovale mobilno službo oz. bi morali vsaj delno sofinancirati izvajalske organizacije, če ne izpolnjujejo vseh pogojev za ISIO, CVŽU. S tem bi krajanom v večjem številu omogočili uporabo teh storitev, v nasprotnem primeru bodo demografsko ogrožene in revne regije še bolj prikrajšane.
- omogočiti individualizacijo oziroma opredeliti osebni izobraževalni načrt za vsakega udeleženca. Čeprav to pri nekaterih izvajalcih že poteka, se le-ti srečujejo s težavami pri financiranju programa, ker normativi ne zajemajo individualnih oblik učenja (financiranje je v teh primerih oteženo oz. je predmet posamičnega pogajanja s financirjem).
- primerne oblike dela v OŠO so tako skupinske kot individualne. Oblike dela v OŠO naj bodo v skladu z individualnim načrtom in potrebami posameznika, pri delu v skupini so lahko tudi določene prednosti.
- urediti normative tudi glede izvedbe števila ur programa. V sedanjih razmerah je OŠO dolžna izpeljati vse ure, ki jih predvideva program OŠO, ne glede na to, da se skupine in posamezniki med seboj razlikujejo, in ne glede na to, da je izvedbo programa OŠO mogoče prilagoditi odraslim, pa formalno ni opredeljeno, kako. Realizacija ur in izvedbe (oblik in metod) naj se v bodoče prilagaja učni skupini in potrebam posameznika.

Glede financiranja neprogramskih in investicijskih stroškov izvajanja programa OŠO je bilo razpravljalcem zastavljeno naslednje vprašanje: «Kako bi po vašem mnenju zagotovili redno pokrivanje neprogramskih materialnih in investicijskih stroškov izvajanja OŠO?» Predlagano je bilo, da se financiranje neprogramskih in investicijskih stroškov OŠO uredi tako, da je zanj prvenstveno odgovoren ustanovitelj izvajalske organizacije (da se torej zagotovi uresničevanje 30. člena ZIO), pa tudi da se prenovi standarde in normative. Predstavljena so nekatera stališča:

- problem je v uresničevanju zakona, ki je jasen glede obveznosti občin;
- zagotoviti je treba dosledno izpolnjevanje zakonskih obveznosti, ki jih ima občina v zvezi s financiranjem OŠO (pomembno je predvsem zagotavljanje ustreznih materialnih pogojev, pri čemer se občine med seboj razlikujejo);
- težave s financiranjem neprogramskih materialnih in investicijskih stroškov so povezane z nedoločno, sicer zakonsko opredeljeno, dolžnostjo lokalnih skupnosti, da ta sredstva zagotovi;⁶¹
- na nacionalni ravni bi morali določiti obseg sredstev in to naj ne bi bilo odvisno od pogajalskih spretnosti posamezne LU (težava je v tem, da država ne more naložiti lokalni skupnosti, koliko naj prispeva za OŠO, ker za to nima pravne podlage).

Delovna mesta za izvedbo programa osnovne šole za odrasle niso sistemizirana. Ker v programu večina učiteljev dela honorarno (87 %), se za delo z odraslimi samoizobražuje (77 %), njihovo delo v tem programu pa je podrejeno rednim delovnim obveznostim v OŠ in se ne identificirajo v zadostni meri s programom osnovne šole za odrasle, predpostavljamo, da vse to lahko slabo vpliva na kakovost njihovega dela v tem programu. Kot možno rešitev za preseganje navedenega stanja je bilo med drugim predlagano, da se upošteva tudi možnost delitve učne obveznosti učiteljev v OŠ in v programu OŠO. Poleg tega je treba še opredeliti oz. definirati javno mrežo izvajalcev za izobraževanje odraslih ter opredeliti in sistemizirati tudi delovna mesta v osnovni šoli za odrasle. Sistemizacija delovnega mesta učitelja v OŠO bi omogočila dopolnjevanje delovne obveznosti, po drugi strani pa bi povečala identifikacijo in pripadnost učiteljev temu delu ter načrtovanje kariere na področju izobraževanja odraslih. Pri sistemizaciji je treba upoštevati upadanje števila vpisanih odraslih v program osnovne šole.

⁶¹ Lokalne skupnosti namenjajo OŠO različna sredstva. Ker financirajo tudi nekatere druge programe, ki jih izvajajo ljudske univerze, le-te težko zahtevajo od njih še delež za OŠO v celoti. Če bi od lokalne skupnosti zahtevale več sredstev za OŠO, bi po vsej verjetnosti ogrozile financiranje nekaterih drugih programov.

Materialni in drugi pogoji dela v osnovni šoli za odrasle

Pomembna pogoja za kakovostno izvedbo programa OŠO in s tem večjo uspešnost udeležencev sta tudi urejeno financiranje (stabilnost financiranja in ustrezen obseg finančnih sredstev) in ustrezni materialni pogoji za izvajanje programa. «Denarna sredstva za izvajanje programa in uspešnost odraslih v programu OŠO so do neke mere povezani, ker si potem lahko privoščiš, da imaš kvalitetno izvedbo, dobra gradiva, prostore, opremo,» je bilo mnenje direktorja v intervjuju, ki smo ga opravili v okviru naše naloge evalvacija OŠO. Ustreznost materialnih in drugih pogojev dela za izvajanje programa smo preučevali z anketiranjem učiteljev, ki poučujejo v programu, in s pomočjo intervjujev direktorjev in organizatorjev v programu OŠO. V tabeli 19 so prikazani podrobnejši odgovori učiteljev glede na stopnjo njihovega zadovoljstva s pogoji dela v OŠO. Mnogi od navedenih pogojev dela se povezujejo s financiranjem OŠO in so odvisni tudi od višine razpoložljivih finančnih sredstev.

Tabela 19: Zadovoljstvo s pogoji dela v OŠO (učitelji)

| Prostorski pogoji za poučevanje | Absolutno število | Veljavni delež |
|--|-------------------|----------------|
| V zelo majhni meri | 5 | 3,0 |
| V majhni meri | 7 | 4,1 |
| Srednje | 42 | 24,9 |
| V veliki meri | 50 | 29,5 |
| V zelo veliki meri | 65 | 38,5 |
| Skupaj | 169 | 100,0 |
| Dostopnost učnih sredstev in pripomočkov | Absolutno število | Veljavni delež |
| V zelo majhni meri | 12 | 7,1 |
| V majhni meri | 19 | 11,2 |
| Srednje | 50 | 29,6 |
| V veliki meri | 49 | 29,0 |
| V zelo veliki meri | 39 | 23,1 |
| Skupaj | 169 | 100,0 |

| Sodelovanje z izvajalsko organizacijo | Absolutno število | Veljavni delež |
|---------------------------------------|-------------------|----------------|
| V zelo majhni meri | 0 | 0,0 |
| V majhni meri | 4 | 2,4 |
| Srednje | 26 | 15,6 |
| V veliki meri | 42 | 25,1 |
| V zelo veliki meri | 95 | 56,9 |
| Skupaj | 167 | 100,0 |
| Višina honorarja | Absolutno število | Veljavni delež |
| V zelo majhni meri | 15 | 9,5 |
| V majhni meri | 31 | 19,6 |
| Srednje | 64 | 40,5 |
| V veliki meri | 41 | 25,9 |
| V zelo veliki meri | 7 | 4,4 |
| Skupaj | 158 | 100,0 |
| Plačilo za priprave | Absolutno število | Veljavni delež |
| V zelo majhni meri | 54 | 38,6 |
| V majhni meri | 29 | 20,7 |
| Srednje | 32 | 22,9 |
| V veliki meri | 22 | 15,7 |
| V zelo veliki meri | 3 | 2,1 |
| Skupaj | 140 | 100,0 |
| Plačilo za učno gradivo | Absolutno število | Veljavni delež |
| V zelo majhni meri | 51 | 38,6 |
| V majhni meri | 23 | 17,4 |
| Srednje | 28 | 21,2 |
| V veliki meri | 22 | 16,7 |
| V zelo veliki meri | 8 | 6,1 |
| Skupaj | 132 | 100,0 |

| Razporeditev poučevanja in drugih obveznosti do OŠO | Absolutno število | Veljavni delež |
|---|-------------------|----------------|
| V zelo majhni meri | 5 | 3,1 |
| V majhni meri | 4 | 2,5 |
| Srednje | 43 | 27,0 |
| V veliki meri | 50 | 31,4 |
| V zelo veliki meri | 57 | 35,8 |
| Skupaj | 159 | 100,0 |

| Sodelovanje z drugimi učitelji v programu | Absolutno število | Veljavni delež |
|---|-------------------|----------------|
| V zelo majhni meri | 19 | 12,3 |
| V majhni meri | 20 | 12,9 |
| Srednje | 44 | 28,4 |
| V veliki meri | 38 | 24,5 |
| V zelo veliki meri | 34 | 21,9 |
| Skupaj | 155 | 100,0 |

| Možnost strokovnega izpopolnjevanja | Absolutno število | Veljavni delež |
|-------------------------------------|-------------------|----------------|
| V zelo majhni meri | 23 | 14,8 |
| V majhni meri | 38 | 24,5 |
| Srednje | 51 | 32,9 |
| V veliki meri | 22 | 14,2 |
| V zelo veliki meri | 21 | 13,5 |
| Skupaj | 155 | 100,0 |

Vir: Evalvacija OŠO, ACS 2012

Večina učiteljev je zadovoljna s sodelovanjem z izvajalsko organizacijo, saj jih je več kot štiri petine odgovorilo, da so zadovoljni v zelo veliki oziroma v veliki meri. Nihče ni odgovoril, da je s sodelovanjem z izvajalsko organizacijo zadovoljen le v zelo majhni meri. 68 % učiteljev je v zelo veliki oziroma v veliki meri zadovoljnih s prostorskimi pogoji za izvajanje programa na izvajalskih organizacijah. Da so prostorski pogoji za izvajanje programa na ljudski univerzi ustrezni, menijo tudi direktorji in večina organizatorjev izobraževanja, vključenih v intervjuje.

Direktorjem smo v intervjujih zastavili naslednje vprašanje: «Kakšni so materialni pogoji izvedbe - ali so za udeležence OŠO na voljo enaki materialni pogoji kot za udeležence drugih izobraževanj, ki jih izvajate v vaši ustanovi (npr. učna pomoč, knjižnica, čitalnica oz. prostor za učenje, svetovanje za izobraževanje, posebna gradiva za odrasle)?» Večina direktorjev je odgovorila, da so le-ti še boljši kot za udeležence drugih izobraževanj. Udeležencem osnovne šole za odrasle zagotavljajo učno pomoč prek javnih del, na voljo pa so jim prostori in storitve svetovalnega središča in središča za samostojno učenje.

Rezultati spletne ankete kažejo, da je dve tretjini učiteljev zadovoljnih z razporeditvijo poučevanja in drugih obveznosti (saj so odgovorili, da so v veliki meri oziroma v zelo veliki meri zadovoljni, nekoliko manj kot tretjina pa je srednje zadovoljnih). Več kot polovica učiteljev je zadovoljnih z dostopnostjo učnih sredstev in pripomočkov. Nekaj manj kot polovica jih je odgovorilo, da so v veliki ali zelo veliki meri zadovoljni s sodelovanjem z drugimi učitelji v programu. Skoraj dve petini učiteljev ni zadovoljnih z možnostmi strokovnega izpopolnjevanja, približno tretjina pa je srednje zadovoljnih s tem.

Ker večina učiteljev v OŠO dela honorarno, jim ljudske univerze plačujejo za neposredno pedagoško delo, za priprave, za pripravo učnih gradiv ipd. Višina urnih postavk za plačilo njihovega dela ni enotna, razlike med izvajalskimi organizacijami pa niso velike. Višina postavke je odvisna tudi od težavnosti pridobivanja učiteljev določenih predmetov za poučevanje v OŠO, lahko pa tudi od njihove usposobljenosti za delo z odraslimi. Z višino honorarja je srednje zadovoljnih dve petini učiteljev, četrtnina jih je zadovoljnih v zelo veliki meri, skoraj tretjina pa v zelo majhni oz. majhni meri. Skoraj 60 % učiteljev je izjavilo, da so v zelo majhni ali v majhni meri zadovoljni s plačilom za priprave, 56 % pa jih izraža nezadovoljstvo tudi s plačilom za pripravo učnega gradiva.

Odgovori učiteljev v spletni anketi na vprašanje: «Katero učno gradivo uporabljajo udeleženci OŠO pri vašem predmetu?» so prikazani v tabeli 20. Udeleženci OŠO uporabljajo večinoma učno gradivo, ki ga pripravijo učitelji sami (dobri dve tretjini), skoraj polovica pa gradivo (učbenike, skripta, učne liste), ki je bilo že pripravljeno za nek določen predmet v OŠO. Skoraj 60 % udeležencev še zmeraj uporablja učbenike za osnovno šolo. Lahko si jih sposodijo v priročni knjižnici ljudske univerze in v javnih knjižnicah. V manjši meri uporabljajo gradiva za e-izobraževanje, ki so bila pripravljena za OŠO (9,8 %), najmanj pa druga gradiva (gradivo za e-izobraževanje, ki ga učitelj sam pripravi za svoj predmet v OŠO, knjige, reprodukcije del, razni računalniški viri, umetniške reprodukcije, likovni izdelki, video, glasba). Ker je bilo pri tem vprašanju možno obkrožiti več odgovorov, velja, da udeleženci lahko uporabljajo pri posameznem predmetu več različnih učnih gradiv oziroma kombinacij naštetih.

Tabela 20: Vrste učnega gradiva, ki ga uporabljajo udeleženci (odgovori učiteljev)

| Vrste učnega gradiva | Absolutno število | Veljavni delež |
|--|-------------------|----------------|
| Učbeniki in gradivo za osnovno šolo za mladino | 102 | 58,6 |
| Gradivo (učbeniki, skripta, učni listi, ki so bili pripravljene za moj predmet v OŠO) | 82 | 47,1 |
| Učno gradivo: gradivo za e-izobraževanje, ki je bilo posebej pripravljeno za moj predmet v OŠO | 17 | 9,8 |
| Učno gradivo pripravljam sam | 117 | 67,2 |
| Drugo ⁶² | 7 | 4,0 |

Vir: Evalvacija OŠO, ACS 2012

Financiranje pravic in podpornih dejavnosti udeležencev osnovne šole za odrasle

Udeleženci OŠO sodijo večinoma med ranljive skupine. Akcijski načrt za izobraževanje odraslih kot ključne elemente za učinkovitost izobraževalnih programov za ranljive skupine navaja: sposobnost politike, da povečuje povpraševanje po tovrstnih programih (npr. s promocijskimi akcijami iz javnih sredstev, z ukrepi za zmanjševanje finančnih ovir, kot so brezplačni programi); službe za informiranje in svetovanje v vseh fazah izobraževanja; ukrepi za zagotavljanje zadostnega obsega in kakovosti učnih priložnosti za odrasle (npr. dostopni in fleksibilni programi). Da bi dosegli vključevanje ranljivih skupin v izobraževanje, je treba zagotoviti usklajeno delovanje vseh deležnikov tako na lokalni kot na nacionalni ravni in si prizadevati za zmanjševanje ovir pri participaciji ranljivih skupin v izobraževanju (Action Plan on Adult Learning, 2010).

Po podatkih evalvacije so prioritetni razlogi, ki otežujejo izobraževanje, po mnenju udeležencev pomanjkanje časa, denarne težave in oddaljenost od izobraževalnega središča. Redkokdaj so bile omenjene zdravstvene težave, nerazumevanje oziroma nepodpora za učenje doma in pri delu. Mnenje učiteljev glede nekaterih odgovorov je bilo podobno, ne pa identično. Učitelji so bili tako kot

⁶² Pod drugo so učitelji navajali naslednje: gradivo za e-izobraževanje, ki ga sam pripravim za moj predmet v OŠO, knjige, reprodukcije del, razni računalniški viri, umetniške reprodukcije, likovni izdelki, video, glasba.

udeleženci menja, da je osnovna težava pri učenju pomanjkanje časa. Dobra četrtnina odraslih udeležencev naj bi imela tudi denarne težave in slaba petina težave zaradi oddaljenosti od izobraževalnega središča. Kot problem pri učenju so učitelji navedli tudi odvisnost in nasilje v družini. Glede na resnost te problematike delež odgovorov ni zanemarljiv. Hkrati opozarja na potrebo po intenzivnejšem sodelovanju z zunanjimi strokovnjaki in ustanovami, ki se s to problematiko primarno ukvarjajo. Da posameznik sploh lahko obiskuje program, pa tudi kot spodbudo za večjo uspešnost, je treba zagotoviti različne oblike pomoči.

Za zmanjševanje finančnih ovir imajo brezposelni udeleženci OŠO zagotavljenne različne pravice (zdravstveno zavarovanje, stroške prevoza in nadomestilo življenjskih stroškov) iz sredstev APZ. Učno pomoč, ki je ravno tako financirana iz ukrepov APZ, so izvajalske organizacije omogočile tudi udeležencem OŠO.

V razgovorih z direktorji izvajalskih organizacij in z organizatorji programa OŠO je bilo opozorjeno na problem koriščenja ugodnosti zaradi statusa udeleženca v izobraževanju odraslih za lažji dostop do honorarnega dela in drugih ugodnosti. Nekateri udeleženci se v program OŠO vpišejo večkrat pri različnih izvajalskih organizacijah, zato da lahko podaljšujejo status. Vprašanje, ki je bilo zastavljeno razpravljavcem v okviru fokusnih skupin, je bilo naslednje: «Kako pomembna je ureditev financiranja podpornih dejavnosti in morebitnih neposrednih spodbud udeležencu za vključitev v program OŠO oz. povečanje njegove uspešnost v programu?» Predlagane so bile naslednje možne rešitve:

- Za preprečevanje zlorabe vpisovanja v program OŠO zgolj zaradi ugodnosti, ki jih prinaša status udeleženca v izobraževanju, izvajalske organizacije predlagajo vzpostavitev skupne baze udeležencev v programu OŠO, na primer tudi dodelitev enotne izobraževalne številke.
- Učna pomoč bi morala biti na voljo prednostno vsem udeležencem OŠO, saj so bile poglavitni razlog šolske neuspešnosti prav težave z učenjem. Za brezposelne udeležence se učna pomoč zagotavlja prek ukrepov Zavoda za zaposlovanje, za udeležence OŠO, ki nimajo statusa brezposelne osebe, pa v okviru programa OŠO.
- V okviru izobraževanja odraslih se zagotovijo stalna in zadostna proračunska sredstva, ki bodo zagotavljala nemoteno izvajanje obstoječih programov za mlajše odrasle - osipnike in mlade brez ustreznih temeljnih spretnosti. Za potrebe te skupine se razvije tudi nov program s spremljajočimi podpornimi dejavnostmi (učna pomoč in svetovanje, alternativni metodično-didaktični prijemi ipd.) (Bela knjiga, 2011).
- Za vse udeležence v OŠO se zagotovi informiranje in svetovanje za načrtovanje izobraževanja in razvoja kariere pred končanim programom OŠO, med njim in po njem.

Razprava v fokusnih skupinah je pokazala, da se razpravljavci z navedenimi predlogi strinjajo. Opozorili so še na to, da bi moralo biti intenzivnejše svetovanje udeležencem pred vpisom, pa tudi preverjanje njihovega znanja, nato pa pripra-

vljen individualni izobraževalni načrt in izvedbeni načrt programa OŠO v skladu s potrebami udeležencev. Razmisliti bi bilo treba tudi o omejitvi brezplačne udeležbe v OŠO pri udeležencih, ki se večkrat vpisujejo. Predlagane rešitve so povezane s financiranjem, ki bi ga bilo treba ustrezno urediti, tako da bi bilo zagotovljeno sistematično financiranje podpornih dejavnosti, in pritegniti tudi kako drugo ministrstvo (na primer Ministrstvo za notranje zadeve zaradi azilantov). Podporne dejavnosti bi morale biti zagotovljene za vse udeležence, ki jo potrebujejo. Izkoriščanje storitev svetovanja za izobraževanje odraslih in drugih je treba, na primer z mobilno službo, zagotoviti tudi v okoljih, kjer ga sedaj ni.

Zaključek

Eden od pogojev za kakovost in učinkovitost osnovne šole za odrasle je urejeno in stabilno financiranje. Na področju financiranja tega programa se kaže vrsta problemov:

- Zakonske določbe v zvezi s financiranjem OŠO niso nedvoumno jasne oziroma so premalo podrobno opredeljene za financiranje. Izvedbo programa načeloma financira MIZŠ v celoti. Standardi in normativi, ki so podlaga za financiranje programskih stroškov, so zastareli in niso povezani z izvedbeno platjo programa. V praksi se kažeta dva ključna problema: nedoseganje potrebnega števila vključenih udeležencev za oblikovanje oddelka in potreba po prilagoditvi izvedbe programa OŠO različnim ciljnim skupinam odraslih oziroma tudi po individualnih oblikah dela, ki sedaj niso opredeljene v standardih in normativih, npr. za Rome, odrasle s posebnimi potrebami, zaprte osebe.
- Materialne neprogramske in investicijske stroške izvajalskih organizacij za izobraževanje odraslih (ljudskih univerz) naj bi po sedanji zakonodaji kril ustanovitelj -tj. občina. V praksi prihaja do problemov, saj nekatere občine ne izpolnjujejo svojih ustanoviteljskih obveznosti in ne pokrivajo neprogramskih stroškov in investicij ljudskih univerz ali pa jih pokrivajo z nekim pavšalnim relativno skromnim zneskom. Običajno tudi ni navedeno, koliko sredstev od celotnega zneska naj bi bilo namenjenih za OŠO. Višina sredstev ni določena po oddelku ali na posameznika.
- Za izvedbo programa OŠO ni sistemiziranih delovnih mest, večina učiteljev pa dela v programu honorarno, kar lahko slabo vpliva na njihovo identifikacijo s programom OŠO, kakovost njihovega dela in karierni razvoj (več Žalec, tu).

Prostorski pogoji za izvajanje osnovne šole za odrasle na ljudskih univerzah so večidel ustrezni. Za izvajanje praktičnega pouka pa nekatere ljudske univerze najemajo prostore v bližnji osnovni ali srednji šoli.

Udeleženci v OŠO uporabljajo različna učna gradiva (učbenike za mladino, učna gradiva in učne liste, pripravljene za odrasle, e-gradiva, druga gradiva). Mnogi učitelji v OŠO pripravljajo učna gradiva oziroma dodatne učne liste, ki jih udeleženci uporabljajo pri učenju in ki so prirejeni za odrasle, saj menijo, da so osnovnošolski učbeniki za mladino (ki so prilagojeni določeni starostni stopnji otrok) neprimerni za odrasle. Problem je, ker se učna gradiva pripravljajo v okviru posameznih izvajalskih organizacij in niso dostopna drugim izvajalcem. Izvajalske organizacije opozarjajo, da financiranje učbeniškega sklada za OŠO oziroma financiranje učnih pripomočkov ni urejeno.

Učno pomoč brezposelnim osebam (prek javnih del), vključenim v srednješolsko izobraževanje, so z dovoljenjem Zavoda RS za zaposlovanje (ZRSZ) prek ukrepov APZ omogočili tudi udeležencem OŠO. Brezposelne osebe, napotene s strani ZRSZ, za organizacijo lahko predstavljajo dodatno delo (poročila o prisotnosti, uspešnost, spremljanje), organizacije pa niso upravičene do povračila teh stroškov.

Podporne dejavnosti (na primer v središčih za Informiranje in svetovanje v izobraževanju odraslih ter v Centrih vseživljenjskega učenja) so na voljo tudi udeležencem OŠO, kjer je to možno. Problem pa se kaže v bolj poglobljenem sistematičnem zagotavljanju specifičnih svetovalnih in diagnostičnih storitev za odrasle s posebnimi potrebami, saj v Sloveniji niso razvite doktrine dela s temi odraslimi. Problem je širši in presega dejavnosti in pristojnosti ljudskih univerz. Zagotavljanje ustreznih podpornih dejavnosti pa praviloma zahteva več sredstev.

Nekateri udeleženci so vpisani v OŠO predvsem zaradi statusa in s tem povezanimi ugodnostmi, zato se tudi ne udeležujejo pouka. Njihov fiktivni vpis še dodatno povečuje število osipnikov OŠO. Pri financiranju pravic iz naslova brezposelnih udeležencev se upošteva uspešnost posameznika v šolskem letu. V oddelkih opismenjevanja, v primeru romskih udeležencev ter priseljencev, ni mogoče dosegati standardov znanja v predvidenem času. Počasnejši napredek pri teh skupinah pa se ne upošteva in posameznikom se ukinja pravice iz naslova udeležbe brezposelnega v izobraževanju. Zaradi materialne stiske omenjene skupine pogosto prekinejo z obiskovanjem OŠO.

Na podlagi preučevanja problematike financiranja osnovne šole za odrasle predlagamo naslednje:⁶³

- Pravne podlage za financiranje osnovne šole za odrasle naj bodo umeščene v zakonodajo za izobraževanje odraslih.
- Standarde in normative je treba posodobiti glede na način, kot že sedaj poteka izobraževanje v OŠO (v nekaterih ljudskih univerzah je že sedaj ogromno individualnega dela). Standarde in normative je treba povezati z izvedbenimi vidiki programa OŠO, tako da se upo-

63 Predlogi slonijo na empiričnih rezultatih evalvacije programa OŠO (2012).

šteevajo specifične potrebe ciljnih skupin.⁶⁴ Ciljne skupine v OŠO so zelo heterogene, imajo pa še različne druge težave (neznanje ali pomanjkljivo znanje slovenskega jezika, učne težave, slabo predznanje, slaba samopodoba, disciplinske in vedenjske težave, neintegritanost v prevladujočo kulturo in vrednote okolja ipd.). Poleg normativov za oblike dela je treba jasno opredeliti in ovrednotiti tudi različne individualne oblike dela ter jih ponovno preračunati glede na organizacijsko obliko⁶⁵ - za razredno oz. skupinsko delo na oddelek, za individualne oblike dela in izpitni sistem pa financiranje *«po glavi»*. V primeru kombiniranih oddelkov je treba določiti število ur, ki se izvedejo za posamezne predmete.

- Treba je zagotoviti uresničevanje zakonskega določila o obveznostih občin ustanoviteljic za pokrivanje neprogramskih in investicijskih stroškov ljudskih univerz za OŠO, za to pa bi bilo treba pripraviti ustrezne podlage (kriterije) za izračun zneskov na nacionalni ravni (standarde in normative). Poleg ustanoviteljic naj bi za navedene stroške OŠO nekaj sredstev prispevale tudi druge občine, saj udeleženci OŠO ne prihajajo le iz občin ustanoviteljic. Zakon naj se dopolni z obveznostjo prispevka za OŠO za vse občine.
- Za učitelje, ki kombinirajo svojo učno obveznost na osnovni šoli s honorarnim delom v organizacijah, ki izvajajo program OŠO, bi morali omogočiti dopolnjevanje učne obveznosti v programu OŠO (dopolnitev do polne učne obveznosti oziroma v okviru povečane učne obveznosti). Delovna mesta (po potrebi v ustreznih deležih) naj bi se sistemizirala tudi za izvedbo programa OŠO.

Učna pomoč ter podporne dejavnosti naj bodo zagotovljene vsem udeležencem, ki jih potrebujejo (za brezposelne udeležence prek ukrepov Zavoda za zaposlovanje, za udeležence OŠO, ki nimajo statusa brezposelne osebe, pa v okviru programa OŠO). Ta naj bo zajeta tudi v standarde in normative. Ravno tako naj bo zagotovljena materialna pomoč udeležencem za udeležbo v programu - npr. povrnitev potnih stroškov, ne le brezposelnim v okviru ukrepov APZ, temveč tudi drugim udeležencem s slabim socialno-ekonomskim položajem. Za brezposelne udeležence v oddelkih opismenjevanja se omogoči daljši čas izvajanja, upoštevajoč individualni načrt.

Priprava učnih gradiv za OŠO za odrasle naj bo ustrezno ovrednotena in financirana v okviru standardov in normativov. Za pripravo učnih gradiv, ki imajo večjo naklado, in za pripravo e-gradiv naj se zagotovijo posebna namenska sredstva.

⁶⁴ Po Pravilniku o normativih in standardih za izvajanje programa OŠ se lahko v določenih primerih zmanjša normativ za število učencev v oddelku OŠ (po 25. členu, če so v oddelek OŠ vključeni Romi, po 26. členu, če so vključeni učenci s posebnimi potrebami, po 30. členu na območjih s posebnimi razvojnimi problemi). Navedeni členi, na podlagi katerih se lahko zmanjša normativ za oblikovanje oddelka, ne veljajo za OŠO. Za OŠO velja le 29. člen Pravilnika, v katerem je določen nižji normativ kot v OŠ (25. člen - normativ za oblikovanje oddelkov OŠ je 28 učencev).

⁶⁵ To je predlagala že ZLUS leta 2006 na podlagi Analize odprtih vprašanj in problematike v programu OŠO.

Uredi naj se financiranje učbeniškega sklada za OŠO. Za medsebojno izmenjavo gradiv - primerov dobre prakse naj se vzpostavi spletni portal, ki bo na voljo vsem učiteljem OŠO na nacionalni ravni. Ravno tako naj bi bilo prek spletnega portala zagotovljeno medsebojno komuniciranje učiteljev in drugih sodelavcev OŠO ter izmenjava izkušenj in znanja. Za kritje dodatnih stroškov spremljanja brezposelnih oseb bi morali biti stroški poravnani v obliki vpisnine.

Za vse udeležence v OŠO se zagotovi informiranje in svetovanje za načrtovanje izobraževanja in razvoja kariere pred končanim programom, med njim in po njem.

K sodelovanju in financiranju podpornih dejavnosti naj se pritegne še druga ministrstva (npr. Ministrstvo za notranje zadeve v primeru azilantov, Ministrstvo za pravosodje v primeru zaprtih oseb, Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti). Pristojna ministrstva naj tudi omogočijo promocijsko akcijo v podporo in za spodbujanje odraslih k vpisu v program za pridobitev osnovnošolske izobrazbe.

Za preprečevanje ponavljajočega fiktivnega vpisa bi bilo treba vzpostaviti centralni register vpisanih udeležencev OŠO. Pravica do pridobitve kakovostne osnovnošolske izobrazbe oziroma enakovrednega izobrazbenega standarda je vseživljenjska in neodtujljiva pravica. To je minimalni izobrazbeni standard, ki ga prebivalcem Slovenije zagotavlja država. Posamezne individualne omejitve vpisa v organizirane in brezplačne oblike izobraževanja za pridobitev osnovnošolske izobrazbe za odrasle je treba vpeljati samo v primeru ugotovljenih zlorab.

3

UDELEŽENCI PROGRAMA OSNOVNE ŠOLE ZA ODRASLE

Od marginalizacije k inkluzivnosti: Prikaz značilnosti odraslih v programu osnovne šole in njihovih ovir pri izobraževanju

mag. Jasmina Mirčeva

Uvod

Temeljni mednarodni dokumenti UNESCA, Evropske komisije, Evropskega parlamenta ter OECD-ja promovirajo proces in udeležbo v vseživljenjskem učenju za vse kot solucijo mnogih družbenih in gospodarskih problemov in usmeritev ter kot dejavnik razvoja posameznika.⁶⁶ Po eni strani je višja in enakomernejša izobraževalna vključenost celotnega prebivalstva ključna za doseganje večje demokratizacije, tolerantnosti in spoštovanja različnosti, odprtosti družb, uresničevanja integritete, kohezivnosti in inkluzivnosti, po drugi strani pa višja raven vključenosti v vseživljenjsko učenje neposredno pripomore h gospodarski rasti ali ustvarja določene socialne prednosti, ki posredno vplivajo na gospodarsko

⁶⁶ V *Splošni deklaraciji človekovih pravic (1948)* je napisano, da mora biti izobraževanje vsaj na začetni in temeljni stopnji obvezno in brezplačno. Tudi v *Svetovni deklaraciji o izobraževanju za vse (World Declaration on Education for all, 1990)* se izpostavlja, da je pridobivanje temeljnih znanj in spretnosti pomemben ukrep za zmanjševanje neenakosti in neenakopravnosti. Z udeležbo v procesu izobraževanja si posameznik pridobi orodja ter vsebine, ki mu omogočijo kakovostnejše družbeno bivanje, celovit razvoj, dostojno delo in življenje, aktivno družbeno udejstvovanje in nadaljevanje učenja. *Hamburska deklaracija o učenju odraslih (1997)* potencira pravico do izobraževanja in učenja za vse ljudi kot nujno. V dokumentu se izpostavlja, da država mora zagotoviti pravice in vsakomur ustvariti pogoje za udeležitev procesa vseživljenjskega učenja. V *Akcijskem načrtu za prihodnost (Hamburske deklaracije, 1997)* je izražena kritičnost do tega, da kljub načelnemu strinjanju o pomembnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja obstajajo pomembne skupine, ki v tem procesu ne sodelujejo, to so starejši, migranti, Romi, begunci, posamezniki s posebnimi potrebami in drugi. *Memorandum o vseživljenjskem učenju (2000)* opredeljuje temeljne spretnosti, ki so pomembne za aktivno udeležbo v družbi in ekonomiji znanja. V dokumentu se poudarja, da mora biti tistim, ki tovrstnih znanj nimajo, ponujena priložnost, da si jih pridobijo. Država naj bi prek sistema formalnega izobraževanja vsakemu posamezniku omogočila doseganje, izpopolnjevanje in ohranjanje zaželenega praga spretnosti.

rast. Nenazadnje ta vključenost posamezniku zagotavlja znanja in spretnosti, ki mu pomagajo, da se laže sooči z vsakdanjimi izzivi in problemi, da doseže večjo fleksibilnost, udejstvovanje in uspešnost pri uresničevanju individualnih ciljev. Pospeševanje reform, ki bi omogočile višjo kakovost sistemov izobraževanja in usposabljanja ter večjo učinkovitost in pravičnost, je prednostna tematika omejenih gradiv, saj naj bi tako preprečili neenakost in podedovano prikrajšanost ter revščino, ob tem pa pripomogli k odpravljanju različnih neenakosti v družbi: spolnih, starostnih, etničnih, regionalnih ... V sporočilu Evropske komisije se ob tem opozarja, da ima investiranje v najnižje ravni izobrazbe najvišji donos v celotnem kontinuumu vseživljenjskega učenja (CCC 2006, po Gaber, Marjanovič Umek, 2009).

Na podlagi teh izhodišč se v *Sklepih Sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (ET2020, 2009)* države članice poziva, naj razvijejo ponudbo ključnih kompetenc kot del strategije vseživljenjskega učenja in jih ponudijo vsem državljanom.

Tudi smernice in zakonodaja v Sloveniji (*Program boja proti revščini in socialni izključenosti, 2000*, *Program ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2007-2013, 2006*, *Strategija vseživljenjskega učenja, 2007*, *Predlog Resolucije nacionalnega programa o izobraževanju odraslih 2012-2015* (interno gradivo ACS, 2012)) izpostavljajo pomen koncepta vseživljenjskega učenja v kontekstu premagovanja družbene in socialne izključenosti ter gospodarskega in individualnega razvoja posameznika. To velja tako za dokumente, ki regulirajo sfero dela, kot za tiste na področju izobraževanja.

V dokumentih so navedene različne ciljne skupine, ki so na posameznih področjih obravnavane kot marginalizirane, izobraževalno prikrajšane, izrinjene, nekatere med njimi so na robu revščine in socialne izključenosti. Ob tem se predlagajo tudi ukrepi za premagovanje tega problema. Osnova teh ukrepov je izboljševanje dostopa do vseživljenjskega učenja in pridobivanja ustrezne izobrazbe, znanj ter spretnosti, na trgu dela pa predvsem sprememba pasivnih pristopov v aktivne.

Kljub tem prizadevanjem in relativno visoki uvrščenosti države v primerjavi z drugimi evropskimi državami pri uresničevanju koncepta vseživljenjskega učenja so izidi nekaterih raziskav in analiz pokazali, da ta uvrščenost temelji na omejenem segmentu populacije (*Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: Preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih, 2006*, *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih, 2001*). *Poročilo Evropskega parlamenta in komisije (Commission Staff Working Paper: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, 2005)* indicira, da po razkoraku vključenosti Slovenija presega povprečje Evropske zveze in se uvršča v države z višjim razkorakom.

Prikaz značilnosti odraslih, ki so v populaciji najmanj izobraženi, in razlogov, ki najmanj izobražene ovirajo v procesu pridobivanja temeljnih znanj in spretnosti, je predmet tega prispevka. Cilj prispevka je opozoriti na možne mehaniz-

me, ki omogočajo večjo uspešnost in zmanjšujejo negativno vlogo socialnega, ekonomskega in družinskega dejavnika na uspešnost v programu OŠO, omogočijo zmanjševanje neenakosti in generiranje družbene razslojenosti. Prispevek temelji predvsem na izidih analize *Evalvacija programa osnovne šole za odrasle*, ki je bila izvedena leta 2011/2012 na Andragoškem centru Republike Slovenije.⁶⁷

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Razlogi za sodelovanje in motiviranost posameznika za učenje običajno temeljijo na psiholoških teorijah. Te obravnavajo predvsem notranje dejavnike in procese, ki spodbujajo ali ovirajo izobraževanje. Avtorji, ki se najpogosteje navajajo v tem kontekstu, so: Boshier (1973), ki participacijo posameznikov v izobraževanju obravnava v kontekstu kongruentnosti med posameznikovim samozaznavanjem in značilnostmi izobraževalnega okolja; Rubenson (1987), ki pri razlagi razlogov za izobraževanje sloni na teoriji pričakovanj, in Cross (1981), ki obravnava samopodoba kot ključno pri pojasnjevanju razlogov za vključevanje v izobraževanje.

A pri preučevanju tega fenomena je treba analizirati tudi interakcijo med individualnim konceptualnim aparatom in širšim okoljem. V tem smislu se pripravljenost posameznika za učenje lahko razume v kontekstu societalnih procesov in ob upoštevanju okoliščin, v katerih so pričakovanja družbeno skonstruirana. Poleg tega je razmerje med societalnimi procesi, strukturami in institucionalnimi procesi v odnosu do izobraževanja odraslih v veliki meri odvisno od možnosti/priložnosti in omejitve države. Carnoy (1995) meni, da obstajajo velike razlike med pripravljeno posameznika, da se v obdobju odraslosti izobražuje, in možnostmi/priložnostmi, ki jih ob tem zagotavljajo različne sociopolitične strukture.

Tudi Esping Anderson (1990) govori o treh različnih režimih (modelih) države blaginje: «liberalni», «konservativni oziroma korporativistični» in «socialno-demokratski», o njihovem odnosu do enakosti, enakopravnosti in različnosti ter o iz tega izhajajoči podpori pri participaciji v izobraževanju odraslih. Medtem ko prvi režim zagotavlja minimalno enakopravnost, zadnji omogoči enakost in enakopravnost na mnogo višji ravni.⁶⁸

⁶⁷ Metodološka pojasnila so v uvodnem delu te publikacije.

⁶⁸ V državah «liberalnega režima» so ugodnosti skromne, namenjene predvsem tistim z najnižjimi dohodki in družbeno stigmatiziranim. Rhetipski primeri tega režima so ZDA, Kanada in Avstralija. V skupini «konservativno-korporativističnega režima» so socialne pravice vezane na družbeni razred oziroma položaj. V državah tega tipa so ravno tako izrazite statusne razlike. Država praviloma intervenira šele takrat, ko instituciji «cerkev» in «družina» - nosilni v tem modelu - izgubljata možnosti ponujanja podpore. Primeri držav tega režima so Avstrija, Francija, Nemčija in Italija. V državah «socialno-demokratskega režima» je presežen dualizem med državo in trgom, država blaginje pa pospešuje enakost (enakopravnost), in sicer tako, da dviguje raven storitev in ugodnosti ter s tem zadošča okusom najzibirčnejših novega srednjega razreda, hkrati pa bolj prikrajšanim ali stigmatiziranim omogoči uresničevanje pravic, ki so značilne za bolj privilegirane skupine (Esping-Andersen, po Mandič, 2008).

V kontekstu učenja je treba pri pojasnjevanju povezanosti med individuumom in družbo predvsem upoštevati teorijo/koncept kulturnega kapitala Pierra Bourdieuja. Avtor meni, da so izobraževalni dosežki družbenih skupin povezani s količino njihovega kulturnega kapitala. Ta pa ni enakomerno porazdeljen po razredni strukturi, kar povzroči razredne razlike v izobraževalnih dosežkih. Učeči se pripadniki višjega razreda so v prednosti, ker so bili socializirani v prevladujočo kulturo. S tem avtor razlaga tudi družbeno reprodukcijo. Poudarja, da se družbena stratifikacija reproducira s pomočjo izobraževalnega sistema in se s tem tudi legitimira. Izpostavlja še, da uspešnost v izobraževanju omogoči višji družbeni položaj, neuspešnost pa nižjega (Bourdieu, po Haralambosu, Holbornu, str. 764-765, 2001).

V osnovi kulturne reprodukcije je koncept habitusa. Ta predstavlja sistem dispozicij, ki opredeli, kako posameznik reagira, razmišlja in deluje v družbi. Sistem dispozicij je rezultat družbenih izkušenj, kolektivnih stališč in načinov razmišljanja, ki so bili vtisnjeni v spomin. Izhodišče habitusa je posameznikovo življenje, ki usmerja individualne koncepte in prakso in na ta način pripomore k reprodukciji družbenega/socialnega sveta. Habitus omogoči oblikovanje strategij, te pa determinirajo način vedenja v socialni situaciji. Skozi socializacijo v družini, šoli, pri delu in v širšem družbenem okolju se oblikuje tudi skupinski habitus razredov, ki je lahko v odnosu do izobraževanja in izobraževanja odraslih pozitiven ali negativen. Po mnenju Bourdieuja je ta ugotovitev v skladu z longitudinalnimi študijami, ki indicirajo visoko povezanost med kulturnoorientacijskimi procesi v ožjem (družinskem) okolju, izobraževalnimi izkušnjami in kulturnim vedenjem v času odraslosti. Od tega je odvisna tudi stopnja, do katere so posamezni institucionalni in situacijski dejavniki lahko ovira pri uresničevanju posameznikove učne dejavnosti. Vprašanje, ki se v tem kontekstu zastavlja, je, ali lahko presežemo Bourdieuja, ki pravi, da se šola uvršča na stran reprodukcije dominantnih pozicij srednjega in višjega razreda.

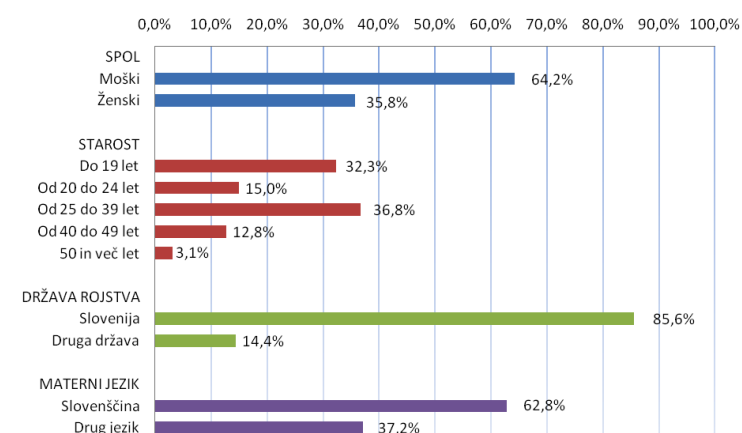
SOCIALNO DEMOGRAFSKE IN NEKATERE POKLICNE ZNAČILNOSTI ODRASLIH V OSNOVNI ŠOLI ZA ODRASLE

Kot je bilo uvodoma prikazano, se v družbi znanja povezuje višja izobrazbena raven z individualnim napredkom posameznika, boljšimi poklicnimi priložnostmi, udejstvovanjem v družbi, višjo kakovostjo življenja in družbenim statusom, pomanjkanje izobrazbe in temeljnih spretnosti pa z manjšimi perspektivami in nižjimi priložnostmi na trgu dela, družbeno izključenostjo in nižjo kakovostjo življenja. Raven izobrazbene sestave prebivalstva pa ima tudi širše gospodarske in družbene implikacije, saj je pogoj za doseganje višje pravičnosti, enakopravnosti in socialne vključenosti.

Eden od ciljev ReNPIO (2004) do leta 2010 je bil za polovico zmanjšati število odraslih z nedokončano osnovno šolo. Kljub temu celotna vključenost populacije v program, ki zagotavlja pridobivanje osnovnošolske izobrazbe, kaže trend

upadanja ter nizko uspešnost udeležencev. Ilustrativno je namreč dejstvo, da se je vpis z 2.127 v šolskem letu 2004/2005 znižal na 1.369 v šolskem letu 2010/2011. Znižala se je tudi uspešnost vpisanih odraslih v istem obdobju, in sicer s 566 tistih, ki so program zaključili, na 256. Razlogov za nizko vključenost, vztrajnost in uspešnost je nedvomno več. V nadaljevanju so prikazani nekateri dejavniki, ki so povezani s socialnim ozadjem in poklicnimi značilnostmi skupine udeležencev programa OŠO.

Slika 10: Izbrane sociodemografske značilnosti udeležencev v programu OŠO (odgovarjalo 377 udeležencev OŠO)



Vir: Evalvacija OŠO, ACS 2012

Delež moških v programu za pridobivanje osnovnošolske izobrazbe je izrazito višji od deleža žensk. Glede na to, da je delež žensk brez osnovnošolske izobrazbe višji od tistega, ki ga zasedajo moški (SURs, 2010), bi lahko pričakovali, da je vključenost žensk v programu vsaj tolikšna, kot je vključenost moških. Vprašanje, ki se v tem kontekstu zastavlja, je, ali je nizka izobraževalna participacija odraslih žensk na osnovnošolski ravni posledica njihovih nižjih potreb po pridobivanju osnovnošolske izobrazbe ali neenakih možnosti dostopa do izobraževalnih priložnosti. Nacionalne analize in raziskave so pokazale, da imajo ženske mnogo večje potrebe po izobraževanju, kot jim lahko zadostijo (Mohorčič Špolar V., Ivančič A., Mirčeva, J. idr. 2001).

Tudi pomen starosti za dejavnost odraslih v programu za pridobivanje osnovnošolske izobrazbe potrjuje pravilo, da z leti upada zanimanje za izobraževanje. V programu za pridobivanje najnižje formalne izobrazbe je značilno, da prevladujejo mlajši odrasli (od 15. do 19. leta starosti), sledi zastopanost v kohortah od 25. do 39. leta in od 20. do 24. leta. Delež vključenih odraslih po 40. letu starosti se zmanjšuje, po 50. letu starosti pa je delež udeležencev neznačilen. Gre za kategorijo prebivalstva, za katero sta značilni nižja delovna in nižja izobraževalna aktivnost.

Etnična sestava udeležencev programa je dokaj raznolika. Med vključenimi je slaba šestina odraslih rojena v drugih državah. Med temi prevladujejo rojeni v nekdanjih jugoslovanskih republikah, največ v Bosni, Srbiji in na Kosovem. Še višji je delež tistih, ki so kot materni jezik izbrali srbsščino, hrvaščino, bosanščino, albanščino in makedonščino. Gre predvsem za priseljence druge generacije. Polovica teh je rojena v Sloveniji, a se v domačem okolju, nemalokrat pa tudi pri delu, pogovarjajo pretežno v maternem jeziku. V pogovoru s priseljenci prve in druge generacije so bile zaznane težave, ki jih imajo pri razumevanju, izražanju in pisanju v slovenskem jeziku. Bistveno manj so bili zastopani drugi evropski in neevropski jeziki.

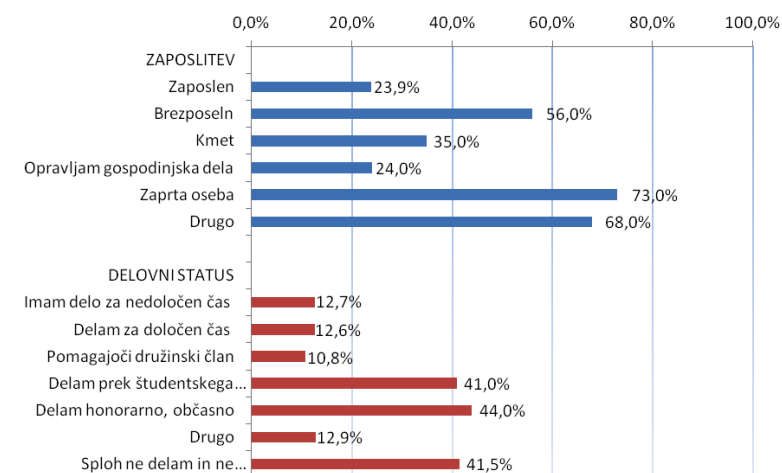
Med značilnosti populacije odraslih udeležencev OŠO sodijo tudi posebne potrebe, ki pogosto spremljajo učni neuspeh. Težko je sicer natančno opredeliti, kakšen je delež populacije s posebnimi potrebami v programu OŠO, saj je 14 % učiteljev odgovorilo, da niso dovolj usposobljeni za prepoznavanje posebnih potreb udeležencev. Po ocenah učiteljev, ki so bili seznanjeni s posebnimi potrebami, se je izkazalo, da prevladujejo posamezniki s primanjkljaji na posameznih področjih znanja, odrasli z motnjami vedenja in osebnosti ter posamezniki z motnjami v duševnem razvoju. Sledijo posamezniki z govorno-jezikovnimi motnjami (Kavkler in Babuder, tu). Prisotnost posameznikov s posebnimi potrebami kaže, da gre za ranljivo podskupino udeležencev, ki je pri učenju in pogosto tudi v družbi izolirana in stigmatizirana.

Mnoge dosedanje raziskave so potrdile povezanost med izobraževanjem in poklicem oziroma med doseženo izobrazbo v postindustrijskih družbah in poklicnim položajem. Izobraževalne kvalifikacije naj bi tvorile podlago za razvrščanje posameznikov po poklicnih položajih. V Mednarodni raziskavi o pismenosti odraslih (Možina, 2000) se je pokazala «tesna vez» med podporo delodajalcev za vključevanje v izobraževanje in uporabo pisnih spretnosti pri delu. Sicer so bile trditve o izraziti povezanosti med poklicnim statusom in izobraževanjem tudi kritizirane, češ da na poklicni status posameznikov vplivajo tudi drugi dejavniki.

«Če so posamezniki s privilegiranim poreklom neuspešni v izobraževanju, bo njihov razredni položaj verjetno poskrbel, da se bodo lahko naslonili na svoje vire, predvsem v obliki razredno pogojenih družbenih mrež, ki jih lahko zaščitijo pred posledicami» (Marshall, Swift v Haralambos, Holborn, 2001).

V nadaljevanju sta predstavljeni «zaposlitev» in «delovni status» udeležencev programa.

Slika 11: Zaposlitev in delovni status udeležencev (odgovori udeležencev)



Vir: Evalvacija OŠO, ACS 2012
N udeleženci = 377

V vzorcu je bilo največ brezposelnih (dobra polovica vprašanih), sledi kategorija zaposlenih (slaba četrtina), drugi statusi (zaprta oseba, kmetovalci, gospodinjje) so bili redkeje navedeni. Ni presenetljivo, da je bil delež brezposelnih udeležencev precej visok, saj se je večina med njimi v program vpisala takoj po neuspešno končanem rednem šolanju. Polovica udeležencev (49,5 %) ni imela delovne dobe, več kot 10 let pa je delalo slabih 25 % vprašanih. Glede na povprečno starost se lahko predvideva, da je nizka povprečna delovna doba predvsem rezultat visoke stopnje brezposelnosti odraslih brez osnovne šole. Dejstvo je namreč, da izobrazba v tisti družbi, kjer pridobiva večji pomen, vse bolj postaja obrambni mehanizem pred brezposelnostjo ter temeljni kriterij odločanja pri zaposlovanju.

Med zaposlenimi prevladujejo delovni statusi, ki ponujajo manj varno obliko zaposlitve. Za nedoločen čas je bila zaposlena le dobra desetina vseh udeležencev, sledijo delavci za določen čas in pomagajoči družinski člani. Med tistimi, ki so prejeli plačilo, je najmanj odraslih, ki so delali honorarno, in takih, ki so delali prek študentskega servisa.

Izidi kažejo, da nedokončana osnovna šola sovpada z nizkim zaposlitvenim in delovnim statusom udeležencev. Gre za začaran krog, kjer pomanjkanje znanja, spretnosti in kompetenc preprečuje pridobivanje boljših delovnih položajev in obratno, slabši položaj na trgu dela povzroči nižjo motiviranost, angažiranost in ambicije za uresničevanje bolj resnih izobraževalnih načrtov.

Družinska struktura in procesi v kontekstu pridobivanja temeljnih znanj in spretnosti

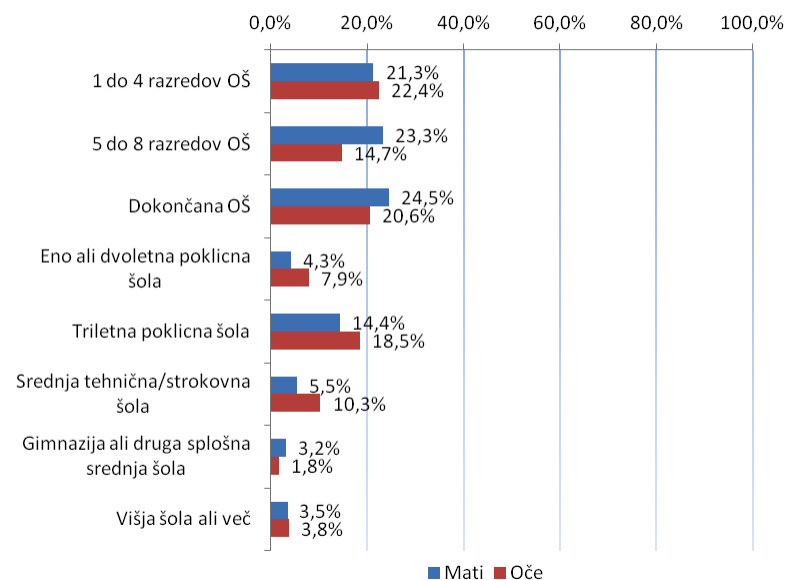
Osrednje sporočilo Bourdieuja pri razlagi kulturnega kapitala je, da šola deluje kot «stroj za družbeno selekcijo» (Bourdieu, prav tam). Pri tem je zasnoval kategorialni aparat, ki je omogočil pojasnjevanje delovanja šole kot mehanizma reprodukcije neenakosti. Avtor utemljuje, da so resursi «učecih se» (družbene veščine, jezikovni slogi in vedenjski kodi) posredniki socialne reprodukcije ter da se na njihovi podlagi dela selekcija na različnih ravneh. Prvi indikator kulturnega kapitala pa je izobrazba vsakega od staršev.

Tudi avtorji, ki so preučevali omenjeni fenomen v zadnjih desetih letih, opozarjajo na korelacijo med tema dvema spremenljivkama. Boudard in Rubenson (2004) govorita o «podaljšani roki družine» (long arm of the family), kar pomeni, da so bolj izobraženi starši dejavnejši pri prenašanju učnih vrednot, navad, učne kulture - vse to pa posameznikom olajša prehod in uspešnost v šoli. Tudi Knaflič (2000) izpostavlja, da se raven pismenosti otrok večinoma ujema z ravni pismenosti njihovih staršev ter da se določena raven pismenosti znotraj družin ohranja med generacijami.

To ugotovitev potrjujejo tudi naši podatki. Izobrazbena raven staršev/skrbnikov udeležencev programa je mnogo nižja od nacionalnega povprečja. Slabih 70 % mater/skrbnic ima le nedokončano ali dokončano osnovno šolo. Med očeti/skrbniki je takih 57,7 %. Gimnazijo, višjo šolo ali več ima 6,7 % mater/skrbnic oziroma 5,6 % skrbnikov. Ob manj ugodnih pogojih pri prenašanju učnih navad, vrednot in kulture ta distribucija opozarja na pomanjkanje podpore in možnosti za učno pomoč v domačem okolju.

Kljub nekaterim razlikam glede starosti, spola, etnične pripadnosti, zaposlitvenega statusa idr. imajo udeleženci programa za pridobivanje osnovnošolske izobrazbe nekatere skupne lastnosti. Te so povezane z njihovim nižjim družbenim položajem, večjo ali manjšo družbeno izoliranostjo, imajo nadpovprečno veliko težav z razumevanjem, pisanjem in izražanjem v slovenskem jeziku, to pa vse vpliva na njihovo splošno uspešnost. Temu sledi relativno nizek delovni status in zaposlitev; povečini so brezposelni, če pa že delajo, opravljajo preprosta dela in imajo nižjo odgovornost. Le 10 % udeležencev je zaposlenih za nedoločen čas. Dosedanje raziskave so pokazale, da imajo najmanj izobraženi najmanj možnosti za pridobivanje finančne podpore in da delodajalci najmanj vlagajo v delovno silo, ki je najlažje nadomestljiva, zato so tudi na delovnem mestu za izobraževanje najmanj spodbujani. Tudi povprečna izobrazba staršev zaradi pomanjkanja učnih vedenjskih vzorcev in kulture ni v prid podpori pri izobraževanju. Zato, po Bourdiejevih besedah, občutijo pomanjkanje *kode branja sporočil*.

Slika 12: Končna šola matere/skrbnice oziroma očeta/skrbnika udeležencev programa OŠO (odgovarjalo 377 udeležencev OŠO)

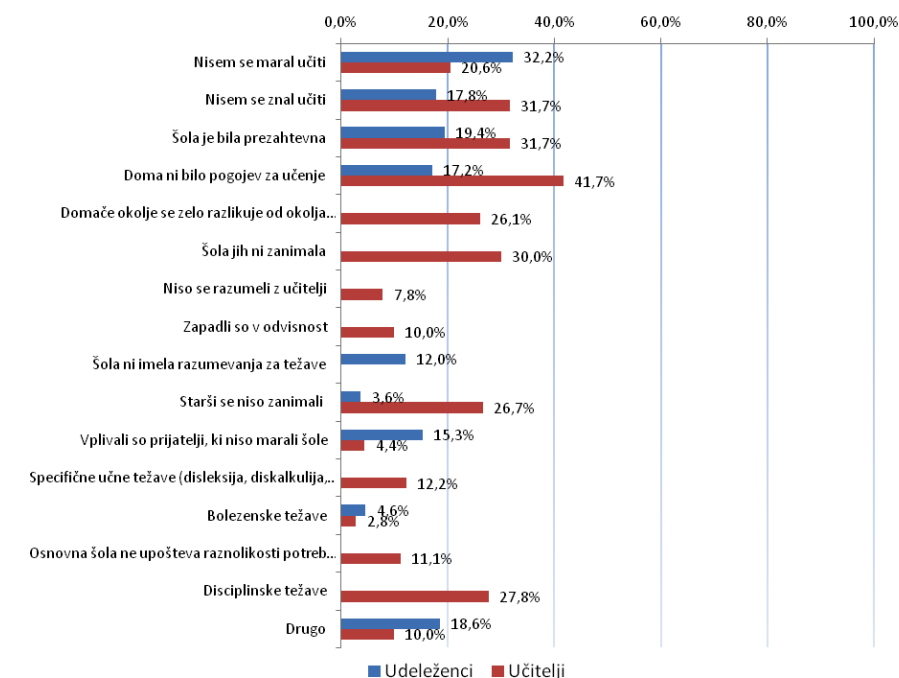


Vir: Evalvacija OŠO, ACS 2012

Nekatere druge ovire, ki izobraževalno prikrajšanim onemogočajo doseganje višjih izobrazbenih dosežkov

Kot je že uvodoma konstatirano, je bila uspešnost udeležencev v programu za pridobivanje osnovnošolske izobrazbe precej nizka. Statistični podatki so pokazali, da tudi osip z leti narašča. Poleg sociodemografskih, kulturnih in poklicnih dejavnikov, ki negativno vplivajo na uspešnost, k manj zadovoljujočim izidom pripomorejo tudi druge ovire. Te ovire so po eni strani na ravni posameznika in izhajajo iz njegovih negativnih stališč in izobraževalnih izkušenj, nizke samopodobe in motiviranosti za učenje ter iz objektivnega položaja, po drugi strani pa so posledica okoliščin (neustrezna ponudba in organiziranost), neprilagojenosti programa potrebam odrasle populacije, nerealnosti zastavljenih ciljev idr.

Slika 13: Razlogi za osip iz redne osnovne šole (mnenja 377 udeležencev in 185 učiteljev v OŠO)



Vir: Evalvacija OŠO, ACS 2012

Udeleženci so bili precej samokritični in so kot najpogostejši razlog za osip iz redne osnovne šole navedli pomanjkanje zanimanja za učenje - «Nisem se maral učiti.» Gre za dispozicijsko oviro, povezano z nizko motiviranostjo, nepripravljenostjo za učenje in z nizkimi izobraževalnimi ambicijami v določenem obdobju odraščanja. Temu sledi skupina razlogov, povezanih bolj s položajem posameznika ali z objektivno življenjsko situacijo, ki je predstavljala oviro pri njegovem izobraževanju : «Šola je bila prezahtevna.», «Nisem se znal učiti.» in «Nisem imel pogojev za učenje.» Ni zanemarljivo niti dejstvo, da so imeli mnogi udeleženci zelo težavno preteklost (obdobje odraščanja), kjer ni bilo priložnosti za učenje.

«Bili smo trije. Mama je šla v Ljubljano delat, po eni strani jo razumem. Bila sem edina punca, brata sem imela nemogočega, tepel nas je, razne stvari so se dogajale. /.../ Nikoli se nič ni zgodilo ... En človek se me je usmilil in rekel, naj grem od tod, zdaj pa je dovolj ... Tam sem živela do 15. leta in čuvala otroka. Potem pa veste, kako je - 15 let si star, malo starejši, potem pa spoznaš nekoga - in sem se poročila mlada. V tistem človeku sem našla svojega očeta in moža. Nakar je bila spet kruta usoda. Ko mi je mož umrl, sem ostala kar sama s hčerko ...»

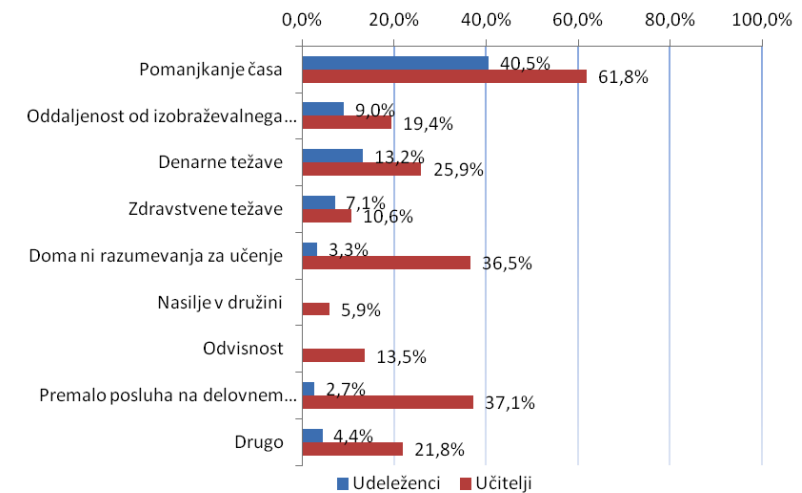
Te razloge bi bilo možno omiliti ali odpraviti tako s celovitejšo obravnavo posameznikovega položaja in s ponujanjem pomoči pri reševanju osebnih težav kot tudi z organiziranim svetovanjem, individualnim delom in boljšo usposobljenostjo učiteljev za delo z učenci iz okolja, ki je bilo učenju manj naklonjeno, in z učnimi težavami. Analiza je pokazala, da imajo ranljive skupine odraslih zaradi negativne izobraževalne izkušnje težave z vključevanjem v kakršnokoli izobraževanje. Za doseganje dolgoročnih učinkov in sprememb na tem področju je potreben andragoško zasnovan pristop, ki upošteva značilnosti posameznikov, to pa zahteva dobro usposobljene učitelje in prilagojene metode dela (Javrh, P., 2011).

Učitelji nekoliko drugače vidijo razloge za predčasno prekinitev šolanja. Po njihovem mnenju prevladujejo situacijske in institucionalne ovire, nemalokrat pa se omenjajo tudi dispozicijski razlogi. Učitelji so bili dodatno vprašani tudi po razlogih za prekinitev šolanja, glede katerih udeleženci niso izrazili svojega mnenja. Med temi prevladujejo tako dispozicijski kot tudi situacijski razlogi: «Šola udeležencev ni zanimala.», «Disciplinske težave» in «Domače okolje se zelo razlikuje od okolja osnovne šole.»

Lahko domnevamo, da se bodo nekateri razlogi za predčasno prekinitev izobraževanja, npr. daljša odsotnost zaradi bolezni, pojavljali tudi v prihodnosti in da jih je težko odpraviti. Opozorimo pa naj, da so med razlogi za predčasno opustitev izobraževanja pogosto taki, ki so situacijske in institucionalne narave ali posledica nerazumevanja socioekonomskega, psihološkega in kulturnega položaja posameznika. Izkušnje iz drugih držav (Irska, Danska ...) kažejo, da so učni pristopi, ki bolj upoštevajo individualne izkušnje, položaje in specifikke skupin odraslih z najnižjimi izobraževalnimi dosežki, bolj učinkoviti in inkluzivni v procesu družbene integracije.

Naslednji primerjalni parameter so težave pri izobraževanju v programu OŠO. Pri tem gre ponovno za subjektivno mnenje, ob tem pa se lahko vidiki, ki jih navajajo udeleženci, razlikujejo od tistih, ki jih ponujajo učitelji.

Slika 14: Težave pri izobraževanju (mnenja 377 udeležencev in 185 učiteljev v OŠO)



*Odgovori na vprašanje o težavah pri izobraževanju, ki so bili ponujeni udeležencem in učiteljem, niso bili povsem identični. V vprašalniku za učitelje sta bila dodana še dva odgovora: nasilje v družini in odvisnost.

Vir: Evalvacija OŠO, ACS 2012

Prioritetni razlogi, ki otežujejo šolanje, so po mnenju udeležencev po padajočem vrstnem redu pomanjkanje časa, denarne težave in oddaljenost od izobraževalnega središča. Redkokdaj so bile omenjene zdravstvene težave, nerazumevanje oziroma pomanjkanje podpore za učenje doma in pri delu.

Mnenje učiteljev glede nekaterih odgovorov je bilo podobno, zagotovo pa ne identično. Učitelji so bili tako kot udeleženci mnenja, da je osnovna težava pri učenju pomanjkanje časa. Toda v primerjavi z udeleženci sta se jim mnogo pomembnejši zdeli *nerazumevanje doma* in *nerazumevanje na delovnem mestu*. Dobra četrtina odraslih udeležencev naj bi imela tudi denarne težave, slaba petina pa težave zaradi oddaljenosti od izobraževalnega središča. Kot problem pri učenju so učitelji navedli tudi *odvisnost* in *nasilje v družini*. Pri tem so izrazili mnenje, da udeležencem težko pomagajo pri reševanju teh težav. Glede na resnost te problematike delež odgovorov ni zanemarljiv. Opozarja tudi na potrebo po večjem sodelovanju s centri za socialno delo ter ustanovami, ki ponujajo pomoč mladim v težavah in odvisnikom, in s strokovnjaki, ki se s to problematiko primarno ukvarjajo.

Pri navajanju težav, ki onemogočajo udeležencem, da uspešno zaključijo izobraževanje, sta bila s kvalitativnimi metodami identificirana dva tipa problemov, težav in ovir. Prvi so na strani posameznikov, drugi pa so tisti, ki so posledica ne-

prilagojenosti programa in njegovega izvajanja, neustrezne organiziranosti in nezadostne pripravljenosti učiteljev in drugih zaposlenih v izobraževalnih ustanovah za delo z odraslimi in z ranljivimi skupinami.

Kljub temu da so bila stališča udeležencev in učiteljev glede težav in ovir pri uresničevanju ciljev heterogena, sta bila na splošni ravni oblikovana dva trenda: središčni problem, ki ga vidijo učitelji, zadeva udeležence programa. Za udeležence od 15. do 19 leta starosti naj bi bilo značilno, da so premalo motivirani, da živijo v manj stimulativnem okolju za učenje in da imajo disciplinske težave. Primarne težave starejših udeležencev naj bi bile povezane z dolgim premorom med nezaključnim izobraževanjem in vpisom v program osnovnošolskega izobraževanja, s pasivnim slogom preživljanja prostega časa, nizkim poklicnim statusom in položajem pri delu in iz tega izhajajoče izoliranosti, marginaliziranosti in stigmatiziranosti. Tipični izjavi sta: *«Udeleženci niso motivirani, to je eno. Drugo je, da so brez delovnih navad. Sledi disciplina. Pouk se recimo začne ob 11. uri, on pride ob 12.30., potem je 15 minut tukaj, ta čas se obrača, vrti, igra ... Neodgovorno delo. To so mladostniki, ki so prepuščeni sami sebi. Nimajo vzgoje, pobirajo to, kar je od zunaj, od doma pa ne odnesejo nič, ker se starši verjetno z njimi ne ukvarjajo. Ti so izredno, izredno težki, težko je delati z njimi. Če boste še kakšnega vprašali, bo verjetno isto povedal. Od začetka še gre, ker si nekako polni vsega, ampak čim starejši si, tem težje je delati z njimi.»*

«Izobraževanje je zahtevno zaradi njihove slabe intelektualne kondicije. Tudi če hodijo na predavanja, je zahtevno, kaj šele če se učijo sami - dostikrat se zgodi, da izgubijo interes in nehajo hoditi, ker pač ne zmorejo.»

Čeprav so bili udeleženci samokritični, so pogostokrat izrazili nezadovoljstvo z učiteljevim delom in odnosom do udeležencev. *«Slovenščina je težavna, ker imamo takšnega profesorja, ki nam ne razloži, ampak nam pove, kaj moramo narediti, in nam daje primere na tablo. Če se znaš znajti, se znajdi, če ne, pa nič. Ne razlaga nam tako, da razumeš, ampak samo pove, kaj moraš narediti - ne da bi pri tem tudi razumel ... Tudi poučuje tako, da sedi. Učitelj matematike, recimo, pred tablo piše račun, učitelj zgodovine hodi po razredu. Ko smo imeli italijanščino, je učiteljica tudi hodila po razredu in nam je kazala, razložila vse ...»*

«/.../ Ko smo razlagali (organizatorici, op. o.), da je slovenski jezik težek, da ga ne moremo narediti, je rekla, da imajo še eno učiteljico za slovenščino, samo da je ona še hujša, težja od tega učitelja. Potem smo rekli, da bomo pustili tega učitelja in se naučili ... Sedaj sem šla k zdravniku, ker se ustrašim učitelja, ko odgovarjam, pa mi je dal neke tablete ... Vedno sem imela strah, ne vem, zakaj.»

Ta komentar je zanimiv ne le zato, ker opozori na nepripravljenost učiteljev za delo z odraslimi in na osebne lastnosti učitelja, ki so problematične z vidika poučevanja odrasle populacije, temveč tudi zato, ker opozori in izpostavi probleme, ki jih imajo specifične ciljne skupine. V tem primeru so bile te težave tipične za skupine migrantov prve in druge generacije, ki jih je bilo v vzorcu kar

40 %. Migranti so imeli sicer največ težav s predmetom slovenski jezik, hkrati pa so zaradi slabega sporazumevanja in komuniciranja v tem jeziku težje spremljali tudi pouk v drugih jezikih.

Specifična skupina so tudi Romi. Njihove ovire pri uresničevanju ciljev programa so bile tako situacijske (npr. nespodbudno okolje za učenje, neurejeno otroško varstvo, pomanjkanje časa in denarja), institucionalne (nepismenost, nerazumevanje slovenščine, neurejena struktura romskih žensk) kot tudi dispozicijske (nizka samopodoba, učne težave, pomanjkanje smisla glede izobraževanja).

Kot težave, ki so navedene in so značilne za celotno populacijo, so bile omenjene tudi pomanjkanje učnih navad in motivacije, težave z računanjem, branjem in pisanjem, nezmožnostjo osredotočiti se na učenje in razumevanje snovi. Vsem tem problemom je treba nameniti večjo pozornost - predvsem zaradi tega, ker je delež populacije z nizkimi učnimi dosežki precej visok. Hkrati velja opozoriti, da je tej populaciji treba zagotoviti posebno učno pomoč in svetovanje, in sicer tako pri samem učenju kot tudi širše.

Zaključek

Tako kot opisuje Bourdieu, je tudi populacija udeležencev programa za pridobivanje osnovnošolske izobrazbe nižjega socialnega izvora, le-ti najpogosteje odraščajo v družinah, ki so izobrazbeno prikrajšane in kulturno manj favorizirane. Večina udeležencev je brezposelnih, zaposleni pa imajo manj zahtevna in manj plačana dela, ki le redko omogočajo napredovanje in varnost. Za tretjino udeležencev slovenščina ni materni jezik, zaradi česar so pogoste težave pri razumevanju in izražanju v slovenskem jeziku. Delež odraslih s posebnimi potrebami v skupini udeležencev je ravno tako visok - njihova prikrajšanost se kaže na posameznih področjih učenja kot motnje vedenja ali motnje v duševnem razvoju.

Dosedanje raziskave so pokazale, da imajo tisti, ki so v manj ugodnem socialnem in ekonomskem položaju, manj možnosti za pridobivanje znanja in spretnosti. Ovire pri odločitvi za izobraževanje in njegovo uspešnost so tudi pomanjkanje zanimanja, nizka motiviranost za učenje (bolj značilno za mlajše udeležence) ter pomanjkanje izobraževalne vizije in ambicij. To so razlogi, ki so lahko posledica negativnih izobraževalnih izkušenj in pomanjkanja učnih navad, nekateri pa so tudi posledica subjektivnih problemov, kot so težave z branjem, pisanjem, računanjem, razumevanjem in koncentracijo.

Dokazano je bilo tudi, da nizka izobrazba staršev/skrbnikov, še posebej mater, negativno vpliva na učne dosežke posameznikov in na verjetnost, da bodo pravočasno zaključili šolanje. Rezultati mednarodne raziskave o pismenosti odraslih v Sloveniji so pokazali, da ima izobrazba mater najvišjo napovedno vrednost,

ki se izraža tako neposredno pri prenašanju jezikovnih spretnosti in kompetenc kot posredno pri oblikovanju manj spodbudnega družinskega okolja. Izhajajoč iz tega lahko predvidevamo, da nizka izobrazba staršev/skrbnikov, še posebej mater, pripomore k slabšim dosežkom in zmanjšuje verjetnost, da bodo udeleženci programa pravočasno zaključili šolanje.

Situacijske ovire, kot so pomanjkanje časa, denarja in oddaljenost od izobraževalne ustanove, udeležence pri uresničevanju izobraževalnih načrtov tudi bremenijo. Situacijski dejavniki so izraziti pri udeležencih, ki so socialno deprivilegirani, živijo v ruralnem okolju in imajo otežen dostop do izobraževalnih priložnosti, neurejeno varstvo otrok itn. Te težave so bile zelo izrazite pri pripadnikih romske skupnosti. Romi imajo ob situacijskih in jezikovnih barierah tudi težave zaradi kulturnih specifik in vrednostnega sistema (negativna stališča do izobraževanja, vdanost v usodo, patriarhalna delitev dela v družini in nezdržljivost vlog ženske v družini in udeleženke izobraževanja).

Identificirane so bile tudi druge specifične skupine (zaporniki, posamezniki s posebnimi potrebami), ki bodo analizirane v drugih prispevkih.

Kljub poskusu posploševanja je nemogoče postaviti jasne distinkcije med odraslimi, ki jih ovirajo zunanji dejavniki, in tistimi, ki jih ovirajo notranji, saj so te bariere med seboj povezane in se dopolnjujejo. Zato pri zmanjševanju ovir in težav dejavnikov ne smemo obravnavati izolirano, temveč medsebojno povezano. Zmanjševanje in odpravljanje teh ovir pa terja tako sistemski kot individualni pristop. Pri zadnjem gre predvsem za individualno obravnavo in načrtovanje izobraževalne dejavnosti, procesa in usposobljenosti udeležencev in akterjev, za upoštevanje možnosti in življenjskih okoliščin. Fine (2005) v tem smislu predlaga institucionalno individualizacijo, ki jo obravnava kot podlago za razvoj novih oblik socialnosti, kjer je avtonomija povezana s pravico biti posameznik.

Pomen, smisel in vlogo programa OŠO je eden od udeležencev metaforično pojasnil takole:

«/.../ Bil je en človek, sprehajal se je tam po avstralski plaži in je naplavilo - ne vem neka plima, oseka, ne vem, kaj se tam dogaja z morjem. Je bilo, kar se po navadi dogaja: da je ostalo potem ful zvezd, na tisoče morskih zvezd na pesku na soncu. Prepuščene so same sebi, obsojene so na smrt, dobesedno. To je neka obala, ne vem, nisem bil nikoli tam, kjer je na tisoče zvezd. Nekdo se torej sprehaja tam mimo in to je res - komaj hodiš, da ne stopiš nanje. In je vsake toliko časa eno pobral in jo vrgel notri. In spet. Pa ga nekdo sreča in vpraša: «Kaj pa delaš?» «Zvezdi pomagam, rešujem jo, da se ne bo posušila.» Pa reče prvi: «Joj, pa kaj si s tem naredil, poglej, tukaj jih imaš še dvajset tisoč, ki bodo umrle.» In drugi mu odgovori: «Ja, dvajset tisoč jih bo umrlo, ampak tale ne bo.»

Značilnosti in posebne potrebe odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki

dr. Marija Kavkler

dr. Milena Košak Babuder

Uvod

Izobraževalna neuspešnost ima daljnosežne posledice tako za kakovost življenja posameznika kot za funkcioniranje širše družbe, zato mora biti iskanje učinkovitih strategij za zmanjševanje izobraževalne neuspešnosti in spodbujanje uspešnosti prednostna naloga vsake družbe. Raven pismenosti posameznika je pomembno povezana z izobraževalno uspešnostjo, česar se zavedajo tudi v Združenih narodih, saj so obdobje 2003-2012 razglasili za desetletje pismenosti Združenih narodov (Unesco, 2005). V svoji resoluciji so pismenost postavili v središče vseživljenjskega učenja, ki vsakomur omogoča doseganje bistvenih življenjskih veščin za soočanje z izzivi, ker je pomemben del osnovnega izobraževanja in nepogrešljivo sredstvo za učinkovito vključevanje v družbo in ekonomijo 21. stoletja (UN, 2002b, v Unesco, 2005). Pismenost izboljša možnosti vseživljenjskega učenja, ki je definirano kot kontinuiran razvoj veščin, razumevanja in znanj, pomembnih za izboljšanje posameznikovih izobraževalnih in drugih dosežkov ter zaposljivosti (NAGCELL, 1999, v Proctor in Bartl, 2002). Resolucija Združenih narodov vključuje tudi socialno razsežnost pismenosti in s tem prepozna, da so ustvarjena pismena okolja ključnega pomena za izkoreninjenje revščine. Podobno je tudi v Sklepih Sveta ministrov o socialni dimenziji izobraževanja in usposabljanja (2010, Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011) ugotovljeno, da so izobraževalni dosežki s ključnimi kompetencami pomembni za gospodarsko konkurenčnost in za zmanjševanje revščine ter spodbujanje socialne vključenosti. Osebe, ki so izobraževalno neuspešne, so rizična populacija za življenje v revščini, zato potrebujejo posebno pozornost, pomoč in podporo okolja.

Že v prvi Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) je bilo poudarjeno, da je treba enakopravno upoštevati potrebe vseh odraslih do izobraževanja, še posebno pa tistih iz rizičnih skupin, ki niso usvojili osnovnih

znanj, ker niso uspešno zaključili osnovne šole; niso pridobili osnovnih poklicnih kvalifikacij za zaposlitev (nekvalificirani delavci); so mlajši od 25 let in nezaposleni; nepismeni ali funkcionalno nepismeni; priseljenci in begunci; pripadniki manjšin in ženske, ki zaradi različnih razlogov, niso dosegle višje izobrazbe. Ekonomska kriza in politične spremembe v Sloveniji najbolj prizadenejo tiste, ki so neizobraženi, ker ne morejo tekmovali na trgu dela, so nezaposleni.

Tomori (2002) še opozarja, da je izobraževalna neuspešnost za posameznika lahko usodnejša od nekaterih drugih motenj. Je namreč dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj, saj poveča sprejemljivost za druge škodljive in ogrožajoče vplive in povzroča tudi težave na področju duševnega zdravja. Za duševno zdravje je izobraževalna uspešnost pomemben varovalni dejavnik, zato načine preprečevanja izobraževalne neuspešnosti prištevamo k prizadevanjem za varovanje in promocijo duševnega zdravja otrok, mladostnikov in odraslih.

D. Zaviršek in J. Škerjanc (2000) sta ugotovili, da v Sloveniji največje diskriminacije doživljajo posamezniki z več kot eno prikrajšanostjo. Indikatorji izključenosti so: ekonomski (otežen dostop do izobraževanja, pomanjkanje možnosti izbire poklica, brezposelnost itd.), *socialni* (težave socialne integracije) in *psihološki* (skromni samopodoba in samozavest, socialna izolacija itd.). Med najbolj izključene družbene skupine sodijo tudi nekatere skupine mladih in predvidevamo lahko, da so med njimi posamezniki, ki ne dokončajo osnovne šole.

V *Evropski strategiji s področja invalidnosti 2010-2020* (COM, 2010) je predvideno, da se bodo članice EU v tem obdobju trudile za oblikovanje Evrope brez ovir za osebe s posebnimi potrebami na področju njihove ekonomske in socialne participacije, kar je mogoče doseči s *promocijo inkluzivne vzgoje in izobraževanja ter vseživljenjskega učenja* oseb s posebnimi potrebami. Inkluzija in kakovost sta po UNESCO-vih Političnih smernicah o inkluziji v izobraževanju (2009, Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011) recipročni zadevi, saj inkluzivna etika prispeva h kakovosti izobraževanja vseh učencev. Inkluzivno izobraževanje na vseh stopnjah šolanja vpliva na razvoj bolj pravične, enake in demokratične družbe, ki ceni različnost. Posebej je poudarjena skrb za individualne potrebe oseb, ki jim grozita izključenost in marginalizacija.

K uresničevanju inkluzivnega izobraževanja odraslih z izrazitimi izobraževalnimi potrebami nas zavezuje tudi Konvencija o pravicah invalidov (2006, v Sloveniji ratificirana leta 2008), ki priznava osebam s posebnimi potrebami pravico do vseživljenjskega izobraževanja. Države pogodbenice zavezuje, da morajo zagotoviti tak izobraževalni sistem, ki je usmerjen v optimalen razvoj posameznikovih zmožnosti in uspešno vključevanje v družbeno okolje, zato morajo sprejeti pravne podlage in prilagoditve v skladu s potrebami posameznika in osebam s posebnimi potrebami zagotoviti ustrezno pomoč ter učinkovito in prilagojeno okolje. Prav tako pa morajo sprejeti ukrepe, s katerimi bodo izboljšale usposabljanje strokovnih delavcev na vseh ravneh izobraževanja, da bodo uresničene pravice oseb s posebnimi potrebami.

OPREDELITEV POPULACIJE ODRASLIH OSEB Z NIŽJIMI IZOBRAŽEVALNIMI DOSEŽKI

Skupine otrok, ki imajo učne težave v osnovni šoli so opredeljene kot učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in so po Zakonu o osnovni šoli (1996) upravičeni do pomoči (dopolnilni pouk, prilagajanje metod in oblik dela ter individualne in skupinske pomoči). Ta učna pomoč je primerna za tiste učence, ki imajo splošne učne težave ter blažje in zmerne specifične učne težave. Vsi, ki imajo izrazite specifične učne težave, potrebujejo zelo intenzivne specialno-pedagoške oblike pomoči in številnejše učiteljeve prilagoditve procesa poučevanja, zato imajo pravice do prilagoditev in dodatne strokovne pomoči, določene z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000).

Mnogo manj kot virov, povezanih z otroki, ki niso uspešni v osnovni šoli, je strokovnih virov, ki opredeljujejo značilnosti, posebne potrebe in učinkovite strategije pomoči, namenjene mladostnikom in odraslim osipnikom osnovne šole. Delež odraslih, starejših od 25 let, ki nimajo dokončane osnovne šole, je v Sloveniji 4,8 % (Krek in Metljak, 2011), a le del te populacije je vključen v nadaljnje izobraževanje z namenom dokončanja osnovne šole.

Populacija oseb z nižjimi izobraževalnimi dosežki je različno, a premalo natančno definirana ter je tudi opredeljena z različnimi izrazi, kar otežuje njeno natančnejšo predstavitev. Osebe z nižjimi izobraževalnimi dosežki spadajo med osebe s posebnimi potrebami (Zakon o osnovni šoli, 1996). Kot je bilo že omenjeno, nizki izobraževalni dosežki ne vplivajo le na šolsko uspešnost, ampak so vseživljenjski, ker vplivajo na različna področja funkcioniranja posameznika v vsakdanjem življenju in pri delu. Osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki so zelo raznolika skupina oseb, med seboj pa se razlikujejo po sposobnostih ter vrsti pomoči in podpore, ki jo potrebujejo (Royal College of Nursing, 2010). Imajo različne kognitivne, socialne, emocionalne ter druge značilnosti, zato imajo pri učenju pomembno večje težave kot druge osebe njihove starosti (Lerner, 1997). Imajo splošne ali specifične učne težave. Na nekem področju so lahko storilnostno uspešni, ker imajo potencialne za učenje na določenih področjih, vendar so njihovi rezultati zaradi različnih razlogov (ekonomskih, kulturnih, večjezičnosti, pomanjkljivega izobraževanja, strahu, učnih navad itd.) pogosto nižji od pričakovanih, in to takrat, ko je usvajanje in izkazovanje znanj in veščin ovirano in posledica tega je znižana izobraževalna uspešnost (Magajna idr., 2004). Imajo tudi 2-3 krat pogostejše zdravstvene težave in težave socialne integracije kot ostali odrasli (Disability Right Comision, 2006).

Izobraževalna neuspešnost se razprostira na kontinuumu od občasnih do vseživljenjskih in od lažjih, zmernih do izrazitih težav pri učenju. Izrazite težave pri učenju so lahko pogojene z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi (IQ je 70 ali manj), izrazitimi govorno-jezikovnimi motnjami ter tako izrazitimi težavami pri usvajanju veščin branja, pisanja in računanja, da je posamezniku močno oteženo ali celo onemogočeno uspešno napredovanje v programih z enakovrednim

standardom znanja (Hornby, Davis in Taylor, 1995; Frederickson in Cline, 2002, v Magajna idr., 2005). Izobraževalna neuspešnost je relativna, ko posameznikovi dosežki zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od tistih, ki bi jih glede na njegove sposobnosti lahko pričakovali, in absolutna, kadar učne težave pripeljejo do negativnih ocen, ponavljanja razreda ali neuspešno zaključene osnovne šole (Magajna idr., 2005). Predvidevamo, da so odrasli, vključeni v OŠO absolutno neuspešni zaradi izrazitih in dolgotrajnih težav pri učenju.

Ker je izobraževalna neuspešnost pomembno povezana s stopnjo pismenosti, so zanimivi podatki OECD mednarodne raziskave (Možina idr., 1999, v Magajna idr., 2004) o pismenosti odraslih. 65 - 70 % slovenskih odraslih, starih od 16 - 65 let, je na vseh treh vrstah pismenosti doseglo le prvi dve ravni pismenosti. Posebno zaskrbljujoč je podatek, da je 35 - 40 % odraslih doseglo le prvo raven vseh treh pismenosti. Ugotovljena je bila pomembna povezanost med ravni pismenosti, ki jo je posameznik dosegel, in njegovo izobrazbo ter stopnjo izobrazbe njegovih staršev. Povprečno število let šolanja v državi je bilo povezano z družbenim dohodkom, izobrazbeno strukturo, brezposelnostjo, prihranki posameznika, družinsko pismenostjo itd.

Podobne so ugotovitve angleške longitudinalne študije, v kateri so spremljali 1700 oseb od rojstva do 37. leta starosti. Ugotovljena je bila statistično pomembna povezanost med socialno-ekonomskim statusom družine in pismenostjo oseb v obdobju odraslosti. Osebe, ki so bile pri 37 letih slabše pismene, so izhajale iz družin, ki so se spopadale z revščino, njihovi starši so zaključili šolanje pri 16 letih, pogosto so bili brezposelni ali so hitro izgubili službo, otrokom so nudili malo spodbud itd. (Parson in Bynner, 1998).

V zadnjih desetletjih se je v Sloveniji zgodilo mnogo pozitivnih sprememb na področju osnovnošolskega izobraževanja, zato se je osip osnovnošolcev močno zmanjšal. Še vedno pa več kot 20 % 15-letnikov ne dosega tiste ravni bralne in matematične pismenosti, ki omogoča uspešno nadaljnje izobraževanje (OECD PISA 2009, 2010). Manjši del 15-letnikov ne zaključi uspešno osnovne šole, nekateri med njimi kasneje obiskujejo OŠO. Dosežki udeležencev OŠO na nacionalnih preverjanjih znanja so mnogo nižji, kot so dosežki osnovnošolcev (npr. matematika: udeleženci OŠO 13,19 % možnih točk, učenci OŠ pa 55,41 %; slovenski jezik: udeleženci OŠO 18,80 % možnih točk, učenci OŠ pa 55,00 %).

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe

Vsakdo ima potrebe, osebe s posebnimi potrebami pa imajo izrazitejše posebne potrebe na več področjih. Če njihovih posebnih potreb ne upoštevamo, jim onemogočimo uspešno izobraževanje in socialno vključevanje. Poznavanje posebnih potreb je ključno za organizacijo učinkovitega poučevanja ter nudenja pomoči in podpore osebam z nizkimi izobraževalnimi dosežki. Potrebujejo tako obravnavo, ki se po kakovosti in količini podpore in pomoči pomembno razlikuje

od povprečne pomoči, ki so je v procesu izobraževanja deležni vrstniki brez težav pri učenju (Lewis in Doorlag, 1987).

Uspešnost vsakega posameznika je odvisna od zunanjih in notranjih dejavnikov, ki se med sabo prepletajo. Osebe s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami so uspešne v vzgojno-izobraževalnem procesu, če upoštevamo njihove biološke, socialno-emocionalne in izobraževalne potrebe (Ainscow 2003; v Kavkler, 2008). Pomembne so *biološke danosti posameznika* in s tem povezane posebne potrebe na področjih npr.: motorike, sposobnost pozornega sledenja in koncentracije, senzornih sposobnosti, kognicije itd. Na biološke danosti teže vplivamo, vendar nekatere lahko omilimo z zdravili (ritalin poveča zbranost), druge pa kompenziramo s specifičnimi treningi (npr. avtomatizacijo računanja). *Socialno-emocionalna učinkovitost posameznika* je odvisna od dejavnikov, kot so socialno-emocionalna klima v okolju, socialne zrelosti vrstnikov, socialno-emocionalne zrelosti posameznika, anksioznosti, rezilientnosti (odpornosti), samopodobe, interesov, socialnih veščin itd. Tem dejavnikom, ki pomembno vplivajo na vključenost posameznika v šolski prostor in širše okolje, namenjamo premalo pozornosti. Rezultati raziskav kažejo, da učitelj porabi ogromno časa za umirjanje učencev, ki imajo težave pri socialnem vključevanju. Uporaba učinkovitih strategij, s katerimi učitelj omeji moteče vedenje, pomembno vpliva na njegovo učinkovitost in poveča izobraževalno uspešnost učenca (Conroy idr., 2008, v Kavkler, 2008). Odrasli z nižjimi izobraževalnimi dosežki potrebujejo veliko socialno-emocionalne podpore, razumevanja, časa za prilagoditev, da lahko pokažejo svoje zmožnosti in znanja. V praksi tem posameznikom nudimo premalo podpore ravno na socialno-emocionalnem področju. V okoljih, kjer so učitelji in vrstniki razumevaljo, potrpežljivi in posamezniku s težavami socialne integracije omogočijo več podpore in časa za prilagajanje, le-ta lahko pokaže vse svoje zmožnosti. *Izobraževalne potrebe* terjajo prilagoditev stila poučevanja, prilagoditve gradiv, metod poučevanja, rabo učnih in tehničnih pripomočkov itd. Področju posebnih izobraževalnih potreb pripisujemo največji vpliv na uspešno učenje posameznika, vendar le z upoštevanjem vseh treh sklopov potreb dosežemo dobre rezultate v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Adelman in Vogel (1998, v Magajna idr., 2004) opozarjata na potrebo po večjem razumevanju in upoštevanju posebnih potreb odraslih. Po njunem mnenju so pri odraslih najbolj izražene izobraževalne, psihosocialne in zaposlitvene potrebe. *Izobraževalne potrebe* so vezane na nudenje pomoči in podpore mladostniku ali odraslemu z nižjimi izobraževalnimi dosežki pri učenju, da doseže potrebno izobrazbo ter pridobi in ohrani delovno mesto. *Psihosocialne potrebe* so posebno pomembne v obdobju kritičnih prehodov od šole do zaposlitve. Nekateri posamezniki pri soočanju s čustvenimi in socialnimi problemi ob prehodih doživljajo hude strese in potrebujejo celo individualno ali skupinsko pomoč. *Zaposlitvene potrebe* vključujejo potrebo po poklicnem svetovanju in pomoč pri izvajanju različnih vidikov zaposlovanja. Za osebe z nizkimi izobraževalnimi dosežki bi bilo treba organizirati ustrezno mentorstvo ter treninge razvoja kompenzacijskih strategij za uspešnejše vključevanje na delovno mesto.

Veliko govorimo o pomenu vseživljenjskega izobraževanja odraslih, a pri tem pogosto pozabimo na *realne možnosti odraslih*, da se v *proces izobraževanja vključijo*, saj imajo številne obveznosti v zvezi z družino, delovnim mestom, družbo, težave z varstvom otrok, težave s prevozom, pomanjkanjem denarja, manjšo podporo za izobraževanje v družini, strah pred neuspehom, sram jih je priznati, da imajo slabo razvita izobraževalna znanja in veščine, itd. Zato moramo poleg že omenjenih posebnih potreb poznati še seznam naslednjih potreb (NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities, 1985):

- Odrasli *želijo in zaslužijo spoštovanje*, zato jih *moramo spodbujati*, upoštevati njihove obstoječe znanje, verjeti v njihove sposobnosti za učenje, razviti partnerski odnos z njimi itd.
- Omogočiti jim moramo *več možnosti odločanja* o ciljih učenja, vrsti dejavnosti, jih vključiti v evalvacijo uspešnosti poučevanja, upoštevati njihove prioritete itd. Treba jim je pomagati tudi pri načrtovanju nadaljnjega izobraževanja.
- Računati moramo na to, da so nekateri zaposleni, zato morajo biti učne ure tako načrtovane, da so čim bolj *upoštevane njihove potrebe*; da je čas ekonomično izrabljen; pomagati jim je treba organizirati učenje doma; večja naj bo fleksibilnost pri zadolžitvah itd. Upoštevati je treba tudi številne neodložljive zadolžitve (npr. ob boleznih otroka).
- Ker *imajo veliko izkušenj*, jim je to lahko v pomoč pri razvijanju samopodobe za učenje; tudi učitelj se lahko kaj nauči od njih; problemi, ki jih rešujejo, naj bodo povezani z njihovimi interesi, delom, družino itd. Odrasli se več naučijo, če lahko v *praksi uporabijo novo naučena znanja* (poiščimo ustrezne naloge), pri reševanju praktičnih problemov.
- *Ne čutijo se gotove* pri rabi novih znanj in veščin, zato jim je treba omogočiti veliko zanimivih vaj, da jih urijo; ure naj posnamejo, da jih lahko kasneje poslušajo; uporabljajo naj računalnik; učitelj mora opaziti napredek vsakega posameznika; učitelj naj išče znanje itd.
- Tistih, ki dosejajo nižje izobraževalne dosežke, je *strah učenja*, zato je treba najti vzroke za strah; poudariti posameznikove dobre rešitve; močna področja; ne kritizirati; treba je snov pogosto in na različne načine razložiti in ponavljati itd.
- Tiste, ki ne znajo brati, pisati in računati, je *sram*, zato jih je treba spodbujati; jim nuditi oporo; naj se učijo v ožjem krogu vrstnikov; jim organizirati dodatno pomoč itd.
- Bodimo *občutljivi za specifične posebne potrebe odraslih* (slušne težave terjajo glasno in razločno govorjenje; vidne dobro osvetlitev; slabša pozornost krajše enote z odmori itd.).
- Upoštevati je treba *vrednote odraslih učencev*, zato jih ne poskušajmo spreminjati, ne obsojajmo jih itd.

Če želimo razviti inkluzivno obravnavo odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki, s katero jim bo omogočen optimalen razvoj potencialov, se moramo *usmeriti*

v njihova močna področja in posebne potrebe namesto v primanjkljaje. Poznavanje primanjkljajev je pomembno, vendar pa le na osnovi poznavanja potreb posameznika lahko izvajamo individualizacijo in diferenciacijo procesa poučevanja.

Pomoč in podpora odraslim z nizkimi izobraževalnimi dosežki

Pretekle izkušnje s premagovanjem izobraževalne neuspešnosti

Pri razumevanju razmer v zvezi z izobraževanjem odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki so nam v pomoč informacije iz preteklosti, saj s takšnimi izkušnjami spoznamo, da je od načina obravnave oseb s posebnimi potrebami odvisno, kako so te osebe sprejete v ožjem in širšem družbenem okolju. V nadaljevanju so zato nanizani nekateri podatki iz bližnje preteklosti, s katerimi je ilustriran problem izobraževalne neuspešnosti v slovenski osnovni šoli.

Galeša (v Magajna idr., 2004) navaja, da je bil leta 1977 3,4 % delež osnovnošolske populacije otrok, vključenih v specialne ustanove z nižjim izobrazbenim standardom, od tega jih je bilo 22 - 72 % z mejnimi in podpovprečnimi sposobnostmi. V zadnji dveh desetletjih jih je v te ustanove vključenih do 2 % (Kavkler, 2011). Tudi iz podatkov epidemiološke raziskave Svetovalnega centra Ljubljana razberemo, da je imelo v letu 1990/91 dve tretjini od 2918 obravnavanih otrok in mladostnikov izrazitejšo učne težave, a le 5 % od teh jih je imelo motnje v duševnem razvoju. Številni obravnavani posamezniki so bili kljub višjim intelektualnim sposobnostim prešolani v šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (Magajna idr., 2005).

V letih 1960 - 1980 je bil problem velika selektivnost slovenskih osnovnih šol, saj je bil osip 10 %. S ciljem zmanjševanja velikega osipa v osnovni šoli so bili v okviru predšolskih, šolskih in zdravstvenih ustanov zadnji dve desetletji 20. stoletja organizirani različni preventivni ukrepi, kot npr.: za vse triletnike preventivni psihološki pregledi, za 5-letnike logopedski pregledi, 6-letniki pa so bili vključeni v programe priprave na šolo (500 ur), v katerih so razvijali znanja in veščine, potrebne za uspešnejše formalno izobraževanje, s čimer se je zmanjševala razlika v predpogojih za učenje med rizičnimi skupinami otrok in vrstniki. V osnovnih šolah se je, v primerjavi z drugimi državami, močno povečalo število svetovalnih delavcev, kar je omogočilo tudi zgodnje odkrivanje in obravnavo otrok z legastenijo (EPPPA Task Force Report, 1997, v Magajna, Kavkler in Ortar-Križaj, 2003). Vsi

ti dejavniki so pomembno vplivali na zmanjšanje osipa v osnovnih šolah, ki je bil v letu 2009/10 le 1,3 % (SURIS, 2011), nismo pa zmanjšali osipa romskih učencev (Konzorcij projekta Included, 2010).

Iz preteklih slovenskih izkušenj obravnave osnovnošolcev z učnimi težavami lahko razberemo uspešne načine zmanjševanja izobraževalne neuspešnosti. Manjši delež osnovnošolske populacije osipnikov kasneje obiskuje OŠO. Brez ustrezne obravnave je ta populacija najpogosteje brezposelna in rizična za uspešno socialno integracijo, zato potrebuje učinkovite in specifične pristope v procesu poučevanja OŠO ter različne oblike dodatne strokovne pomoči pri učenju.

Splošne strategije pomoči in podpore

Pomoč in podpora ter jasna struktura skupaj s prilagoditvami so ključni elementi obravnave oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki, ki mora biti vseživljenjska, če jo posameznik potrebuje (Burke & Associates Inc., 2008). Če poudarjamo le razlike, prizadetosti in težave, jih vidimo kot manj sposobne, drugačne od vrstnikov in jih tudi drugače obravnavamo. Če pa odkrijemo še njihova močna področja, bomo odkrili veliko podobnosti z vrstniki ter bomo našli učinkovitejše pristope za zmanjševanje njihovih težav pri učenju (Dyson, 2001). Učinkovita obravnava pomaga in podpira posameznika, da se uči in tako optimalno razvija potencialne, kar mu omogoča, da postane enakopraven in produktiven član družbe. V vseh obdobjih je vsak učenec edinstven, saj je njegova izobraževalna učinkovitost odvisna od njegovih močnih področij, učnih izzivov in spodbud okolja. Obravnava mora biti individualizirana in diferencirana, da odgovarja posebnim potrebam vsakega posameznika, zato je to zahteven in kompleksen proces. Implementacija take politike je temelj zmanjševanja posledic nižjih izobraževalnih dosežkov za posameznika in družbo (Rathvon, 2008, v Kavkler, 2010).

Osnova uspešne obravnave posameznika z nizkimi izobraževalnimi dosežki je *ugotavljanje njegovih močnih področij in primanjkljajev ter sprotno preverjanje napredka*. Najprej je treba ugotoviti močna področja posameznika, primanjkljaje in posebne potrebe ter glede na to načrtovati učinkovito obravnavo. Učinkovita obravnava oseb z izrazitejšimi primanjkljaji v razredu je pomembno odvisna od petih dejavnikov, in sicer: *sposobnosti sodelovanja posameznika pri pouku* (npr. na področju branja, pisanja, računanja, komunikacijskih veščin, pozornosti, motivacije za učenje, socialne integracije itd.); *sposobnosti izbire odgovora na izzive* (npr.: agresivnost, nemir, neprimerno govorjenje, izzivanje, samopoškodovanje itd. namesto pogovora itd.); *učiteljevega vodenja procesa poučevanja* (načina postavljanja vprašanj, razlage snovi, vzbujanja pozornosti, motivacije itd.), *učiteljeve sposobnosti vodenja razreda* (postavljanja uresničljivih zahtev glede vedenja in učenja, načina posredovanja navodil v zvezi z vedenjem in učenjem, neverbalne podpore verbalnim izjavam, vztrajanja pri zahtevah itd.) in *usmeritve učitelja na posameznika s težavami ali na vrstnike*, kar mu ni lahko uravnotežiti, saj je vedno v časovni stiski pri upoštevanju potreb posameznika ali razre-

da vrstnikov (Suk-Hyan, Soukup, Little in Wehmeyer, 2009). Našteti dejavniki so med seboj povezani. Učinkovitost obravnave je predvsem odvisna od povezave med učiteljevim poučevanjem in učenčevim odzivanjem na dogajanje v razredu. Pomembno vlogo ima tudi prilagojenost nalog posameznikovim potrebam (npr. prilagoditev tiska, redukcija kompleksnosti in abstraktnosti zahtev itd.).

Na uspešnost obravnave vseh, ki imajo težave pri učenju ter so vključeni v različne stopnje in oblike izobraževanja, vplivajo različni dejavniki, kot so: stopnja primanjkljajev posameznika; obstoječi pogoji; posebne potrebe in socialno-okoljski pogoji, ki naj vključujejo tudi sistem pomoči in podpore. Zato mora obravnava oseb z nizkimi izobraževalnimi dosežki vključevati preventivo, prilagajanje in promocijo duševnega zdravja (Burke & Associates Inc., 2008).

Preventivo vzgojno-izobraževalne neuspešnosti odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki je treba začeti v vseh predhodnih stopnjah vzgoje in izobraževanja, torej pri odraslih že v vrtcu in osnovni šoli.

Promocija duševnega zdravja je pri odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki zelo pomembna, saj številni posamezniki, zaradi stresa in konstantne izobraževalne neuspešnosti, potrebujejo intenzivno pomoč tudi na tem področju. Zdravstvene težave niso povzročene z učnimi težavami, ampak so posledica posameznikovega neuspešnega spopadanja z izobraževalno neuspešnostjo. Promocija duševnega zdravja je zato eden od pomembnih elementov obravnave, s katero lahko vplivamo na odpornost, količino sposobnosti, potrebnih za optimalno učinkovitost posameznika s težavami pri učenju, itd. Posebno pomembna pa je skrb za duševno zdravje pri tistih, ki izhajajo iz manj ugodnih okolij.

Prilagajanje procesa poučevanja je osnovni pogoj za izobraževalno uspešnost vseh posameznikov, ki so rizični za učni neuspeh ali so že neuspešni. Prilagoditve vključujejo podporo in pomoč pri učenju, prilagajanje procesa poučevanja in preverjanja znanja, prilagajanje učnega okolja, tehnične in učne pripomočke, pomoč strokovnih služb, kar vse skupaj pripomore k odpravi ali kompenzaciji vzgojno-izobraževalnih težav. Zelo pomembno je prilagajanje učnega okolja, ker vključuje najpomembnejše elemente učinkovitega vključevanja vseh učencev, in sicer s prilagajanjem fizičnega okolja, strukture, komunikacije, z diferenciacijo, sodelovanjem, vplivom na dogajanje v razredu, participacijo in odgovornostjo (Tetler idr., 2010, v Kavkler, 2010). V pedagoški praksi je lažje uresničljiva delitev učnega okolja na fizično, didaktično, socialno in kurikularno okolje (Jereb, 2011). Prilagajanje v procesu poučevanja in učenja uresničimo tudi s pomočjo različnih učnih in tehničnih pripomočkov, ki so v veliko pomoč odraslim z nizkimi izobraževalnimi dosežki v šoli, doma in v službi. Raba pripomočkov in ostalih prilagoditev mora biti usklajena s posebnimi potrebami posameznika, nekateri jih potrebujejo v vseh življenjskih obdobjih, drugi pa le občasno. S pomočjo vseh potrebnih prilagoditev v procesu učenja in poučevanja, učinkovite strokovne pomoči in podpore ter pripomočkov lahko tudi posameznik z izrazitimi posebnimi potrebami v veliki meri zmanjša in kompenzira vpliv vzgojno-izobraževalnih primanjkljajev. Pri poučevanju odraslih je zelo pomembno, da je le-to usmerjeno v

‘učenca’ ter da se v pouk vključujejo tudi njegova stališča in stvarnost, v kateri živi. Priporočljive so sledeče strategije poučevanja odraslih, ki so bile zbrane z anketiranjem odraslih (Burke & Associates Inc., 2008):

Učitelj bo v procesu poučevanja učinkovitejši, če bo z odraslimi učenci *ponavljal snov na čim bolj raznolike načine*, da ustvari različne priložnosti za ponavljanje različnih gradiv na različne načine v različnih kontekstih (z govorjenjem, poslušanjem, branjem in pisanjem; z različnimi oblikami vaj, kot so delo v parih, individualno delo, odgovarjanje v zboru itd.; spreminjanje konteksta, v katerem se uporablja vsebino oz. gradivo, itd.).

Temam, pomembnim za vsakdanje življenje posameznika, je treba nameniti *dovolj časa*, da se posameznik lahko poglobi vanje in spozna tudi izrazje ter komunikacijske spretnosti, ki jih morajo odrasli dobro poznati (npr. v povezavi z zdravjem, osebnimi informacijami, iskanjem zaposlitve, nakupovanjem itd.). Učenje novih besed na klasičen način je manj učinkovito, saj se morajo učenci poleg učenja in spoznavanja novih besed naučiti besede uporabljati v povedih, v dialogih ter v vsakodnevnih situacijah.

Več časa je treba nameniti tudi *veščinam branja in pisanja*, saj odrasli z nizkimi izobraževalnimi dosežki pogosto pri branju in pisanju potrebujejo več njihovim posebnim potrebam prilagojenih vaj, ker so pri teh veščinah najšibkejši. V veliko pomoč jim je učiteljeva sprotna povratna informacija o uspešnosti pri učenju.

Kadar imajo odrasli učenci malo izkušenj in znanj na določenem področju (npr. o tem, kako pisno posredovati informacijo), je v veliko pomoč *učenje po modelu*. S prikazom konkretnega postopka jim učitelj pomaga, da najdejo svojo strategijo, s katero lahko povežejo naučeno znanje s svojimi preteklimi izkušnjami, in so zato bolj uspešni.

Učiteljev jezik naj bo jasen, enostaven in razumljiv. Učitelj ne sme pozabiti, da kljub temu, da ima pred seboj odrasle, ne uporablja preveč zapletenega in zahtevnega jezika pri razlagi snovi, da snov predstavi na jezikovno enostaven in razumljiv način.

Učinkovit je tudi razgovor z učenci o učenju in učnem procesu. Odrasli učenci nam v teh razgovorih posredujejo številne koristne informacije, npr. o tem, kakšne strategije uporabljajo pri učenju, kakšen je njihov cilj učenja ter s kakšnimi težavami in strahovi se pri tem srečujejo. Učitelju te informacije pomagajo učinkoviteje prilagajati proces poučevanja.

Značilnosti vzorca oseb vključenih v osnovno šolo za odrasle

Iz podatkov, ki jih je posredovalo 377 udeležencev osnovne šole za odrasle (OŠO) s pomočjo vprašalnika, sestavljenega za potrebe evalvacije programa OŠO, je razvidno, da je 64 % oseb moškega spola; 55,2 % jih je starih 26 let ali manj; 72,3

% njihovih očetov in 62,6 % njihovih mater ima zaključeno OŠ ali manj; pri 37,2 % oseb slovenščina ni materin jezik.

Pridobljeni podatki se skladajo z informacijami, ki jih zasledimo v literaturi (Krek in Metljak, 2011). Večina otrok in mladostnikov, ki dosegajo nižje izobrazbene dosežke, živi v družinah z nižjim socialno-ekonomskim statusom (Mittler, 2000, v Košak Babuder, 2012), za katere je značilna tudi nižja raven pismenosti, ki se kot nižja družinska pismenost prenaša iz roda v rod (Brooks-Gunn in Duncan, 1997, v Košak Babuder, 2012).

Iz analize ugotovitev udeležencev OŠO je razvidno, da so se in se še vedno številni med njimi soočajo z učnimi težavami, ki so posledica težav z razumevanjem učne snovi in slabšega razumevanja jezika, saj slovenščina ni njihov materni jezik, z učnimi težavami, ki so posledica socialno-ekonomsko manj spodbudnega okolja, iz katerega izhajajo, učnimi težavami na področju branja, pisanja in računanja ter motenj pozornosti in koncentracije. Zato so v nadaljevanju predstavljene nekatere skupine oseb s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami pri učenju ter bolj specifične strategije dela z njim.

Ugotovitve, ki smo jih pridobili z bivariantno analizo (križanje vprašanj o učnih težavah v času rednega šolanja in o učnih težavah v OŠO) so pokazale na statistično pomembne povezave (hi kvadrat test) med učnimi težavami odraslih prej (v rednem šolanju) in sedaj v OŠO. Odrasli, ki se soočajo s *težavami na področju branja in pisanja*, so imeli v rednem izobraževanju ob *težavah z branjem in pisanjem* (hi kvadrat = 103.206, $p = .000$) tudi *težave z izražanjem* (hi kvadrat = 20.848, $p = .000$). Prav tako so imeli v rednem izobraževanju težave z branjem in pisanjem tisti, ki se v OŠO soočajo s težavami pri računanju (hi kvadrat = 11.141, $p = .001$). Odrasli, ki se težko osredotočijo na učenje v OŠO, so imeli kot otroci težave pri razumevanju snovi in sledenju razlagi učiteljev (hi kvadrat = 6.296, $p = .012$). Vsi udeleženci OŠO, ki so navajali učne težave z branjem in pisanjem, računanjem, z osredotočenjem na učenje, pomanjkanjem učnih navad ter težave z učenjem na-splah, pa so imeli v rednem izobraževanju tudi težave s koncentracijo in pomnjenjem.

Nizki izobraževalni dosežki so posledica težav pri učenju, ki jih delimo na splošne in specifične (Lewis in Doorlag, 1987; Frederickson in Cline, 2002, v Magajna idr., 2005). Osebe, ki so se v obdobju odraslosti, ponovno vrnile v šolo z namenom, da dokončajo osnovno šolo, imajo zaradi različnih razlogov različne, *a zelo izrazite splošne ali specifične učne težave*. Ocenjujemo, da je v populaciji 20 - 25 % oseb z različnimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami (SUT), med katerimi je okrog 10 % specifičnih učnih težav (Kavkler, 2010). Iz posredovanih odgovorov udeležencev OŠO je razvidno, da so imeli, kljub različnim oblikam prilagoditev, ki so obstajale v šolskem sistemu, tako nizke izobraževalne dosežke, da niso dosegli standardov znanja osnovne šole (13,4 % jih je dokončalo 4 razrede in manj, 84,9 % pa 5 - 8 razredov).

Specifične strategije dela s skupinami mladostnikov in odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki

Pismenost odraslih je močno povezana z doseženo formalno izobrazbo tudi v Sloveniji, kar so potrdile ugotovitve raziskave IALS (OECD, 2000, v Magajna idr., 2003). Pismenost omogoča učinkovit ekonomski razvoj družbe, ima pa tudi pomembno socialno integracijsko funkcijo in olajšuje socialno vključenost posameznikov v družbo (Pečjak, 2010). Danes sistem formalnega izobraževanja pomeni glavno sredstvo socialnega vključevanja, izobraževalni dosežki pa pomembno vplivajo na zaposlitvene možnosti posameznika. Za nizke izobraževalne dosežke mladostnikov in odraslih pa so največkrat vzrok učne težave, in sicer tako splošne kot specifične.

SPLOŠNE UČNE TEŽAVE

Pri storilnostno podpovprečnih mladostnikih ali odraslih, ki imajo splošne učne težave, so potenciali na različnih področjih učenja lahko ustrezni, vendar jih njihovi rezultati pri šolskem učenju zaradi različnih razlogov (bilingvizem, socialno-kulturna različnost, kognitivne sposobnosti itd.) ne dosegajo.

Splošne učne težave so pogojene z *upočasnjem razvojem splošnih kognitivnih sposobnosti*; z več-jezičnostjo in *multi-kulturalnostjo*; s *kulturno in ekonomsko prikrajšanostjo (revščino)*; s *pomanjkljivim ali neustreznim poučevanjem* (zato imajo velike vrzeli v znanju); z *neustreznimi vzgojno-izobraževalnimi interakcijami med učencem in okoljem*; s *čustvenimi težavami pri učenju*; s *pomanjkljivo motivacijo in samoregulacijo*; z *blažjimi do zmernimi specifičnimi motnjami učenja, motnjami pozornosti s hiperaktivnostjo* ali *brez nje* ali *blažjimi do zmernimi specifičnimi govorno-jezikovnimi motnjami* (Magajna, Kavkler, Čacinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008). V OŠO se lahko vključijo tudi odrasli z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so zaključili osnovno šolo z znižanim izobrazbenim standardom.

Osebe s splošnimi učnimi težavami, ki počasneje usvajajo osnovna znanja in veščine

Otroci, mladostniki in odrasli s splošnimi učnimi težavami, ki počasneje usvajajo osnovna znanja in veščine, imajo mejne in podpovprečne intelektualne sposobnosti in jih je v populaciji okrog 14 % (Kaznowski, 2004, v Košir, 2011). Za njih so značilne slabša sposobnost uvidevanja bistva, sklepanja in posploševanja, težave pri razumevanju pojmov, težave na predstavnih ravni, slabša zmožnost

predvidevanja ter skromnejši besednjak (več o značilnostih te skupine oseb je v Kavkler, 2004; Košir, 2011).

Skupina oseb, ki počasneje usvaja znanja, je edina skupina oseb z učnimi težavami, ki *potrebuje redukcijo abstraktnosti in kompleksnosti vsebin, gradiv, navodil* itd. Njihova učinkovitost se poveča, če jim *abstraktne vsebine podamo na čim bolj konkreten način* (npr. učenje v znanih in praktičnih situacijah, kar poveča generalizacijo). Zato potrebujejo *določene prilagoditve procesa poučevanja*, da bolje razumejo in usvojijo osnovne pojme (demonstracija, opisovanje postopkov, več vaj itd.); *enoznačne in konkretne informacije* (veliko ponazoril, primerov, ponovitev na različne načine); *strukturirano okolje* (poznana pravila, naloge, zadolžitve, rutina itd.); *multisenzorno učenje*; *ustrezno predstavljena gradiva*, ki omogočajo uspešnejše učenje; *učenje veščin branja in pisanja*, ki je vezano na konkretne vsebine (opis znanih življenjskih dogodkov itd.); *razdelitev nalog na dele*; *veliko zanimivih in prilagojenih vaj*; *delo v skupini s konkretnimi in enostavnimi zadolžitvami*; *več učnih in tehničnih pripomočkov* ter *več časa za reševanje nalog*. Poskrbimo pa tudi, da osnovna dejstva, postopke in strategije čim bolj avtomatizirajo (potrebujejo 10-krat več ponavljanj kot vrstniki), da jih hitro in točno priključijo.

Osebe, ki imajo učne težave zaradi manj spodbudnega in revnega okolja

Zaradi izobraževalne neuspešnosti, ki je posledica različnih dejavnikov, posamezniki predčasno izstopijo iz formalnega izobraževanega sistema in so v slabšem položaju na trgu dela ter izpostavljeni revščini in socialni izključenosti (Combat Poverty Agency, 1999, v Košak Babuder, 2012).

Vpliv revščine na posameznikov razvoj se prične zgodaj v otroštvu in se nadaljuje v odraslem obdobju. Že pri otroku iz prikrajšanega okolja pride do neskladja med tistimi znanji in strategijami, ki jih je razvil v domačem okolju, in tistimi, ki se jih pričakuje ob vstopu v šolo. Zaradi tega ima hude težave že na začetku šolanja, zaradi neustreznih pristopov in omejenega dostopa do znanja pa tudi kasneje v življenju (Barrera, 1995, v Košak Babuder, 2012). Zato mora učitelj poiskati harmoničen odnos med vrednotami učenca in vrednotami, ki so poudarjene v šoli (Pellino, 2007, v Košak Babuder, 2012). Razumeti mora, da se pri odraslih, ki živijo v revščini in se soočajo z izobraževalno neuspešnostjo, prepletajo različni neugodni dejavniki, kot so slaba samopodoba, skromno predznanje, socialno-kulturni dejavniki, slabše razvite jezikovne in komunikacijske sposobnosti, slabše razvite strategije, vedenjske posebnosti ter drugi. Da bodo uspešni, mora učitelj ugotoviti tista področja njihovega delovanja, ki omejujejo uspešnost njihovega vključevanja v socialno okolje, in dobre izobraževalne dosežke, odkriti posameznikova močna področja in jih razvijati, omogočiti multisenzorno učenje, razvijati njegovo pozitivno samopodobo, znanja in strategije, ki omogočajo učinkovito delo v šoli, prilagajati navodila itd. (Magajna idr., 2008).

Darling-Hammondova (2000) poudarja pomembnost učiteljeve spretne uporabe različnih strategij pri svojem poučevanju ter ustvarjanje učnega okolja, ki poudarja življenjske naloge in probleme, spraševanje, ki temelji na poučevanju, ter razredno diskusijo in dialog. To pa so strategije, ki podpirajo najboljšo poučevalno prakso.

Velik delež anketiranih udeležencev OŠO izhaja iz družin z nizko izobrazbeno strukturo (72,3 % očetov in 62,6 % mater ima zaključeno OŠ ali manj), ki pogojuje nizek socialno-ekonomski status družine in posameznika ter posledično vpliva na družinsko stališče do izobraževanja, kar se kaže tudi v učnem neuspehu otrok (Klebanov idr., 1997, v Košak Babuder, 2012). Kot otroci so bili v takem okolju deležni manjših spodbud za pridobivanje znanja, ob težavah v šoli pa imajo manj možnosti za pomoč.

Učna neuspešnost oseb s priseljskim ozadjem

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (2009) je v svojem projektu opredelila *priseljence* kot osebe s posebnimi izobraževalnimi potrebami, med katerimi so tudi posamezniki ne le prve, ampak tudi druge in tretje generacije ter predstavniki etničnih manjšin (npr. Romi). Iz poročil držav, ki so sodelovale v raziskavi, je razvidno, da je v šolski populaciji v času obveznega šolanja 6 - 20 % učencev s priseljskim ozadjem, v Sloveniji pa jih je okrog 10 % (OECD-PISA 2009, 2011).

Ena največjih težav priseljencev je polovična 'jezičnost'. Razvit imajo socialni besednjak, njihov šolski besednjak pa je skromen, zato imajo omejeno sposobnost besedne abstrakcije in to je pomembno povezano s težavami pri učenju kompleksnejših in abstraktnejših gradiv. Njihovi učni dosežki so podpovprečni. Ustne jezikovne sposobnosti so boljše od bralnih, bolje obvladajo večino branja, slabše pa razumejo prebrano. Na ravni bralnih sposobnosti pa so pogosto tudi matematične sposobnosti (Knaflič, 1999).

Allison in Rehm (2007) med učinkoviti strategijami poučevanja oseb s priseljskim ozadjem navajata *uporabo vizualnega gradiva* (npr. poučevanje pojmov in konceptov) za tiste, ki ne razumejo dobro jezika, *vrstniško pomoč*, ki spodbuja komunikacijo, motivira učence ter jim pomaga dosegati boljše izobraževalne dosežke ob sklepanju prijateljstev med učenci iz različnega socialno-kulturnega ozadja, *kooperativno učenje* oz. učenje v skupinah, v katerih so vključeni posamezniki iz različnega socialno-kulturnega okolja, kar pripomore k sprejemanju drugačnosti, spodbujanju timskega sodelovanja, s tem pa krepi pismenost in jezikovno znanje, ter *reševanje problemov iz realnega življenja*.

Med udeleženci OŠO je kar 37,2 % anketiranih, ki sodijo v to skupino in pri katerih redno izobraževanje ni zadovoljilo njihovih potreb, zato se še v odraslosti soočajo z učnimi težavami.

SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

Izraz *specifične učne težave* (SUT) je splošen izraz za zelo raznoliko skupino nevrološko pogojenih motenj, pri katerih je prisotno razhajanje med dejanskimi dosežki posameznika na področju učenja branja, pisanja, računanja itd. ter posameznikovo zmožnostjo učenja na drugih področjih. Osebe s SUT imajo povprečne ali nadpovprečne intelektualne sposobnosti, 33 % jih je celo nadarjenih. Če so pravočasno odkriti, deležni učinkovite obravnave in trdo delajo, se lahko tako otroci kot odrasli s SUT učijo in so uspešni, drugače pa ostajajo neizobraženi, nezaposleni in slabo vključeni v socialno okolje (Gerber, 1998). Tudi med udeleženci OŠO so najverjetneje posamezniki s SUT z določenimi nadarjenostmi (npr. praktične veščine), ki pa v programu OŠO ne pridejo do izraza.

Odrasli s SUT se med seboj močno razlikujejo, saj so nekateri lahko zelo uspešni, drugi pa zaradi narave motnje ali izrazitosti primanjkljajev ne končajo uspešno niti osnovne šole. Reid in Kirk (2000) ocenjujeta, da je v populaciji odraslih 4 - 10 % oseb z disleksijo in drugimi SUT. Mladostništvo in odraslost prinašata nekatere drugačne izzive in probleme, kot jih opažamo v času šolanja, zato Gerber (1992, v Magajna idr., 2004) opozarja, da je problem SUT odvisen tudi od starosti in stopnje razvoja posameznika. Pri osebah z izrazitimi primanjkljaji lahko opazimo, da njihovi primanjkljaji zaradi slabo osvojenih osnovnih šolskih veščin ter težav, povezanih z načrtovanjem dejavnosti, organizacijo in učinkovitostjo, segajo na številna področja njihovega funkcioniranja doma, v službi in širšem socialnem okolju. Pomanjkljivo osvojeno šolsko znanje in primanjkljaji na kognitivnem področju (npr. zaznavanje, jezik, motorične in socialne spretnosti) pogosto predstavljajo hudo oviro pri doseganju izobraževalnih in zaposlitvenih ciljev, kar kažejo tudi rezultati številnih raziskav (Wongova, 1996; Parsons in Bynner, 2002). Pogosto je prisoten vsesplošen občutek manjvrednosti, nizko samo-spoštovanje, slaba samopodoba ter občutek nezmožnosti in nekompetentnosti, kar pa vpliva na motivacijo za učenje in delo (Magajna idr., 2004).

V literaturi so med SUT najpogosteje navedene disleksija, diskalkulija, dispraksija in druge neverbalne SUT. Med anketiranimi udeleženci OŠO jih 15 % tudi v OŠO navaja težave z branjem in pisanjem ter 16,4 % težave pri računanju.

Diskalkulija

V literaturi o učnih težavah odraslih pri matematiki najpogosteje navajajo diskalkulijo. Definicija razvojne diskalkulije (DSM IV, 1994, v Kavkler, 2007) navaja učni primanjkljaj pri matematiki takrat, ko so matematični dosežki posameznika pomembno nižji, kot bi jih pričakovali glede na njegovo starost, inteligentnost in potek izobraževanja.

Za diskalkulijo so pri 3 - 6 % populacije značilni *izraziti in vseživljenjski primanjkljaji* že na področju osnovnih znanj in veščin matematike, ki se kažejo v slab-

šem obvladovanju *matematičnih pojmov* (obvladovanje pojmov števil, operacij, ulomkov), *veščin štetja, proceduralnih znanj* (obvladovanje postopkov računskih operacij, reševanje aritmetičnih in besednih problemov itd.), *priklica dejstev* (aritmetičnih dejstev, terminov, znakov in drugih simbolov), *reševanja besednih problemov* (slabše razumevanje problemov in/ali obvladovanje postopkov reševanja ter priklica dejstev), *osvajanja geometrijskih pojmov in mer* (predstavljanje, pretvarjanje in uporaba) itd. (Kavkler, 2007).

Pri *mladostnikih in odraslih z diskalkulijo* te težave vplivajo na razumevanje življenjskih problemov, rabo matematičnega znanja v različnih situacijah, na oceno vrednosti nakupa, na ravnanje in načrtovanje porabe denarja v gospodinjstvu, na obvladovanje časovnih pojmov itd. (National center for learning disabilities, 2006, v Kavkler, 2007). Zato potrebujejo veliko prilagoditev v procesu poučevanja ter podpore in pomoči v vsakdanjem življenju, saj nimajo težav le pri matematičnih nalogah, temveč tudi z načrtovanjem dejavnosti, opravljanjem hobijev in socializacijo s prijatelji v prostem času (Adler, 2001).

Disleksija

Težave, povezane z branjem, so po ugotovitvah rezultatov raziskave NICHD glavni vzrok za šolski neuspeh, saj bralne veščine kot temeljna izobraževalna spretnost predstavljajo osnovo za celotno šolsko učenje (Reid Lyon, 2003, v Košak Babuder, 2012). Po podatkih NCES (National Center for Educational Statistics, 1998, v Reid Lyon, 2003, v Košak Babuder, 2012) je med 10 - 15 % učencev, ki izpadejo iz šolskega sistema, več kot 75 % takšnih, ki poročajo o težavah z branjem.

Disleksija oz. specifična motnja branja prizadene predvsem razvoj pismenosti ter veščin, povezanih z jezikom. Označujejo jo težave na področju predelovanja glasov, hitrega poimenovanja, delovnega pomnjenja, hitrosti procesiranja in razvoja avtomatizacije veščin. Običajne metode poučevanja so neučinkovite, vendar lahko s specifičnimi oblikami obravnave oz. ukrepi, ki vključujejo tudi rabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), učne podpore in svetovanja, ublažimo neugodne učinke prisotnih težav (Kavkler idr., 2010).

Simptomi disleksije pri odraslih so zelo podobni simptomom pri otrocih. Nekateri znaki, značilni za otroštvo, v odrasli dobi izginejo, iz otroštva neobravnavane težave, povezane z disleksijo, pa ostajajo tudi v odraslosti. Simptome pri odraslih težko opaziti, najpogostejši med njimi pa so: *težave s koncentracijo; šibke veščine pomnjenja; nemirnost; težave s pomnjenjem prebranega; počasno branje; težave z upravljanjem časa ter težave z razumevanjem prebranega*.

Ugotovitve raziskav s področja poučevanja branja odraslih (Kruidenier, 2002) kažejo, da imajo lahko odrasli težave na vseh ravneh branja. Za izboljšanje tekočnosti branja je učinkovita tehnika ponovno branje besedila, za poučevanje besednjaka je priporočljivo *uporabljati kontekste, ki so za odrasle zanimivi* (npr.

družina, delovno mesto), za izboljšanje bralnega razumevanja pa je najučinkovitejše *učenje specifičnih strategij in direktno poučevanje bralnega razumevanja skupaj s poučevanjem drugih komponent branja* (Kruidenier, 2002).

Med najpogostejše in najučinkovitejše strategije pomoči in podpore sodijo: *multisenzorno poučevanje, predstavitev informacij po majhnih delih, predstavitev ključnih besed na začetku novih učnih vsebin, specifične strategije pomnjenja* (mnemotehnike, sheme, pojmovne mreže itd.) ter *prilagoditve pisnih gradiv*. Pisno gradivo postane bolj dostopno odraslim z bralnimi težavami s prilagajanjem (www.bdadyslexia.org.uk/extra352.html, v Košak Babuder, 2011): *oblike tiskanih črk* (zaokrožene in čitljive male tiskane črke npr. Arial, Calibri, Comic Sans, Verdana, velikosti med 12 pt in 18 pt na motnem ne-bleščečem papirju); *ustreznega kontrasta med ozadjem in črkami* (temen tisk na pastelno obarvanem papirju. Črna barva tiska na beli podlagi povzroča bleščanje, zato je priporočljiva uporaba bralnih ravnil ali barvnih plastičnih prosojnic, ki se namestijo čez besedilo. Barvno ozadje zmanjša vizualne težave pri osebah z disleksijo ter izboljša percepcijo natisnjenega besedila); *sloga predstavitve besedila* (v delovnih listih, učnih gradivih in knjigah uporaba presledkov med odstavki ter širši razmik med vrsticami; poravnava vrstic v besedilu le na levem robu, da se izognemo neenakomernim presledkom med besedami, ki otežujejo branje, zapis vsebin v kratkih alinejah ali točkah); *stila pisanja* (izogibanje uporabi arhaičnega jezika ter pisanju vsebin z dolgimi in zapletenimi povedmi z veliko pridevnikov, opisov in razmišljanj, v povedi je največ 15 - 20 besed).

Disgrafija

Disgrafija je izraz za SUT na področju pisanja, ki vključuje vse vidike težav na področju pisnega jezika (izražanje, jasnost, tekočnost in pravopis). Za disgrafijo so značilne težave z organizacijo idej, slovnične napake, številne pravopisne napake ter izrazite težave z rokopisom.

Po podatkih avtorjev Graham in Harris (2003, v Westwood, 2004) je mladih odraslih, ki so v sistemu izobraževanja in imajo težave s pisanjem, okoli 20 %. Pogosto imajo težave z načrtovanjem, zapisovanjem idej v zaporedje, urejanjem in pregledovanjem zapisanega (Hess in Wheldall, 1999, Westwood, 2004), pri organizaciji besedila, pri izvajanju metakognitivne kontrole v procesu pisanja (Topping idr., 2000, v Westwood, 2004), nekateri med njimi pa imajo težave z grafomotorično izvedbo pisanja, pravopisom in postavljanjem ločil (Issacson, 1987, v Westwood, 2004). Zanje je značilno, da slabo načrtujejo zapis, ne predstavijo idej v logičnem zaporedju, uporabljajo zelo preproste stavčne strukture (ali pa dolge stavke s ponavljajočimi vezniki), napišejo zelo malo v razpoložljivem času, ne pregledajo napisanega in ne razmislijo ponovno razmislijo o njem.

Splošna pristopa pomoči pri premagovanju težav s pisanjem in pisnim izražanjem sta *izvajanje prilagoditev* (pisanje na računalnik, nastavki za pisala, več ča-

sa za pisanje, pisanje z malimi namesto s pisanimi črkami, pomoč zapisovalca) ter *prilagajanje zahtev nalog* (zmanjšanje količine pisnih nalog, prilagoditev narave naloge - namesto nalog esejskega tipa naloge zaprtega tipa, več direktne pomoči in vodenja s strani učitelja).

Neverbalne specifične učne težave

Neverbalne specifične učne težave (NSUT) so kompleksna nevrološko pogojena motnja, ki vpliva na vsakodnevno delovanje odraslih pri delu in pri izobraževanju. V populaciji oseb z učnimi težavami je NSUT 1 - 10 %, v splošni populaciji pa med 0,1 - 1 %, brez razlik med spoloma (Rourke, 1989).

Mladostniki in odrasli z NSUT imajo osnovni primanjkljaj na neverbalnih področjih, kot so področje *načrtovanja, organizacije, socialnih interakcij, vzdrževanja razpoloženja in psihomotorične koordinacije* (Allen, 2000). Motnja vpliva na sposobnost odraslega pri organizaciji urnikov, izvajanju in opravljanju nalog, ki zahtevajo načrtovanje v več korakih, ter na spoprijemanje s časovnimi in prostorskimi spremembami. Večina med njimi ima tudi težave z *razumevanjem subtilnih neverbalnih namigov* (npr. obrazne mimike). Pogosto so izrazito anksiozni in imajo težave s tekočo uporabo socialno ustreznega jezika ter z razumevanjem dvojnega pomena sporočil in sarkazma. Učitelje v OŠO lahko zmede velik razkorak med njihovimi dobrimi izobraževalnimi veščinami in šibkimi organizacijskimi sposobnostmi, zato so pogosto kritizirani in označeni za neodgovorne. Brez ustrezne podpore in pomoči se lahko pri odraslih z NSUT razvijejo resne psihotrične težave ter prekinejo izobraževanje. S pomočjo pa lahko mnogi uspejo tako v OŠO kot na delovnem mestu.

Najučinkovitejša metoda pomoči je sprememba stališč do odraslih z NSUT. Delodajalci in učitelji, s katerimi se srečujejo na delovnem mestu ter v sistemih nadaljnega izobraževanja, morajo razumeti naravo NSUT in biti pozitivni in podpirajoči (Allen, 2000).

Odrasli z NSUT se dobro znajdejo in počutijo v svetu nespreminjajočih se dejstev. Uživajo in so uspešni pri učenju besednjaka in pravil o različnih stvareh z raznih področij ter pri učnih urah in na delovnem mestu, kjer se poudarja dejstva, memoriranje in rutinski urnik. Prav tako so lahko uspešni pri učnih urah v laboratorijih in delavnicah, pri katerih se uporablja posebna oprema. Takšno okolje že samo po sebi zagotavlja strukturo, ki jo ti odrasli z NSUT tako zelo potrebujejo.

Velik izziv jim predstavlja prostorska orientacija. Lahko potrebujejo leta, da se znajdejo in znajo orientirati v prostorih šole oz. v prostorih, kjer so zaposleni. Podporno osebje jim lahko pomaga tako, da jim zagotovi spremstvo, označi poti z oznakami oz. jim pomaga sestaviti brošuro z napotki, kako priti do cilja, itd. (Allen, 2000).

Poleg primanjkljajev pa imajo odrasli z NSUT tudi močna področja. Dobro imajo *razvite slušne in verbalne sposobnosti, slušno percepcijo in pozornost, mehanski spomin za jezikovno-besedno gradivo ter ustrezno jezikovno razumevanje in izražanje*. Večina med njimi razvije dober besednjak, ki je pogosto obsežnejši in kakovostnejši kot pri ostalih odraslih. Na splošno imajo dobro razvito pozornost in dober spomin za tisto, kar slišijo, zato so slušni tip učenca.

Med ključnimi strategijami pri delu z odraslimi z NSUT so *razumevanje težav; zagotavljanje dodatne pomoči pri upravljanju s časom in organizacijo; pomoč in podpora oseb, ki so predvidljive ter sprejemajo in razumejo odraslega z NSUT; samozagovornišvo po modelu in prek igre vlog; tutoriranje pri pisnih nalogah* itd. (Allen, 2000).

Za skupino odraslih z NSUT so poleg težav značilne tudi številne dobre lastnosti, kot so vztrajnost, zanesljivost, poštenost in želja, da bi uspeli, ki pa so pri udeležencih OŠO predvidoma manj opazne in prepoznane. Potrebujejo več pomoči, da lahko uporabijo svoja močna področja, s katerimi nadoknadijo težave in uspejo.

Motnje pozornosti s hiperaktivnostjo - ADHD

Motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder) so razvojno pogojena motnja, ki posameznika izrazito ovira na učnem, socialnem in kasneje na delovnem področju življenja. Po oceni Ameriške pediatrične akademije ima to motnjo med 4 in 12 % šolskih otrok (Smith in Wilson, 2002), ena do dve tretjini med njimi pa se s temi težavami spopada tudi v odrasli dobi (Wender, Wolf in Wassederstein, 2001). Različne primerjalne študije so pokazale prevladujoče značilnosti odraslih z ADHD (Weiss in Hechtman, 1993): v obdobju šolanja so večkrat ponavljali razred, na svoje otroštvo imajo bolj negativen pogled, pogosteje se selijo, pogosteje kot vrstniki brez ADHD so vpleteni v prometne nesreče in sodno obravnavani zaradi različnih prekrškov, pogosteje zlorablajo droge, imajo bolj impulzivne in nezrele osebnostne značilnosti, slabo samopodobo ter manj učinkovite socialne veščine.

Te značilnosti odraslih z ADHD pa so posledica (Smith in Segal, 2011): *težav s koncentracijo in vzdrževanjem osredotočenosti; dezorganiziranosti in pozabljivosti* (imajo neurejeno okolje, pozabljajo in izgubljajo svoje stvari, pozabljajo na dogovore, neprestano zamujajo itd.); *impulzivnosti* (imajo težave z obvladovanjem svojega vedenja, pripomb in odzivov, reagirajo brez razmisleka); *čustvenih težav* (težko obvladujejo svoja čustva, so preobčutljivi na kritiziranje itd.); *hiperaktivnosti oz. nemirnosti* (notranji nemir, težnja k tveganju v nevarnih situacijah in iskanju vznemirjenj). Sebe pogosto vidijo kot nekoga, ki v življenju ne doseže veliko.

Pri ponovnem vključevanju v izobraževanje imajo težave z organiziranjem, načrtovanjem in pravočasnim zaključevanjem nalog, z ekonomično porabo časa za

posamezno nalogo (porabijo preveč časa ali pa naredijo hitro brez premisleka), z nalogami, ki zahtevajo reševanje v več korakih, s pisnimi izdelki, z reševanjem matematičnih nalog, v odnosih z učnim osebjem, s sledenjem pravilom ter z izpolnjevanjem pričakovanj (www.doreka.com).

Odrasel z ADHD za uspešnejše in učinkovitejše izobraževanje potrebuje *različne tehnične in IKT pripomočke (diktafon itd.), učiteljevo pomoč v obliki opozoril* (kaj mora storiti v zvezi z nalogami) ter *podporo pri načrtovanju izvajanja dolgoročnih nalog, pri zagotavljanju strukture* (pri izdelavi seznamov dnevnih nalog in obveznosti, ki jih mora opraviti), pri *razdeljevanju obsežnejših nalog* (na krajše dele s časovno omejenimi terminskimi načrti) itd.

Čustvene težave

Odrasli z nizkimi izobraževalnimi dosežki se zaradi splošnih in specifičnih učnih težav ob težavah na vzgojno-izobraževalnem področju soočajo tudi s *čustvenimi težavami* (pogosteje občutijo sram, strah, čustveno občutljivost in težave s sprejemanjem sprememb (NYCHCY, 2011)); s *težavami socialne integracije* (težave pri stikih z vrstniki in pri upoštevanju pravil ter prestopništvo); s *težavami pri socialnih stikih z vrstniki* (75 % otrok s SUT ima slabše razvite socialne veščine, predvsem tiste, ki vplivajo na stike z vrstniki (Kavale in Forness, 1996, v Magajna, 2005) mnogi med njimi pa tudi v odraslosti, saj v času šolanja niso razvili določenih veščin za socialno integracijo (Stone in La Greca, 1990, v Magajna, 2005)), s *težavami z upoštevanjem pravil in navodil ter tudi z motnjami vedenja, ki vodijo v prestopništvo* (Kavkler, 2005). Najbolj izrazite težave na področju socialne integracije imajo osebe z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami (NSUT), ki so pri nas še dokaj nepoznane, ter osebe z ADHD.

Mikuš-Kos (2002) opozarja, da se pri 30 % učencev s hujšimi SUT, ki imajo tudi motnje vedenja, vedenja, ki vodijo v prestopništvo, pojavijo že v času šolanja. Na Švedskem je med zaporniki trikrat več oseb z disleksijo (31 %) kot v ostali populaciji (Alm in Andersson, 1995), med angleškimi zaporniki pa jih ima kar 80 % slabše razvite sposobnosti pisanja, 50 % bralne težave in 65 % težave pri računanju. Polovica jih je bila izključenih iz šol in več kot polovica je brezposelnih (Lumb, 2005).

Zato je usmerjenost v preventivo prestopništva pri ogroženih mladostnikih s SUT še toliko bolj pomembna. To pa dosežemo s preprečevanjem šolske neuspešnosti v osnovni šoli, z ustrezno učno pomočjo, z ozaveščanjem učiteljev, da strategija, ki je učinkovita pri večini vrstnikov, pogosto ni učinkovita pri tistih s SUT in ADHD, z razvijanjem kompetentnosti posameznika, socialnih veščin in metakognitivnih sposobnosti prepoznavanja potreb in čustev drugih, s prepoznavanjem ustreznih vedenj itd. (Sullivan Spafford in Grosser, 1993).

Družba mora poiskati možnosti, da bo posameznik z zelo nizkimi izobraževalnimi dosežki deležen ustreznih oblik pomoči in podpore. Oblikovati je treba pro-

gram, ki v zadostni meri diferencira zahteve ter upošteva oba cilja: višje standarde in kakovostno izobraževanje.

Prilagoditve procesa poučevanja

184 učiteljev je v odgovorih elektronske ankete evalvacije programa OŠO navedlo, da jih je 13 % zaposlenih v OŠO, 45,5 % jih dela pogodbeno in so redno zaposlenih v osnovni šoli ter 43,5 % je drugih zunanjih sodelavcev (upokojenih učiteljev, študentov itd.). Tako raznolika zaposlitvena struktura ne omogoča poenotenja strategij poučevanja, ker je premalo časa za izmenjavo informacij, izkušenj in timsko delo. Učitelji so navedli, da uporabljajo pretežno klasične metode poučevanja, kot npr. poučevanje z dodatno razlago (88,1 %), diskusijo (76,7 %), skupinsko delo (26,7 %), različne oblike individualnih predstavitev izdelkov (15,9 %), pisanje po nareku (15,3 %), uporabo pisnih virov (11 %) in seminarske naloge (10,8 %), ter le nekatere zanimivejše pristope, kot so: igranje vlog (6,8 %), uporaba IKT (4 %), projektno delo (3,4 %) itd. Povprečno število učencev v letu 2009/10 v OŠO na učitelja pa je bilo 5,7 učenca (SURS, 2011).

Ker prevladujejo verbalne strategije poučevanja (poučevanje z dodatno razlago 88,1 % in diskusija 76,7 %), menimo, da imajo pri sledenju pouka izrazite težave vsi odrasli, ki slabo obvladajo jezik poučevanja (37,2 % v vzorcu jih je migrantov in 23,3 % Romov), in tudi tisti, ki imajo specifične jezikovne primanjkljaje. V procesu poučevanja učitelji uporabljajo malo aktivnih oblik učenja, ki so manj vezane na dobro obvladovanje jezika (npr. igranje vlog 6,8 %, IKT 4 %, projektno delo 3,4 %). Za učinkovitejše učenje bi odrasli z nizkimi izobraževalnimi dosežki potrebovali več specialno-pedagoških pristopov, ki so v večji meri prilagojeni posebnim potrebam odraslih, posebno še skupinam udeležencev, ki ne obvladajo slovenskega jezika (60,5 %), imajo bralno-napisovalne težave in težave pri računanju (31,4 %), ter tistim, ki izhajajo iz nižjih socialno-ekonomskih okolij (več kot 40 % staršev nima končane osnovne šole).

Učitelj je osrednji nosilec sprememb na področju vzgoje in izobraževanja, zato za uspešno poučevanje vseh učencev, še posebno pa tistih s pomembno nižjimi izobraževalnimi dosežki na vseh stopnjah šolanja, potrebuje kakovostno znanje in veščine, podporo in pomoč sodelavcev ter širšega družbenega okolja. Potreba po bolj usposobljenih učiteljih za poučevanje raznolike populacije učencev je aktualna v vseh državah in na vseh stopnjah izobraževanja, zato je v številnih novjših mednarodnih dokumentih poudarjeno, da je bolj kompetentno poučevanje raznolike populacije učencev eden od pomembnih pogojev za izboljšanje izobraževalne uspešnosti vseh učencev. Države pogodbenice, tudi Slovenija, so se v Konvenciji o pravicah invalidov (2008) zavezale, da bodo sprejele ukrepe za usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev na vseh ravneh izobraževanja, da bodo le-ti lahko v praksi uresničevali pravico oseb s posebnimi potre-

bami do optimalnega razvoja potencialov. Prav tako so na 23. zasedanju stalne konference ministrov za izobraževanje Sveta Evrope (2010) sprejeli deklaracijo, v kateri je poudarjen pomen dobrega izobraževanja učiteljev za trajnostni razvoj demokratičnih družb. Ministri so sporočili, da učitelji za poučevanje čedalje bolj raznolike populacije učencev potrebujejo vsestranske kompetence, kar jim omogoča le kakovostno izobraževanje in profesionalno usposabljanje. V Svetovnem poročilu o invalidnosti (2011, v Evropski agenciji za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011) so prav tako poudarili pomen usposobljenosti učiteljev za delo z raznoliko populacijo učencev. V Ključnih načelih za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju - priporočila praksi (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011) so poleg pomena ustreznega usposabljanja učiteljev poudarili še, da *učitelji morajo postati samozavestni in kompetentni za poučevanje učencev z različnimi izobraževalnimi potrebami*.

V ZDA (Cochran-Smith in Power, 2010, v Kavkler, 2010) posebej poudarjajo vpliv kvalitete učiteljevega študija in nadaljnega izpopolnjevanja na kakovost poučevanja, na učenceve dosežke ter druge rezultate šole. Dobra priprava učiteljev na poučevanje je eden od pomembnih dejavnikov širšega koncepta kakovosti učiteljevega dela, ki je opredeljen z desetimi ključnimi dejavniki, s katerimi je predstavljena povezava med učiteljevim usposabljanjem in ekonomsko uspešnostjo države ter izobraževalno uspešnostjo učencev. Eden od teh dejavnikov je usposabljanje bodočih učiteljev za poučevanje zelo raznolike populacije učencev, ki izhajajo iz različnih socialnih, jezikovnih, kulturnih ozadij, imajo različne sposobnosti itd. Posebno pomemben je njihov cilj zmanjšanja obstoječe povezave med ekonomsko prikrajšanostjo in nizkimi izobraževalnimi dosežki učencev. Flere in sodelavci (2009) so tako povezanost ugotovili tudi v slovenskem šolskem sistemu. Forlin (2008, v Forlin, 2010) še navaja, da se učitelji ne čutijo dovolj usposobljene za poučevanje raznolike populacije učencev, zato je treba vse učitelje, ne le nekaterih, bolje usposobiti za učinkovito izobraževanje raznolike populacije učencev v razredu.

Rouse (2008) pa je poudaril, da za učinkovito poučevanje ni dovolj, da povečamo le učiteljevo znanje in veščine, ampak je pomembno, da *učitelj drugače dela ter ima drugačna stališča in prepričanja o razlikah med učenci*. Tudi v Svetovnem poročilu o invalidnosti (2011, v Evropski agenciji za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011) je priporočeno, da morajo programi izobraževanja učiteljev vključevati stališča in vrednote ter ne le znanja in veščin. V Ključnih načelih za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju - priporočila praksi (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, 2011) je poudarjeno, da priporočena načela veljajo za vse sektorje in obdobja življenja tako za formalne kot neformalne oblike izobraževanja in za vse učence, saj je inkluzija pogoj za kakovost izobraževanja vseh učencev. Posebno pozornost so namenili sledečim načelom in priporočilom, ki so še posebej pomembna za odrasle učence:

Odzivanje učiteljev na zahteve učencev, ki terja podajanje informacij na ustrezen način, da učenci lahko sodelujejo in odločajo o svojem izobraževanju in načr-

tih za prihodnost; možnosti različnega prikaza znanja; zagotavljanje pomoči pri učenju; vrednotenje učnih izidov, da se zagotovita učni uspeh in učenčeva dobrobit, itd.

Aktivno sodelovanje, ki učencem omogoča sodelovanje v različnih oblikah dela; priznanje za uspeh samemu sebi in posebno učencem; razvijanje občutka pripadnosti in varnosti učenca v šolskem okolju; razvijanje odgovornosti za lastno učenje učencev in potrebe po bolj samostojnem učenju in prepoznavanju svoje odgovornosti do drugih.

Pozitiven odnos učiteljev do učencev terja tudi dobro sodelovanje s kolegi. Učitelji naj bi razumeli različnost učencev kot spodbudo za lastno učenje, razvoj pozitivnih stališč in vrednot, kar je pogoj za bolj učinkovito poučevanje učencev z nizkimi izobraževalnimi dosežki. Timsko sodelovanje s kolegi, predvsem tistimi, ki obvladajo bolj specifična znanja in strategije s populacijo učencev, ki jo poučujejo, je ključno. Vse to omogoča učitelju, da prevzame odgovornost za vse učence in upošteva njihove potrebe; ima visoka pričakovanja do vseh učencev; prepozna učenca, ki potrebuje pomoč; je inovativen in išče vire, v katerih dobi potrebne informacije; učinkovito komunicira z učenci in kolegi itd.

Učinkovite veščine učiteljev za zadovoljevanje različnih potreb vseh učencev bodo učiteljem vlile zaupanje vase, da znajo poučevati raznoliko populacijo učencev v razredu. Učitelji učinkoviteje poučujejo, če znajo: ocenjevati učence tako, da lahko ti pokažejo, kaj znajo in zmorejo; na osnovi dobljenih informacij poiskati načine za premagovanje ovir za učenje; ponuditi učencem priložnosti za učenje, ki so v skladu z njihovimi sposobnostmi; poiskati različne pristope, ki so organizirani v različnih oblikah; iskati možnosti za med-predmetno povezovanje; skupaj s kolegi pripraviti individualne načrte za učence, ki imajo izrazitejšo posebne potrebe, itd.

Šolsko vodstvo mora imeti vizijo, v kateri upošteva raznolikost zaposlenih in učencev, da zagotovi inkluzivno okolje za vse. Vzpostaviti mora pozitiven etos in učno kulturo, ki omogoča razvoj inkluzije, kar terja ustrezne vire in podporo šole ter širšega okolja učitelju in učencem.

Potrebno je tudi usklajevanje interdisciplinarnih služb v ožjem in širšem okolju. Te službe (svetovalni centri, posvetovalnice itd.) morajo pomagati šolskim strokovnim delavcem pri zadovoljevanju zdravstvenih, izobraževalnih, socialnih in čustvenih potreb učencev. Informacije in ustrezne oblike pomoči morajo biti dostopne vsem, ki jih potrebujejo.

Zgoraj naštetna načela bi tudi pri nas morala postati vodnik za sistematičen in sistemski razvoj inkluzivne šolske prakse, kar bi bilo še posebej pomembno za potrebne spremembe v OŠO. V številnih deželah so popularni *programi profesionalnega usposabljanja*, ki učiteljem nudijo pomoč tudi pri uresničevanju zgornjih načel. Dejavnosti profesionalnega razvoja, za razliko od klasičnih oblik usposabljanja učiteljev, terjajo večje upoštevanje potreb učiteljev in njihovo so-

delovanje, saj pri tem načinu usposabljanja učitelji dobijo ideje, strategije itd., ki jih lahko takoj uporabijo v razredu, in sami so v največji meri pobudniki za izbiro vsebin ter oblik dela, kar ni praksa drugih oblik izpopolnjevanj. Cilji profesionalnega usposabljanja morajo biti prilagojeni potrebam učiteljev, zato organizatorji skupaj z njimi načrtujejo področja izboljšav, saj so potem učitelji bolj motivirani za učenje in uvajanje sprememb (Jenkins in Yoshimura, 2010, v Kavkler, 2010). Različne oblike profesionalnega usposabljanja bi morali organizirati tudi za učitelje OŠO.

Zaključek

Populacija odraslih, ki so izobraževalno neuspešni, je zelo raznolika in ima izrazite posebne potrebe. Izobraževalni rezultati odraslih v OŠO so skromni, kar je razvidno tudi iz rezultatov ankete učiteljev in udeležencev OŠO ter rezultatov nacionalnega preizkusa znanja. V času rednega šolanja v osnovni šoli so bili izobraževalno neuspešni, ker so bile njihove posebne potrebe premalo upoštevane. Stanje pa se v OŠO ni bistveno spremenilo, čeprav je bilo v šol. letu 2009/10 povprečno le 5,7 učenca na učitelja (SURS, 2011), saj so ponovno deležni pristopov in prilagoditev v procesu poučevanja, ki niso v zadostni meri prilagojeni njihovim posebnim potrebam. Populacija udeležencev izobraževanja v OŠO je zelo rizična za težave socialne integracije, zdravstvene težave in nezaposlenost, zato potrebuje izobraževanje, s katerim bi prekinili začaran krog izobraževalne neuspešnosti in drugih vrst neuspešnosti, kar pa v prihodnosti lahko dosežemo le s spremembami v širšem in ožjem okolju ter v procesu poučevanja in učenja v OŠO. V večji meri bo bilo treba upoštevati posebne potrebe odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki in njihova močna področja ter jim organizirati bolj inkluzivno obravnavo z različnimi prilagoditvami in oblikami specialno-pedagoške pomoči. Zakonodaja učencem v redni osnovni šoli omogoča mnogo več pravic glede prilagoditev in različnih oblik pomoči, kot so jih deležni odrasli v OŠO.

Osebe z motnjo v duševnem razvoju, njihov življenjski potek in vključevanje v osnovno šolo za odrasle

mag. Alenka Golob

Uvod

Osebe s posebnimi potrebami so ranljiva ciljna skupina, ki je pogosto marginalizirana, stigmatizirana in izključena iz družbenega življenja. «Pri izobraževanju odraslih lahko kot ranljive skupine opredelimo tiste skupine odraslih, ki se zaradi svojega posebnega družbenega položaja (družbene izključenosti) redko ali sploh ne udeležujejo izobraževanja, ker bodisi nimajo možnosti bodisi ne čutijo potrebe po tem in so zato tudi deloma izključene iz družbenega odločanja ter zapostavljene pri dostopu do različnih družbenih možnosti in zagotavljanju kakovostnih življenjskih razmer zase in za svoje otroke» (Jelenc Krašovec, 2011, 37). Zato tudi teže dostopajo do izobraževanja ter imajo manj priložnosti in možnosti za učenje in izobraževanje, zaradi česar bi bilo treba sprejeti vrsto ukrepov, ki bi to vrzel zapolnili. Večkrat smo že citirali Zdenka Kodelja (1999), pa ga bomo tudi tokrat, saj je natančno razumevanje konceptov «enake možnosti» in «enaka izhodišča» izjemno pomembno za enake vstopne pogoje. Kodelja razpravlja, da se je «enaki dostopnosti pridružila enakost izhodišč». To pa je pripeljalo do tega, da izraz «enake možnosti» vključuje in skriva v sebi dve heterogeni konceptiji. Enak dostop vseh do vsega na podlagi zaslug je eno, povsem nekaj drugega pa je zagotavljanje enakih izhodiščnih pogojev, ki nudijo vsem enake začetne možnosti. Enak dostop zadeva *formo* (pravice, proceduro, modalitete) dostopa, enaka izhodišča pa *materialne pogoje* in okoliščine; enak dostop prepoveduje diskriminacijo, enaka izhodišča jo predpostavljajo itd. Če hočemo namreč postaviti posameznike, ki so po naravi različni, v enak izhodiščni položaj, potem je nujno potrebno ali privilegirati deprivilegirane ali deprivilegirati privilegirane (Kodelja, prav tam).

Opredelitev ciljne skupine oseb s posebnimi potrebami se v aktualni zakonodaji nanaša predvsem na otroke. Marginalni položaj in neustrezno razumevanje načela vseživljenjskosti učenja ter marginaliziranje vloge odraslega se kaže tudi v zakonodaji. V *Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjklja-*

jev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami⁶⁹ je ves čas v uporabi izraz «otrok», čeprav se v pravilniku opredeljuje tudi mlajše odrasle oziroma osebe od 21. do 26. leta starosti, ko gre za ljudi z motnjo v duševnem razvoju. Tako je pod vprašajem pojmovanje odraslosti, čeprav andragoška definicija ne pušča nobenega dvoma o tem, kdo je odrasel udeleženec izobraževanja (Golob, 2006). Andragoška definicija, ki določa odraslega v izobraževanju, ne govori o značilnostih osebe same, temveč o položaju osebe v izobraževalnem ali učnem procesu. Opredelitev bi lahko označili kot administrativno, saj določa udeleženca v izobraževanju po tem, kako sodeluje v njem (kdaj, s kolikšnim deležem časa, v kakšnem razmerju med izobraževanjem in drugimi dejavnostmi).

Ana Kranjc (Kranjc, 1979, 46) opredeljuje kot odraslo «*katerokoli osebo, ki je prekinila redno šolanje in je prevzela nove družbene vloge, poleg tega pa se še od časa do časa izobražuje ali pa se neprekinjeno izobražuje.*» Sabina Jelenc Krašovec (Jelenc Krašovec, 1996, 19) to definicijo razlaga takole: «*Po tej opredelitvi ni pomembno, ali je posameznik sposoben samostojnega mišljenja in odločanja, kako sprejema samega sebe, kako in na kakšni stopnji poteka njegova komunikacija z drugimi ipd., temveč ga kot odraslega opredeljujemo na podlagi družbenih vlog, ki jih ima in ki so posledica prenehanja začetnega izobraževanja (izstop iz neprenehnega izobraževanja, ki se začne z vstopom v šolo). To je za ene po končani srednji šoli ali gimnaziji, za druge po končani fakulteti, za tretje pa že po končani osnovni šoli ali celo prej. /.../ Pri nas lahko v to opredelitev uvrstimo odrasle različnih starostnih kategorij, od mlajših odraslih (16-27 let) pa vse do starejših v tretjem življenjskem obdobju.*» To definicijo odraslih lahko uporabimo tudi v izobraževanju odraslih oseb z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju, če upoštevamo misel Ane Kranjc iz leta 1979, ki pravi, da ko govorimo o odraslem v procesu izobraževanja, moramo poudariti, da to ni nujno socialno, čustveno ali duševno zrel človek, saj bomo z izobraževanjem na oblikovanje teh lastnosti še vplivali. «*Izobraževalno kontinuiteto po načelih in strategiji permanentnosti izobraževanja določa kontinuiteta življenja, izobraževanje pa se po smotrih in potrebah v dveh najznačilnejših obdobjih življenja loči na dve izvedbeni fazi ali področji, to sta začetno in nadaljevalno izobraževanje.*»

Osnovna šola je le ena izmed številnih organizacijskih oblik šolanja in torej le del kompleksnega in razvejanega področja, ki mu rečemo učenje in izobraževanje, v zadnjih letih celo vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Prav izkušnje začetnega izobraževanja vplivajo na implementacijo vseživljenjskega učenja, torej tistega, ki enakovredno vključuje tudi izobraževanje odraslih in s tem vlogo izobraževanja v življenjskem poteku posameznika. S pojavom industrializacije se je, skupaj s pričetkom sistematičnega organiziranja šole, odločanje o tem, kaj se bodo učili otroci oziroma kakšno znanje potrebuje delavec, preneslo na druge družbene nivoje. Velik premik k učeče se naravnani šoli oziroma učenju in izo-

69 Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, Ur.l. 54/2003.

braževanju (Bužan, 2009) bi bil narejen s sprejetjem paradigme o enakovrednosti začetnega in nadaljnega učenja in izobraževanja (Jelenc, 1994 in 1998). Na ta način bi lahko načrtovali in organizirali osnovnošolsko izobraževanje veliko bolj fleksibilno in na učečega se naravnano v vseh fazah načrtovanja in izvajanja izobraževalnega programa, pri čemer bi še bolj upoštevali potrebe in značilnosti ter že pridobljeno znanje udeležencev. Individualizirano bi lahko načrtovali in izvajali vsebine, ki bi sledile učenčevim preferencam, močnim področjem in sposobnostim, ne pa zgolj družbenim zahtevam po uniformnosti šolanja.

Vedeti je namreč potrebno, da je ciljna skupina odraslih s posebnimi potrebami izjemno heterogena tako po značilnostih in sposobnostih kot po potrebah. Zato se zelo razlikujeta tudi stopnja in oblike podpore. Iz skupine še posebej izstopajo odrasli z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, saj so edina kategorija, ki ima pomemben primanjkljaj na kognitivnem področju, kar še posebej zahteva uporabo specialne didaktike in metodike ter kompleksnih podpornih intervencij. Teh podpornih intervencij do sedaj odrasli udeleženci OŠO niso bili deležni v dovolj veliki meri oziroma dovolj kompetentno, zanje tudi ni bilo ustreznih pravnih podlag, predvsem normativnih, na nacionalnem nivoju. Prav tako ni bilo ustrezno usposobljenih učiteljev, ki bi znali prepoznati udeleženceve potrebe, njegov način učenja, socialni kontekst, uspešne načine motiviranja ipd., niti ustreznih podpornih storitev. Druga taka skupina so udeleženci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki izstopajo zaradi svojega vedenja in ki jih zaradi neprilagojenega vedenja okolica izloči, kar vodi do neuspeha v šoli. Še posebej je neugodno, če se pojavita obe vrsti težav skupaj, torej poleg motenj v duševnem razvoju še vedenjske motnje. Po drugi strani pa udeleženci ne želijo biti uradno ali javno prepoznani kot tisti, ki za uspešno izobraževanje potrebujejo kaj več ali drugače kot večina (stigma). Čeprav se na nek način že v izhodišču razlikujejo od večine po tem, da začetno izobraževanje končujejo šele kot odrasli, seveda če izhajamo iz sedanje organizacije vzgoje in izobraževanja in normativno določenega časa za začetno izobraževanje. Rešitev tega problema bi bila drugačna paradigma in posledično tudi postopek uveljavljanja pravice do podpore in pomoči, če bi ne izhajali iz tega, česar učeči še nima ali ne zmore, ampak iz njegovih močnih področij in tistega, kar že zna in zmore.

Pri organizaciji OŠO se čuti tudi slabo medresorsko povezovanje ali sploh odsotnost le-tega (*Ministrstvo za izobraževanje, znanost kulturo in šport, Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Ministrstvo za zdravje*). Povezovanje med resorji bi šele dalo optimalne rezultate pri ustreznem zagotavljanju in izvajanju pravice do vsaj začetnega šolanja, skladno z najnovjšimi smernicami v Beli knjigi (2011), pa tudi do sekundarnega, za katerega bi dobro podstat predstavljala ravno dobro organizirana, sodobno in fleksibilno izpeljana ter na novih paradigmah (inkluzivna - v avtentičnem pomenu besede - na udeleženca v vseh segmentih naravnana) temelječa OŠO.

Poenotiti ali na novo definirati bi bilo treba tudi izrazje, ki je sedaj neenotno, saj se uporaba različnih izrazov prične že pri poimenovanju, pri čemer imamo

težave zlasti v slovenskem jeziku. Tako se na primer angleški «student» pri nas uporablja za udeleženca terciarnega izobraževanja, «pupil» pa za našega «učenca», kot običajno poimenujemo učenca v osnovni šoli. Morda se problematika izrazja v kontekstu posebnih potreb v andragoški praksi trenutno še ne zaznava kot velik problem. Z nadaljnjim sistemskim urejanjem (in z vsemi spremljajočimi dejavnostmi, kot je na primer usmerjanje, in širitvijo upravičencev do podpornih storitev) oziroma morebitno spremembo vstopnih pogojev (širši krog upravičencev, npr. osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju oz. absolventi Posebnega programa vzgoje in izobraževanja, po načelu inkluzije) do OŠO pa se bo situacija nedvomno spremenila.

V kontekstu OŠO se odpira potreba po premisleku o področjih, opredelitvah, vplivnih dejavnikih ipd., kot so: pravne podlage in evropski dokumenti, učeca se družba in odrasli s posebnimi potrebami, življenjski potek ter tranzicije v izobraževanju, na udeleženca naravnano načrtovanje/osebni izobraževalni načrt, ovire v izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami v kontekstu udeleženca, razvoj ljudi s posebnimi potrebami v odrasli dobi, samopodoba, vedenjske težave, podpore dejavnosti v izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami, svetovanje v izobraževanju odraslih, multidisciplinarni timi, dodatna strokovna pomoč, strokovni centri, priprava besedil in gradiv v lahko berljivi različici, inkluzija in socialno vključevanje, kompetence učiteljev ter zagotavljanje kakovosti.

V ospredju premisleka o nadaljnjem organiziranju OŠO z vidika odraslih s posebnimi potrebami sta predvsem dve premisi: ovire in motiviranje za preseganje le-teh z upoštevanjem posameznikovega življenjskega poteka, in sicer obeh dimenzij - družbene strukture in lastnega delovanja (Settersten in Ganonn, 2005). Predvsem gre za načrtovanje programa, ki je naravnano na udeleženca, kar pomeni popolnoma drugačen način razmišljanja o pomenu OŠ oziroma začetnega izobraževanja, družbeno predpisanem ali celo vsiljenem vrednotenju temeljnih kompetenc posameznika, na primer pismenosti (glej tudi Jelenc Krašovec, 2011, 46; Možina, 2011), vsebinah izobraževalnega programa OŠO, načinih preverjanja znanja ter izvedbenih oblikah. To bi pomenilo, da za OŠ ne bi bili določeni minimalni standardi znanja, pač pa dokončanje OŠO pomeni različne nabore znanj in spretnosti, ponovni premislek o tem, kaj so temeljne kompetence, kako se spoštuje drugačna kultura, katera znanja so resnično potrebna za dejavno sodelovanje v družbi ter kateri so optimalni pogoji za učečega se, da je pri svojem izobraževanju uspešen, oziroma kakšni motivi in življenjske okoliščine so pripeljali udeleženca v program OŠO. To bi pomenilo, da se v osnovno šolo za odrasle lahko vključijo tudi absolventi Osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP), ki so obiskovali Posebni program vzgoje in izobraževanja, medtem ko se po sedaj veljavni zakonodaji lahko vpišejo le tisti absolventi OŠPP, ki so končali program OŠ z nižjim izobrazbenim standardom.

OPREDELITEV CILJNE SKUPINE

Osebe s posebnimi potrebami so zelo heterogena skupina, znotraj katere obstajajo velike razlike. Razumljiva in jasna predstava, kdo so udeleženci te ciljne skupine, pripomore k izboljšanju prepoznavanja in detekcije njihovih učnih in izobraževalnih potreb, s tem pa tudi k ustreznemu načrtovanju in izvajanju izobraževalnega programa. V OŠO raznolikost oziroma enkratnost vsakega posameznega udeleženca še posebej pride do izraza, saj se v ta program vpisujejo zelo različni ljudje in tudi razlogi za vključevanje se zelo razlikujejo.

V Sloveniji odraslih ne usmerjamo, razen v izjemnih primerih, v uporabi pa je Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami⁷⁰, s katerim se usmerjajo otroci, namen le-tega pa je zagotavljanje ustrezne podpore in programov za uspešnost izobraževanja. «S tem zakonom se ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (v nadaljnjem besedilu: otroci s posebnimi potrebami) ter določajo načini in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja (1.člen).

Določbe tega zakona veljajo izjemoma tudi za izobraževanje polnoletnih oseb nad 21. letom starosti do vključno 26. leta starosti, ki se neprekinjeno izobražujejo v prilagojenih programih poklicnega in strokovnega izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom ter posebnega rehabilitacijskega programa.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (prav tam) v 2. členu navaja naslednje skupine: «Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.»

Nekatere alineje zakona zaradi starostnih omejitev ne pridejo v poštev. V osnovno šolo za odrasle se vključujejo posamezniki, ki v teku začetnega šolanja niso dosegli pričakovanih ciljev ali pa jih niso dosegli v celoti in jih želijo doseči v OŠO. Ta bi morala biti tako naravnana in organizirana ter imeti take pravne podlage, da se ti cilji v okviru nje dosežejo.

⁷⁰ Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur.l. RS, št. 58/2011.

Omenili smo že, da se v OŠO vpisujejo zelo različni ljudje z različnimi potrebami, pričakovanji, motivi in motivacijo, značilnostmi, etničnim in kulturnim ozadjem, socialno mrežo in sposobnostmi. Tudi starost udeležencev je različna - vse od mlajših odraslih po petnajstem letu do ljudi v srednji ali pozni odraslosti.

Nekateri imajo diagnosticirane posebne potrebe (absolventi OŠPP), drugi ne. Med tistimi, ki jih imajo, pa mnogi tega ne želijo razkriti, saj so v OŠO prišli ravno z željo po pridobitvi potrdila, da so hodili v redno šolo, ne pa na osnovno šolo s prilagojenim programom in nižjim izobrazbenim standardom. Med tistimi, ki nimajo diagnosticiranih posebnih učno-izobraževalnih potreb in so v štiridesetih ali petdesetih letih življenja, pa se pri mnogih lahko sklepa, da niso samo življenjske okoliščine tiste, ki so preprečile redno dokončanje OŠ, saj so imeli težave predvsem tisti, «ki so se težko učili».

Za potrebe tega prispevka so v nadaljevanju podrobneje opisani ljudje z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, ki bodo morebitni udeleženci OŠO v prihodnosti.

Zmerna, težja in težka motnja v duševnem razvoju

V skladu s kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami je motnja v duševnem razvoju opisana takole⁷¹: «*Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se vse odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo.*» Navedene so opredelitve od točke b naprej.

- b. *Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju: otrok ima posamezne sposobnosti različno razvite. Pri šolskem učenju osvoji osnove branja, pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa lahko doseže več. Sposoben je sodelovati v enostavnem razgovoru in razume navodila. Lahko uporablja tudi nadomestno komunikacijo. Svoje potrebe in želje zna sporočati. Pri skrbi zase zmore preprosta opravila, sicer pa potrebuje vodenje in različno stopnjo pomoči skozi celotno življenje. Usposobi se za enostavna praktična dela, vendar se le izjemoma usposobi za povsem neodvisno socialno življenje.*
- c. *Otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju: otrok se lahko usposobi za najenostavnejša opravila. Pri skrbi zase pogosto potrebuje pomoč drugih. Razume enostavna sporočila in se nanje odziva. Orientira se v ožjem okolju, vendar pri tem potrebuje varstvo. Otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju ima lahko težave v gibanju, druge motnje in bolezni.*

- d. *Otroci s težko motnjo v duševnem razvoju: otrok se lahko usposobi le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Potrebuje stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje. Je omejen v gibanju, prisotne so težke dodatne motnje, bolezni in obolenja. Razumevanje in upoštevanje navodil je hudo omejeno.*

Za uporabo v primeru odraslih ti opisi niso prav uporabni in jih vedno zapišemo z nelagodjem, saj odrasle od otrok ločujejo številne izkušnje, ki so si jih pridobili v poteku življenja, in znanja, ki so jih usvojili v formalnem izobraževanju ali pri neformalnem učenju. Zaradi tega in zaradi razvoja stroke, ki je šel v tujini nekoliko dlje od slovenskega, je tako opredeljevanje preživeto, saj sodobni učitelj/andragog z ustreznimi profesionalnimi kompetencami pripravlja programe na osnovi udeležencevih že pridobljenih znanj, veščin in spretnosti, njegovih preferenc ter ugotovljenih učno-izobraževalnih potreb.

Razvoj ljudi s posebnimi potrebami v odrasli dobi

Špela Byrne (2010) opisuje razlike v psiholoških značilnostih otrok in odraslih z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, mi pa bomo povzeli značilnosti odraslih. Pri osebah z motnjami v duševnem razvoju je telesni razvoj upočasnjen, med posamezniki pa se razlikuje glede na stopnjo motnje in dodatne motnje in bolezni.

Pri mladostnikih z motnjami v duševnem razvoju poteka puberteta enako kot pri osebah brez motenj. Če posameznik ne more izraziti svojih skrbi oziroma ne razume, kaj se dogaja z njegovim telesom, doživljanjem in občutki, se to lahko izraža v vedenjskih in telesnih težavah ali v težavah v duševnem zdravju. Doživljanje neuspehov in nezmožnost sodelovanja pri različnih dejavnostih lahko vpliva na slabšo samopodobo in pojavljanje anksioznosti, depresivnosti, agresivnosti. Starejši kot je posameznik z motnjami, več neuspehov lahko doživlja in težave se lahko povečujejo. Pri odraslih, pri katerih pride do upada telesnih sposobnosti, se prav tako pojavijo nejevoljnost, žalost in nespečnost, pomanjkanje apetita in drugih znakov depresivnosti, pojavljajo pa se tudi vedenjske težave.

Če pride do okvare čutil kasneje v otroštvu ali v odraslosti, se lahko pojavijo depresivnost ali druge težave v duševnem zdravju. Težave so lahko še večje, če posameznik ne more verbalno izraziti svojih občutkov. Po novejših raziskavah se mišljenje v odraslosti še naprej razvija, je celo še bolj fleksibilno, prilagaja se vsakdanjemu življenju in izkušnjam. Kakovost učenja narašča, če se znanje povezuje s prejšnjim (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja, Kavčič, Svetina, Tomazo Ravnik, Bratanič, 2004, v: Byrne, prav tam). Odrasli z motnjo v duševnem razvoju so se prav tako kot odrasli brez nje še vedno sposobni učiti in pridobivati nova znanja. Učijo se predvsem na podlagi socialnih izkušenj. S starostjo pa, podobno kot pri populaciji ljudi brez motenj, sposobnost učenja, spomin, miselni procesi in mentalna kondicija upadajo. Upad v mentalnih sposobnostih

⁷¹ Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, Zavod RS za šolstvo, <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3481> (Pridobljeno: 29.1.2013).

prav tako vpliva na zaznavanje sebe, samopodobo ter odnose z drugimi in lahko povzroča različne težave. Slabo razumevanje govora in nezmožnost sporočanja svojih želja in občutij oz. nerazumevanje drugih lahko povzroča posamezniku veliko stisko in vodi v vedenjske in druge težave.

Vendar so se osebe z motnjami v duševnem razvoju sposobne tudi v odraslosti učiti novega jezika. Ljudje z motnjo v duševnem razvoju ne zavirajo toliko svojih čustev in so večkrat bolj neposredni, vendar pa se posamezniki med seboj zelo razlikujejo. Nekateri izražajo čustva neposredno, drugi pa prek nemira, joka, vedenjskih težav. Jezo izražajo na nesprejemljiv način, pogosto z agresijo. S takim vedenjem naletijo na negativne reakcije ljudi okoli sebe in pridobivajo negativne izkušnje, ki vplivajo na njihovo doživljanje sebe in sveta ter na vedenje. Na čustvene reakcije pomembno vplivajo odnosi z drugimi in razvoj navezanosti.

V odraslosti naj bi posamezniki dosegli večjo čustveno stabilnost. Seveda pa to velja le za posameznike, ki so sposobni razumeti različne socialne situacije ter so razvili ustrezne načine soočanja s frustracijami in neuspehi (Marjanovič Umek s sodelavci, 2004, v: Byrne, prav tam). Bolj se začnejo zavedati svoje drugačnosti, predvsem tisti z zmernimi in težjimi motnjami, kar vpliva na njihovo čustvovanje in vedenje. Emerson idr. (2001, v: Byrne, 2010) navaja različne raziskave, ki kažejo, da imajo mladostniki in odrasli več vedenjskih težav kot otroci, največ med 15. in 34. letom. Več vedenjskih težav se pojavlja pri osebah s težjimi stopnjami motenj v duševnem razvoju. Osebnost predstavlja celovito organizacijo telesnih, intelektualnih, socialnih in čustvenih značilnosti posameznika, ki določajo individualnost posameznika in se izražajo skozi različne oblike vedenja in v različnih situacijah. V obdobju mladostništva je pomembno uspešno osamosvajanje od staršev in vzpostavljanje intimnih odnosov z vrstniki (Marjanovič Umek s sodelavci, 2004, v: Byrne, 2010). Pri odraslih z motnjo se prijateljstva velikokrat oblikujejo glede na skupne interese, ki pa so drugačni kot pri otrocih. Osamosvajanje je večkrat oteženo, pa vendar so sposobni samostojnosti na mnogih področjih, četudi mnogi niso sposobni samostojnega življenja.

Intimnost je pomembno področje za odrasle z motnjo v duševnem razvoju. Ob isti mentalni starosti imajo odrasli večjo željo po zasebnosti in intimnosti, vzpostavljanju psihološke in telesne bližine z drugimi, predvsem z nasprotnim spolom. Brajša (2003, v: Byrne, 2010) navaja izsledke raziskav, ki kažejo, da spolnost oseb z motnjo ni nič drugačna kot spolnost ostalih ljudi. Večina odraslih z motnjami v duševnem razvoju si želi več kontrole nad svojim življenjem. Imajo potrebo po doživljanju uspehov in učenju obvladovanja neuspehov. Od sposobnosti posameznika, njegove osebnosti, socialnega razvoja in okolice pa je odvisno, na kakšen način bo te potrebe uresničil in kako jih bo okolica prepoznala.

Učēča se družba in odrasli z motnjo v duševnem razvoju

«Učēča se družba», populistični družbeni pojem, ki sta ga skovala Beck in Giddens (Alheit 2002), namreč ni več tako neproblematičen, kot se je zdelo na prvi pogled. Richard Edwards (prav tam) sicer najprej ugotavlja, da je razlog za tako brezpogojno sprejetje pojma «učēča se družba» v tem, da je konceptualna jasnost izjemno omejena in je torej večpomenska, kasneje pa postane izjemno kritičen in skupaj z Armstrongom in Millerjem (2001) ugotavlja, da sploh ne gre za demokratičen proces, pač pa novo, bolj prikrito obliko izključevanja - pojavi se kot posledica političnih odločitev - ki vsakogar, ki ne ustreza pričakovanjem «kulture», se torej ne vključuje v «splošno sprejeto» paradigmo vseživljenjskega učenja oziroma učēča se družbe, izključuje (Edwards, Armstrong in Miller, 2001, Jelenc Krašovec, 2011).

Uletova je pronicljivo opredelila procese izključevanja, ki so skriti pod krinko množičnega izobraževanja: «*Množično izobraževanje za vse družbene sloje in kategorije je bila inovacija modernih industrijskih družb in je izhajala iz potrebe teh družb po bolj usposobljeni, izobraženi in disciplinirani delovni sili in po specializaciji za določene poklice. Obvezno izobraževanje za vse kategorije prebivalstva je gradilo na ambiciji zmanjševanja klasičnih socialnih delitev in dajanja možnosti vsem, da razvijejo svoje sposobnosti in potenciale in da si pridobijo potrebne kvalifikacije za individualno oblikovanje življenjske poti. Ravno ambicija po preseganju socialnih razlik in socialnem vključevanju in ne izključevanju je bila eden najbolj protislovnih ciljev v dosedanem razvoju množičnega izobraževanja. Razvoj izobraževanja je namreč vseskozi sledil temeljnim razvojnim trendom v sodobnih družbah v tem stoletju. Učinek teh trendov je bil, da se je ob temeljni značilnosti modernega splošnega izobraževanja, ki je temeljilo na socialnem vključevanju, vseskozi dogajalo prikrito socialno razlikovanje oz. izključevanje tistih, ki se zaradi socialnih, psiholoških, kulturnih ali ekonomskih razlogov niso mogli vključevati v podaljšano izobraževanje, v zahtevnejše oblike izobraževanja*» (Ule, 1999, 23-36).

Illeris (2004, 25) v svojem premisleku o izobraževanju odraslih v moderni družbi meni, da so odrasli, v nasprotju z otroki, sposobni prevzeti odgovornost in usmerjati svoje vedenje, dejavnosti in mnenja, torej tudi učenje. Zaveda pa se omejitev in težav, ki izvirajo iz morebitnih neprijetnih in težkih izkušenj z učenjem, kot na primer zavedanje omejitev pri lastni izpolnitvi ali obveznost sodelovanja v nekem izobraževanju, ki si ga posameznik ni izbral sam. V tem primeru je treba najti kompromis med posameznikovimi interesi in skupnimi odločitvami. Moderna kompleksna družba vključuje veliko mero učenja, ki ga bolj ali manj obsežno določajo drugi. «*V praksi so se v naši družbi šole razvile kot inštitucije, v katerih se moramo vsi učiti veliko nepotrebnih stvari, ki jih nismo sami izbrali. Zato je odnos odraslih do šole zelo ambivalenten*» (Illeris, prav tam). Kakorkoli že, odrasli se lahko učijo parcialno, na izkrivljen način ali s pomanjkljivo motivacijo,

kar naredi to, česar se učijo, izjemno ranljivo za pozabljanje in težko uporabno v situacijah, ki niso subjektivno povezane z ucnim kontekstom.

Družbena struktura in človekovo (lastno) delovanje

V polju raziskovanja življenjskega poteka se pojavljata dva pomembna fenomena, «med katerima je določena napetost». To sta «družbena struktura» (social structure) in «človekovo delovanje» (agency) (Settersten in Gannon, 2005). Tako Settersten in Gannon (prav tam) razložita največje omejitve obeh konceptov, če sta pripeljana do ekstrema, in sicer na eni strani «struktura brez lastnega delovanja», ki je problematična politično, saj je preveč deterministična in ne pušča prostora za odgovornost posameznika, po drugi strani pa «delovanje posameznika brez družbene strukture» pelje v drugo dilemo, to je popolno odsotnost odgovornosti države za potek človeških življenj in podpore, saj naj bi bila odgovornost za težave in življenjske okoliščine zgolj stvar posameznika. Predlagata naprednejšo rešitev, in sicer «*delovanje znotraj strukture, ki eksplicitno išče razumevanje o tem, kako posamezniki dosežajo svoje cilje, ukrepajo in ustvarjajo pomen znotraj parametrov socialnega okolja - in pogosto kljub njim - ter celo kako posamezniki lahko spremenijo te parametre skozi lastno dejavnost*» (prav tam, 36). Ta model zahteva «*prehajanje mej med disciplinami, še posebej med psihologijo življenjske dobe in sociologijo življenjskega poteka*».

Settersten in Gannon navajata Alvinovo (1995, 218, v: prav tam) definicijo družbene strukture, ki je zbir «*priložnosti in ovir znotraj mreže vlog, odnosov in komunikacijskih vzorcev, ki so relativno določeni s predpisanimi vzorci in dolgoročni*» ali na drugi strani «*diadne norme, dogovorjene med dvema posameznikoma za namen socialne izmenjave*» (prav tam, 37).

Človekova dejavnost (agency) je prav tako dokaj nejasen, predvsem pa neenoten pojem (Settersten in Gannon, 2005). Večina raziskovalcev prične svoj premislek o človekovi dejavnosti z Elderjevim paradigmatskim načelom: «*Posamezniki gradijo svoj življenjski potek skozi odločitve in dejavnosti, ki so jim na voljo glede na priložnosti in ovire v kontekstu zgodovine in družbenih okoliščin*» (Elder idr., 2006, 12-13, Marshall in Mueller, 2003, 9-11, Marshal, 2000, 3, Gecas, 2006). Macmillan (2005) zato ugotavlja, da je človekova lastna dejavnost dobila večji pomen s povečanjem pomena individualizacije v družbi (Macmillan, 2005). Individualizacija pa hkrati ne pomeni zgolj «svobode» (freedom) ali «svobodne volje» (free will), pač pa vzpon «sekundarnih» inštitucij, ki nadzorujejo posameznikovo vedenje manj direktno, kot so to delale stare, kolektivistične inštitucije ... «*Individualizacija v tem pomenu ponuja posamezniku priložnosti za nadaljevanje ciljev, toda istočasno izvaja močnejši pritisk za prevzemanje osebne nadzora nad lastnim življenjem glede na dane okoliščine*» (Leisering in Leibfried, 1999, 20, v: Marshall in Mueller, 2003, 22). Kot primer opredelitve človekovega delovanja navajata tudi Haysovo (1994) «*sociološko razumevanje človekovega delovanja, [ki] ga ne zamenjujemo z individualizmom, subjektivnostjo, naključjem, absolu-*

tno svobodo ali dejavnostjo na splošno, pač pa ga prepoznamo kot obseg socialnih izbir, ki se pojavijo znotraj strukturno definiranih omejitev poleg strukturno zagotovljenih alternativ» (prav tam, 65).

Človekovo delovanje kot dokaz tranzicij, kjer «delovanje ni zgolj gladek flow ali rutina vsakdanjega življenja, pač pa bolj dramatični trenutki v življenju», pa nas zopet pripelje do Elderjevega raziskovanja: «*Nobena ideja ne more bolje ilustrirati sodobne povezave med družbenim kontekstom in delovanjem posameznika kot koncept življenjskih tranzicij, ki definirajo problem, kot je sprememba v položaju - socialno in psihološko*» (Marshall, prav tam, 8). Vendar pa Marshall ne pristaja na tako poenostavljen premislek o človekovem delovanju kot zgolj o odporu na družbene ovire, saj meni, da je tako pojmovanje povsem v nasprotju s spoznanjem, da je delovanje «lastnost človekove narave», pri čemer verjame, da Elderjevo raziskovanje človekovega delovanja obsega tri pojme - sposobnosti, odpor in tranzicijo.

Kot pomembna koncepta v kontekstu človekovega delovanja več avtorjev navaja Bandurino «lastno učinkovitost» (self-efficacy) in Clausenovo «sposobnost načrtovanja» (planful competence), Hitlin in Elder (2007) pa dodajata še tretjega, «optimizem». Gecas je opravil podroben pregled raziskav «lastne učinkovitosti» kot mehanizma «človekovega delovanja» (Hitlin in Elder, 2007, Gecas, 1989). Lastno učinkovitost tako uvrščamo v nabor raziskovanja pojmov, kot so «človekova dejavnost» (agency), «obvladovanje» (mastery) in «nadzor» (control). Če pogledamo lastno učinkovitost še posebej, je usmerjena na zaznavanje in oceno jaza (self) v povezavi s kompetentnostjo, učinkovitostjo in vzročnim delovanjem (Gecas, 1989, 291). Gecas ugotavlja še, da «*lastna učinkovitost postaja znotraj raziskovanja socialne psihologije pomembna spremenljivka, ker je povezana z različnimi ugodnimi posledicami, še posebej na področju telesnega in duševnega zdravja*».

Drugi pomemben koncept, povezan s človekovim delovanjem, je «sposobnost načrtovanja» (planful competence), ki ga je utemeljil Clausen (Settersten in Gannon, 2005, Hitlin in Elder, 2007) kot preplet značilnosti treh stvari: «odvisnosti» (dependability), «intelektualne vpletenosti» (intellectual involvement) in «samozaupanja» (self-confidence). Settersten in Gannon (2005, 40) poenostavljeno povzameta: «*To pomeni poznati svoja močna področja, omejitve in interese in vedeti, katere opcije so na razpolago in kako jih uporabiti*». Z drugimi besedami: posameznik si zastavlja cilje, hkrati pa je tudi dovolj samozavesten, da jih uresniči, pri tem pa je tudi zelo fleksibilen in odprt za nove izkušnje. Zavedati pa se je tudi potrebno, da človekovo delovanje omejujejo ovire tako v družbi kot v posamezniku (viri in sposobnosti). Vendar pa, opozarjata na Gigerenzerjevo (2003, 425, v: prav tam, 41) ugotovitev, morajo biti ti modeli «zvesti aktualnim kognitivnim sposobnostim človeških bitij», resničnim mejam v «znanju, pozornosti, spominu in drugim virom». Zato moramo še posebej uzavestiti, da so tri Clausenove dimenzije lastnega delovanja povsem «konstrukt na individualnem nivoju», ki se razvija skozi leta (Hitlin in Elder, 2007).

ŽIVLJENJSKI POTEK IN TRANZICIJE, POVEZANE Z OSNOVNO ŠOLO ZA ODRASLE

Mnogo odgovorov, povezanih z udeleženci v OŠO, lahko dobimo skozi preučevanje življenjskega poteka posameznika. Na ta način se nam lahko odkrije kompleksnost njegovega delovanja, življenjskih in družbenih okoliščin, ki so ga pripeljale v OŠO, oziroma njegovega dotedanjega življenjskega poteka.

Širše razsežnosti je dobilo raziskovanje življenjskega poteka v enaindvajsetem stoletju v različnih družboslovnih znanostih, npr. v sociologiji, psihologiji ali zgodovini, na različnih področjih raziskovanja, kot so staranje, razvoj človeka, družinska demografija, ter v kontekstu različnih kultur. Raziskovalci Elder, Kirkpatrick in Crosnoe (2003) izhajajo iz pojmovanja fenomena življenjski potek kot «teoretske orientacije» (2003, 4), ki ima še poseben pomen, ko želimo raziskovati človekov razvoj in staranje, pri čemer «teoretsko orientacijo» po Mertonu (1968, prav tam) opredeljujejo kot «vzpostavitev skupnega polja raziskovanja z oblikovanjem ogrodja za deskriptivne in eksplanatorne raziskave». Antropologi so se pri raziskovanju osredotočali na družbeno ustvarjanje tranzicij skozi starostna obdobja in pomen teh tranzicij v življenju posameznikov. Mortimer in Shanahan (2006, xi) opišeta koncept življenjskega poteka takole: «*Nanaša se na starostno razvrščeno, družbeno umeščeno zaporedje vlog, ki so povezane z življenjskimi fazami. Kot paradigma pa se življenjski potek nanaša na imaginarni okvir, sestavljen iz zbira med seboj povezanih predpostavk, konceptov in metod, ki se uporabljajo za raziskovanje starostno razvrščenih ter družbeno umeščenih vlog.*» Settersten in Gannon (2005, 42) pa navajata Dewalda (2001): «*Življenjski potek je torej rezultat družbenih inštitucij, kulture, zgodovine in rezultat sprejemanja odločitev, dejavnosti, kontrole in osebnosti.*»

Dolgo časa je veljalo raziskovanje socialnih vzorcev, natančneje vzorcev v človekovem življenju, ki se udejanjajo samo v eni vlogi hkrati - kot je to na primer značilno za življenjski krog - kot zadostno, kasneje pa je bilo treba pogledati širše dimenzije človekovega življenja, da bi ugotovili, da ima v resnici človek «več vlog hkrati» (Mortimer in Shanahan 2006, 7). Vendar pa za prevzemanje neke vloge ni dovolj le naučiti se jo, treba si jo je prisvojiti za osebno rabo, se pogajati za osebni prostor ter za razumevanje posameznikove vloge. Vedno večje zahteve globalizacije in vedno hitrejši življenjski tempo narekujejo tudi tempo spreminjanja vlog iz ene v drugo in zopet nazaj. Za zadovoljevanje nekaterih osebnih potreb in želja mora sedaj posameznik pogosto uporabljati organizirane oblike in zato prevzemati bolj ali manj formalizirane vloge (prav tam). Spreminjajoče se družbene okoliščine so privedle tudi do sprememb, povezanih z delovnim mestom in kariero. Ni več namreč mogoče pričakovati, da bo nek posameznik lahko svoje delo opravljal po v preteklosti tradicionalnem načinu, na enem delovnem mestu od dneva, ko se zaposli, pa do upokojitve. Nicholson (1987, 168, v: Ashfort 2001, 3) pravi, «*da so spremembe skozi srednji mehanizem tranzicije norma in stabilno ravnotežje izjem.*» Posamezniki so neprestano v stanju «*postati, v gibanju med različnimi vlogami ter skozi njih in z njimi povezanimi identitetami in od-*

nosi» (prav tam). Stephens (1994, 480, v: Ashfort 2001, 3) pa podobno ugotavlja, da «*so šele od nedavnega raziskave usmerjene v raziskovanje kontinuitete skozi diskontinuiteto.*»

Zelo malo pozornosti se je do sedaj posvečalo spremembam posameznikovih vlog oziroma tranzicijam med njimi, psihičnemu in fizičnemu gibanju med vlogami, še zlasti vstopanju in izstopanju iz vlog. Ashfort (2001) navaja dva osnovna sociološka pogleda na vloge: strukturalni funkcionalizem in simbolistični interakcionizem. Zlasti funkcionalisti definirajo vlogo kot «*sklop pričakovanih vedenj, povezanih z določenimi položaji v socialni strukturi*» (Ebaugh, 1988, 18, v: prav tam) in vidijo vloge kot funkcionalne za socialni sistem, znotraj katerega so umeščene (glej tudi Merton, 1957b; T. Parsons, 1951, prav tam). Simbolistični interakcionisti pa vidijo vloge kot razmerja med posamezniki, o njihovem razumevanju pa se je ob nastajanju vedno mogoče pogajati. Ashfort sam, ki je sicer bolj naklonjen simboličnemu interakcionalizmu, pa opredeljuje vlogo kot «*položaj v družbeni strukturi.*» Tranzicija vlog mu pomeni psihološki, in če je relevantno, tudi fizični premik med službo, poklicem in drugimi socialnimi položaji. Posameznik sam glede na subjektivno zaznavanje in preference izbere vedenje, s katerim definira neko svojo vlogo. Te definicije so različne, prav tako kot obstajajo razlike med posamezniki. Zato je zelo pomembna tudi identiteta vloge. Le-to sestavljajo cilji, prepričanja, vrednote, norme, načini povezav, vse to pa v času, ki je tipično povezan z določeno vlogo. Identiteta vloge, pravi Ashfort (prav tam), omogoča definicijo sebstva v vlogi, osebe, ki jo posameznik ponotranji. Glede na tranzicijo pa obstajata dve vrsti le-te: Tranzicija med različnimi vlogami (interrole transition) in sprememba odnosa, naravnosti na vlogo, ki jo je posameznik imel (intrarole transition). Z družbenimi vlogami so tranzicije pravzaprav tesno povezane, vedno so namreč spremljane s spremembami položaja ali identitete, in to na osebni in družbeni ravni (prav tam, 8, Priestley, 2003).

Definicija tranzicije na splošno, ne le med vlogami, je opredeljena kot proces, v katerem je zajeto vse od zagotavljanja zaposlitvenih možnosti, nastanitve ter socialne mreže. Tranzicijski proces na področju izobraževanja se osredotoča na potrebe in cilje učečega se, ki so za vsakega posameznika enkratne. Odraščanje ni nikoli enostavno, še bolj kompleksno je, ko gre za mladostnike s posebnimi potrebami. Identifikacija izzivov, s katerimi se odrasli soočajo kot odrasli, ter priprava in pomoč, da se z odraslostjo uspešno soočijo, zahtevajo zelo pazljivo načrtovanje tranzicije, ki naj se začne, kolikor je le mogoče, zgodaj.

Spremembe se v različnih kulturah dogajajo tudi kot «prelomnice» (turning points), ne le kot dalj časa trajajoče tranzicije. Predstavljajo pa «*pomembno spremembo smeri v življenju posameznika,*» (prav tam, str. 8) ki jo ta lahko doživlja kot subjektivno ali objektivno dejstvo. Raziskave se pri preučevanju uspešnosti tranzicij osredotočajo tako na spremenljivke, kot so družina, kultura, zaposlitev, družbeni razred, komunikacija ter stališča, kot na faktorje, ki imajo največji vpliv.

Raziskovalce življenjskega poteka še posebej zanima koncept «družbenega časa» oz. normativnega urnika, ki predpostavlja ustrezen oziroma «pravi» (družbe-

no predpisan) čas in starost za določeno pomembno tranzicijo v življenju ali življenjsko prelomnico ali določeno nalogo ter vlogo, ki jo družba pričakuje v predvidenem življenjskem obdobju. Če se nekaj zgodi zunaj «starostno pričakovane časa», ima to lahko zelo neugodne posledice za posameznika (Elder, 1998). Pionirsko delo na tem področju je opravila Bernice Neugarten (prav tam, 6).

V okviru raziskovanja modela življenjskega poteka je bilo razvitih več konceptov. Elder, Kirkpatrick in Crosnoe (2003) zapišejo, da vsak od teh konceptov prispeva k razumevanju tega, kako so življenja posameznikov družbeno organizirana. «Družbene poti» (social pathways) so smeri vzgoje in izobraževanja, zaposlitve, družine in bivanja, ki spremljajo posameznika in skupine v družbi. Kar je še posebej pomembno, je dejstvo, da te poti oblikujejo tudi zgodovinske sile, konstruirane pa so skozi družbene institucije. Torej posameznik mora slediti institucionaliziranim potem in normativnim vzorcem, sicer mu grozita neuspeh in socialna izključenost (Settersten, 2003). Drugi koncept, ki izhaja iz življenjskega poteka, so «zaporedja skozi tranzicijo» (trajectories) «*ali deli vlog in izkušenj, ki se oblikujejo skozi tranzicije ali spremembe v položaju ali vlogi*» (prav tam, 8).

Pri preučevanju življenjskega poteka oziroma pri preučevanju družbenih poti in sprememb ter razvojnih smeri je pomembno upoštevati pet Elderjevih paradigmatičnih splošnih načel (Elder, Kirkpatrick Johnson in Crosnoe, 2003, 10-23). Ta načela so: načelo življenjske dobe, načelo delovanja, načelo časa in prostora, načelo časovne usklajenosti ter načelo življenjske povezanosti. Če poznamo teh pet načel, v bistvu poznamo bazične vsebine psihičnega in socialnega življenja posameznika, njegov odnos s samim seboj in z okoljem, ki ga obdaja, v preteklosti, sedanjosti in prihodnosti.

Sociologija preučuje življenja posameznikov predvsem skozi kontekst okolja, zgodovine in družbe, psihologija pa sledi posameznikovemu notranjemu dogajanju na nivoju osebnosti, časa in staranja ter vpliva zgodnjih doživetij na življenje v odraslosti. Vsako živo bitje prične in konča svoje bivanje znotraj življenjskega poteka. Prav tako je uspešnost tranzicij med posameznimi fazami različna, kajti odvisna je od mnogih dejavnikov. Med najpomembnejšimi dejavniki, ki vplivajo na uspeh pri tranzicijah, je uspešnost predhodne priprave. Vendar pa še zlasti ko gre za učeče se s posebnimi potrebami, uspešna tranzicija skozi učenje in izobraževanje ni odvisna le od udeleženca samega, pač pa tudi od mnogih drugih dejavnikov, kot so družina, ustrezna opremljenost izobraževalne organizacije, ustrezno usposobljeni učitelji, klima v razredih oziroma skupinah, pomoč in podpora, ki je na voljo, odprtost/zaprtoost socialnega okolja, realne možnosti socialnega vključevanja ipd.

Osnovna šola za odrasle kot tranzicijski program

Osnovna šola za odrasle je fenomen, ki ima hkrati korenine v izobraževanju v otroški in mladostniški dobi, po drugi strani pa ga po Jelenčevi definiciji *izobra-*

ževanja (1994, 41)⁷² organizacijsko in izvedbeno lahko umeščamo v nadaljevalno izobraževanje. Torej je preučevanje in načrtovanje udeležbe posameznika v OŠO še posebej smiselno izvajati skozi življenjski potek kot teoretsko orientacijo oziroma z njegovo pomočjo, katerega posledice pa sežejo v aplikativno življenje posameznika. Glede na potrebe udeležencev OŠO menimo, da prav tako kot mladostniki potrebujejo dodatno pomoč v smislu načrtovanja tranzicijskega programa za vsakega posameznika, kar bi tudi omogočilo vključevanje v OŠO vsem tistim odraslim, ki tako izobraževanje potrebujejo, pri načrtovanju v vključevanje bi se upoštevalo vse vplivne dejavnike, kot so družina, okolje, šola, delodajalci, politika ipd. S tem bi se po našem mnenju povečala tudi učinkovitost izobraževalnega programa. S tranzicijskim programom bi bili doseženi številni cilji, ki do sedaj niso realizirani, kot na primer povečano vključevanje, uspešnost izobraževanja, pridobivanje kompetenc za načrtovanje nadaljnje izobraževalne in tudi poklicne kariere ipd.

Tranzicijski programi so definirani kot «*za učence koordiniran zbir dejavnosti, oblikovanih znotraj procesa, ki ima za posledico promocijo prehoda iz šolanja v pošolske dejavnosti, te pa vključujejo tudi nadaljnje in nadaljevalno izobraževanje, usposabljanje za zaposlitev in delo, integrirano zaposlovanje vključno s podporo zaposlitvi, dostopnost do storitev servisov za odrasle, neodvisno življenje ali vključevanje v lokalno skupnost.*» (Individuals with Disabilities Education Act Amendments, 1997). Dobro načrtovan tranzicijski program je torej lahko tudi motivacijski faktor za nadaljnje načrtovanje življenjske poti, ki vključuje interes in sposobnost za vseživljenjsko učenje, izboljšanje življenjske situacije, napredovanje ipd. Tranzicijski programi v Sloveniji še niso uveljavljena oblika, glede na izkušnje v tujini pa bi jih bilo treba sistemsko vpeljati, pri čemer bi optimalne rezultate dosegli z medresorskim povezovanjem. Tranzicijski programi naj bi bili domena vse zakonodaje: Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakona o izobraževanju odraslih in zakonodaje, ki ureja formalno šolsko izobraževanje, dela socialne zakonodaje, ki ureja položaj in pravice invalidov, ter delovne zakonodaje. Tranzicije se v življenju dogajajo pogosto, od posameznika ter njegovih sposobnosti prilagajanja (in seveda družbenega konteksta) pa je odvisno, kakšne posledice bodo imele za njegovo življenje ter kakšni bodo izidi, ki so le-te uspešno ali neuspešno izpeljane.

⁷² Jelenec opredeljuje izobraževanje po tem, v kateri fazi izobraževalne kontinuitete je posameznik glede na kontinuiteto življenja - ali v «fazi začetnega izobraževanja», ki traja vse od vstopa v šolo do izstopa iz šolanja na katerikoli stopnji po končani šolski obveznosti, ko posameznik opusti izobraževanje kot temeljno življenjsko funkcijo, ki jo opravlja s polnim časom, da bi prevzel kako drugo življenjsko vlogo; to je izobraževanje otrok in mladine, ki je po svoji prevladujoči funkciji namenjeno predvsem pridobitvi temeljne splošne in poklicne izobrazbe po stopnjah in optimalnemu razvoju osebnosti ter pripravi na življenje in delo - ali v «fazi nadaljevalnega izobraževanja», ki se začne tedaj, ko se posameznik po prekinitvi začetnega izobraževanja ali po začetnem izobraževanju ponovno včleni v izobraževanje na kakršenkoli način, vendar se upošteva le tisto izobraževanje, ki je namerno in organizirano.

Poseben pomen ima tudi vključevanje udeleženca izobraževanja v vse vidike programa. Ena od poti za povečanje vključevanja udeležencev v odločanje je proces priprave individualnega izobraževalnega načrta. Pogosto je sicer nivo udeleženčevega prispevka nizek, toda sčasoma se zave ciljev ali uspe dovolj kompetentno opazovati in prepoznati svoj napredek. Sposobnost za samoodločanje je vitalnega pomena za uspešnost v okolju odraslih. Udeleženci se morajo naučiti, kako ustrezno zaprositi za pomoč, obvladovati socialne situacije, značilne za odraslo dobo, reševati probleme.

Inkluzija je s tranzicijami tesno povezan pojem, ki je z razvojem novih demokracij postal pogosto uporabljan, razpravljan in problematiziran, še zlasti ko gre za šolanje otrok s posebnimi potrebami, pa tudi ko gre za družbeno dogajanje. Pravzaprav je takšno izobraževalno politiko v veliko primerih tudi zelo težko oblikovati, še posebej če politika definira nek svoj koncept s pričakovanjem, da bo široko sprejet, le-ta pa vsebuje latentno kontradiktorno vsebino, se pravi namesto raznolikosti uniformnost (Edwards, Armstrong in Miller, 2001, Jelenc, Krašovec, 2011). Bužan (2009, 78) v svoji doktorski nalogi navaja pet glavnih skupin potreb. Te so: telesno zdravje, varnost, zaščita in sprejetost, povezave z drugimi in ljubezen, zaupanje in samozaupanje, samozadovoljstvo in samoaktivnost. Pravi pa tudi, da so te potrebe skupne vsem ljudem, razlikujejo se le v tem, kako težko jih je zadovoljiti. Za uspešno zadovoljevanje je bilo treba razviti načine, s katerimi se lahko ta cilj najbolje uresniči. Eden izmed njih je na posameznika naravnano načrtovanje, ki so ga razvili na Irskem (Bužan, prav tam, 78-79). Za osebno naravnano načrtovanje mora biti tudi izobraževalna ali storitvena organizacija predana od vrha navzdol. Kot komplementarni del pa navaja «osebno naravnano aktivno podporo».

Podporne dejavnosti v izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami

Podporne dejavnosti v izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami so ključni dejavnik, ki vpliva na samo vključevanje pa tudi na uspešno dokončanje izobraževalnega programa. Nobenega argumenta ni, ki bi potrjeval dejstvo, da odrasli potrebujejo kaj manj podpore in pomoči kot otroci in mladostniki. Ustrezne intervencije so na primer svetovalna dejavnost za odrasle s posebnimi potrebami, dodatna strokovna pomoč in podpora, usposabljanje učiteljev in svetovalnih delavcev za delo z odraslimi s posebnimi potrebami, razvoj in prilagajanje lažje berljivih umetnostnih in neumetnostnih besedil.

Razvoj svetovalne dejavnosti v izobraževanju odraslih določajo predvsem gibanja v nadaljnjem razvoju izobraževanja odraslih na splošno. Na eni strani imamo tiste udeležence izobraževanja, ki so pri tem dejavni, saj se zavedajo pome-

na nenehnega učenja, pri čemer zadovoljujejo najrazličnejše potrebe in interese. Na drugi strani pa so t.i. nedejavni v izobraževanju, ki potrebujejo svetovanje kot vir pridobivanja informacij o programih, gradivih, izobraževalnih organizacijah ipd. in podporo ter opogumljanje za ponovno vključevanje v izobraževalni sistem. Zlasti je pomembna vloga svetovanja pri načrtovanju posameznikove izobraževalne poti, ki mora ustrezati njegovim potrebam, željam in interesom, pa tudi potrebam v okolju in družbi, kadar gre na primer za izobraževanje za lažje iskanje zaposlitve. «V sistemu informativno-svetovalne dejavnosti za potrebe izobraževanja odraslih pa imajo pomembno vlogo tudi druge organizacije, katerih osnovna dejavnost ni izobraževanje in ki so namenjene odraslim, saj so lahko pomembne partnerice pri razvijanju lokalnih svetovalnih mrež» (Vilič Klenovšek, Klemenčič, 2002, 18).

Dostop do informacij o družbeni kulturi, literaturi, zakonih, lokalnih in nacionalnih politikah in etosu so osnova v smislu udeležbe v vsakdanjem življenju. Le informirani državljani imajo lahko vpliv na tiste odločitve - ali jih motrijo - ki vplivajo na njihovo življenje in življenje njihovih družin. To postavlja zahtevo tudi po informacijah o politikah in delu Evropske unije, katere vplivnost na življenje njenih državljanov je v porastu. Še več, nova informacijska družba postavlja zahteve po informiranosti kot vitalne za razumevanje in uporabo informacijskih sistemov, ki so danes razviti. Kakorkoli že, aktualne strukture zanikajo dostopnost do informacij za veliko število ljudi z omejenimi veščinami branja, pisanja ali razumevanja. Razlogi, zakaj imajo ljudje težave s pismenostjo in razumevanjem, so lahko zelo različni. Zato je evropska zveza društev za osebe z motnjo v duševnem razvoju (International League of Societies for the Mentally Handicapped - ILSMH), pripravila *Vodnik, kako pisati v lahko berljivem jeziku* ('easy to read'), v Sloveniji je publikacija izšla kot *Priročnik za pripravo lažje berljivih dokumentov* (2002), pri Zvezi Sožitje. Cilj tega vodnika je pomagati vladam in organizacijam pripraviti informativna gradiva in dokumente, dostopne vsem. Lahko berljiva gradiva na lokalni, nacionalni in evropski ravni ne koristijo le posameznikom s posebnimi potrebami, pač pa tudi mnogim drugim. To ne velja le za tekstovno gradivo, pač pa se je treba vprašati, na kakšen način bi se dalo informacije oblikovati tako, da bi bile najširše dostopne. Informacije v lahko berljivi verziji so pomembne za mnoge družbene skupine. Ljudje s posebnimi potrebami poleg lahko berljive oblike potrebujejo tudi informacije, ki so oblikovane tako, da jih razumejo.

Koncept lahko berljive oblike ne more biti univerzalen in praktično nemogoče je napisati besedilo, ki bi ga razumeli vsi ljudje, ki imajo težave s pismenostjo in razumevanjem. Vendar pa so nekatere značilnosti splošne: uporaba enostavnega, direktnega jezika, v stavku je le glavna ideja, izogibati se je treba tehničnemu jeziku, okrajšavam in začetnicam, struktura mora biti jasna in logična. Zelo pomembno je tudi, kako je dokument strukturiran. Vsebina mora slediti jasno in v logičnih sekvencah. Izogibati se je treba vsem nepotrebni idejam, besedam ali frazam. Lahko je sicer na ta način pisati o enostavnih stvareh, mnogo težje pa je v razumljiv jezik spraviti abstraktne koncepte, in to tako, da bi jih lahko razumeli tudi ljudje s posebnimi potrebami. Če je možno, se abstraktnim konceptom

raje izognemo, če pa se ne moremo, jih je treba ilustrirati s konkretnimi primeri. Vendar pa moramo vedeti, da pisati enostavno ne pomeni pisati otročje ali poenostavljeno. Večina informacij je namenjena odraslim bralcem in mora biti napisana in predstavljena v letom primerni obliki.

Ljudje z motnjami potrebujejo posebno podporno okolje, da bi v največji možni meri razvili svoje potenciale za funkcioniranje v družbi. To naj bi bilo vodilo tudi za učitelje, mentorje in terapevte, ko se lotevajo te posebne naloge, in sicer spodbujanja razvoja svojih učencev. V življenju ljudi s posebnimi potrebami ni vedno bistveno zgolj doseganje zadovoljivih rezultatov pri zagotavljanju kakovosti in dobrega počutja, pač pa je pomembno, morda še pomembnejše, tudi zagotavljanje ustreznega učnega in podpornega osebja. Za doseganje prej omenjenih ciljev so bistveni učiteljevo znanje, izkušnje in veščine. Vendar pa rezultatov ne smemo pričakovati, če pri delu sledimo zgolj običajnim, rigidnim shemam in vzorcem. Za nekatere rezultate je potreben čas. Pravzaprav bi učiteljem svetovali, da razvijejo neke vrste «kreativno potrpežljivost». Da bi bili sposobni kreativno čakati, morajo imeti sposobnost aktivnega poslušanja sogovornika oziroma morajo znati kreativno obvladovati tudi tišino. Učitelji naj ne bi sledili v preteklosti uveljavljenim pravilom v tradicionalnih šolah, pač pa naj bi na novo opredelili potrebe svojih učencev in cilje, ki jih želijo doseči. V zameno bi na ta način opredelili način komuniciranja in hkrati novo vlogo, ki bi jo dodelili učencem. Če v naših medsebojnih odnosih prevlada koncept motnje, morda zgrešimo učenčeve latentne potenciale. Tedaj se izgubimo v tradicionalnem učenec-učitelj modelu, kjer je učitelj tisti, ki prevladuje.

Zaključek

V osnovno šolo za odrasle se po sedaj veljavni zakonodaji lahko vpišejo tisti absolventi osnovne šole s prilagojenim programom, ki so končali program OŠ z nižjim izobrazbenim standardom. Medtem ko absolventi osnovne šole s prilagojenim programom, ki so obiskovali Posebni program vzgoje in izobraževanja, nimajo možnosti in pogojev za nadaljevanje izobraževanja v osnovni šoli za odrasle. Vključevanje odraslih s posebnimi potrebami v osnovno šolo za odrasle, ki so v prispevku opredeljeni kot osebe z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, sproža vrsto pomislekov in vprašanj. Nekatera so načelna in terjajo natančno razumevanje konceptov «enake možnosti» in «enaka izhodišča» za zagotavljanje enakih vstopnih pogojev za odrasle s posebnimi potrebami. Enak dostop zadeva *formo* (pravice, proceduro, modalitete) dostopa, enaka izhodišča pa *materialne* pogoje in okoliščine (tako Kodelja).

Druga vprašanja so zelo konkretna, o tem kakšne so možnosti vključevanja odraslih z zmerno motnjo v duševnem razvoju v program osnovne šole za odrasle, kakšne so učne in izobraževalne potrebe te ciljne skupine odraslih s posebnimi

potrebami, na kakšen način lahko podporne dejavnosti v prispevajo k izboljšanju kakovosti izobraževalnega programa in uspešnosti udeležencev, in ne nazadnje kakšne so potrebe in kompetence izobraževalcev - učiteljev in organizacij. Na mestu je vprašanje, ali je uradna prepoznavna (stigmatiziranje) edini način, s katerim bi bili omogočeni ustrezna podpora in pomoč za uspešno dokončanje izobraževalnega programa? Prav tako pa je potrebno ponovno premisliti o vsebinah, ki so zajete v program osnovne šole za odrasle. Ali so res tiste, ki jih odrasli s posebnimi potrebami potrebujejo v vsakdanjem življenju? Ali drugače: kdo odloča katere vsebine sodijo v začetno izobraževanje ter kdo določa standarde znanja?

Pomembno je zavedanje, da so se odrasli z motnjo v duševnem razvoju prav tako kot odrasli brez nje, sposobni učiti in pridobivati nova znanja. Učijo se predvsem na podlagi socialnih izkušenj.

Ljudje pričnemo in končamo svoje bivanje znotraj življenjskega poteka, uspešnost prehodov med posameznimi fazami življenjskega poteka je različna, kajti odvisna je od mnogih dejavnikov. Zlasti ko gre za učeče se s posebnimi potrebami, uspešna tranzicija skozi učenje in izobraževanje ni odvisna le od udeleženca samega, pač pa tudi od mnogih drugih dejavnikov, kot so družina, ustrezna opremljenost izobraževalne organizacije, ustrezno usposobljeni učitelji, klima v razredih oziroma skupinah, pomoč in podpora, ki je na voljo, odprtost/zaprtoost socialnega okolja, realne možnosti socialnega vključevanja ipd. Odrasle s posebnimi potrebami od otrok ločujejo številne izkušnje, ki so si jih pridobili v poteku življenja, in znanja, ki so jih usvojili v formalnem izobraževanju ali pri neformalnem učenju. Sprejemanje in spoštovanje različnosti posameznikov in njihovih učnih in izobraževalnih potreb bi bilo potrebno sprejeti kot osnovo, na kateri bi udeleženi tudi pripravo formalnih oblik izobraževanja, med njimi tudi osnovne šole za odrasle, ki bi morala postati bolj dostopna in fleksibilna za odrasle s posebnimi potrebami.

Sodobne andragoške doktrine dela z ranljivimi skupinami odraslih in njihovo vključevanje v družbo

Natalija Žalec, MAEd (UK)

Uvod

Ljudje smo rojeni v družbo, vendar jo skozi življenje ne le spoznavamo, ampak tudi tako ali drugače sooblikujemo. Kakšen je vpliv družbe na posameznika in kakšen vpliv ima posameznik nanjo? To vprašanje je že staro, a zdi se, da zadnjega odgovora še nismo zapisali. Ali je vpliv vseh ljudi na družbo enak in kaj določa moč vpliva nekoga? Zdi se, da so to danosti, ki jih ima človek že vrojene (npr. telesno zdravje), ali pa, ki mu pripadejo glede na njegov položaj v družbi. Ta je skozi družbeno perspektivo tako ali drugače določen - s starostjo (npr. otroci in odrasli), s spolom, družbenim razredom ali družbeno skupino, ki ji pripadam.

Vendar pa je, ne glede na posameznikovo izhodišče, za njegovo uveljavitev v družbi potrebna tudi lastna dejavnost in s tem povezano učenje. Prav učenje je odločilno pri tem, kaj bo človek storil s svojim življenjem, včasih navkljub manj ugodnemu položaju, iz katerega izhaja. Vendar ni vsako učenje tako, da bi človeka pripeljalo do uresničitve ali vsaj uresničevanja njegovih potencialov. Včasih se zdi, kot bi ljudje živeli ločeni in odtujeni, pa ne le od glavnih družbenih virov in dobrin, temveč tudi od svojega sebstva.

Naš notranji - globlji jaz, ki ga po Jungu (Jung, 1990) nikoli dokončno ne spoznamo, se nam razkriva skozi vse življenje. Razkriva se nam v interakciji z drugimi in skozi njo. Kdo v resnici smo in kaj (še) zmoremo, ni določeno z družbeno nalepko, ki smo jo dobili glede na naš položaj ob rojstvu, saj je oseba vedno presežna, tudi transcendentna! Pa vendar je kakovost družbe, v katero je nekdo rojen, dejavnik, ki človeka pri njegovi samorealizaciji bolj ali manj spodbuja, pa tudi ovira. Merilo dobre družbe je povezanost in sodelovanje med vsemi člani in skrb za ranljive skupine.

Izobraževanje ima pri utrjevanju ali spreminjanju družbenih vzorcev nedvomno pomembno vlogo. Za človekovo življenje je včasih odločilno prav izobraževanje v njegovi odrasli dobi. Srž tega prispevka tvori misel, da je dobro izobraževanje personalistično - usmerjeno v razvoj posameznika ne glede na to, kateri druž-

beni skupini pripada ali v katero družbeno kategorijo ga nekdo umešča. Nujen pogoj za uveljavitev tega principa je solidarnostni odnos, ki ne zajema le ožjega odnosa med izobraževancem in izobraževalcem, ampak mora postati kultura izobraževalne organizacije oz. temelj celotne kulture izobraževanja. Le tako izobraževanje lahko podpira razvoj dobre - zdrave družbe, kjer je človek najvišja vrednota, ne pa sredstvo. Zdi se, da se družbena ladja, na kateri plovemo danes, obrača proč od tega horizonta in drsi proti instrumentalizmu, ki je nasprotje (solidarnostnemu) personalizmu. Instrumentalizem človeka spreminja v sredstvo, izobraževanje pa v sredstvo za uveljavitev tega načela. Skozi to tudi izobraževanje postaja instrumentalistično - tako, ki se ne ozira na človeka, pač pa nereflektirano služi nekemu sistemu, ideji ipd. Tako instrumentalizem kot personalizem v slovenski andragogiki (niti pedagogiki) nista uveljavljena pojma, zato je dobro, da ju v začetku kratko razložimo.

Personalizem izvorno pomeni, da vsakega človeka obravnavamo kot osebo (persona), ki ima lastne razloge in potrebe po izobraževanju. V tem smislu človek tudi ne more biti sredstvo za doseganje kakršnihkoli ciljev, ki bi bili postavljeni zunaj njega, kar v najzlahtnejši praksi pomeni, da oseba dejavno izbira in se odloča o tem, kakšno življenje želi živeti, in se skladno s tem odloča tudi za izobraževanje. Nasprotje temu je instrumentalizem. Ta pojmuje človeka kot sredstvo za doseganje ciljev, ki so lahko izven človeka in njegovih potreb. Posledice instrumentalizma se v izobraževanju izražajo na različne načine - npr. kot usmerjanje odraslih v izobraževalne programe, ne da bi pri tem iskali njihovo soglasje; izvajanje izobraževalnih programov, ne da bi pri tem upoštevali posebnosti in različne potrebe udeležencev; učenje za ocene, ne da bi bili pri tem zagreti za snov, pač pa zato, da nas bi izobraževanje privedlo do položajev, ki jih želimo doseči.

V prvem delu prispevka se opiram na spoznanja filozofije, sociologije in drugih strok ter ugotovitve iz izobraževalne prakse.⁷³ V drugem delu razprave pa poskušamo problem instrumentalizma in potrebo po personalistični - osebni obravnavi izostriti skozi dve življenjski zgodbi udeležencev v programu OŠO. Tako o instrumentalizmu, kot o personalizmu v izobraževanju je težko razpravljati na načelni ravni. Prvine enega in drugega je mogoče razbrati le iz konkretnih dejanj. Skozi zgodbi, ki ju predstavljamo, želimo prikazati, kako se poraja instrumentalizem in kako ga je mogoče preseči. Nikakor pa ne bi hoteli ustvarjati vtisa, da je osnovnošolsko izobraževanje instrumentalistično samo po sebi. Še več! Naše sporočilo je, da je od vsakega posameznika v vsaki situaciji odvisno, ali bo ravnal instrumentalistično, ali ne. Osebno obravnavanje posameznikov v izobraževanju, ki preveva veliko programov, ki smo jih razvili v Sloveniji na področju izobraževanja odraslih, udeležencem pomaga, da so v svojem življenju bolj suvereni, samoiniciativni in povezani z drugimi.

⁷³ Filozofsko izhodišče naše razprave temelji med drugim tudi na filozofiji B. Žalca. Veliko misli, ki so zapisane spodaj, izhaja tudi iz pogovorov s spoštovanimi kolegicami in kolegi «na terenu» - predvsem z mentorji v programu Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM) in učitelji v programih Usposabljanje za življenjsko uspešnost (UŽU). Slednji, upamo si trditi, s svojimi učenci in varovanci živijo načela, o katerih pišemo v nadaljevanju.

Dobro prakso razumemo kot prispevek izobraževalcev k uresničevanju zdrave in pravične družbe. Da bi se izobraževalci temu približali, morajo imeti premišljena stališča in izoblikovane drže, pa tudi kompetence, ki jim bodo to omogočile. Pomembni drugi, med katere poleg staršev prištevamo še vzgojitelje in učitelje, imajo tudi po zadnjih znanstvenih raziskavah odločilen vpliv (Bauer, 2008). Odnosi in učenje, ki smo mu s tem izpostavljeni, predvsem v obdobju otroštva in zgodnje adolescence (torej tudi v obdobju osnovnega šolanja) dejansko vplivajo tudi na morfolgijo naših možganov in se nemalokrat kot trajno izražajo v našem vedenju in značaju.

Ranljive skupine

Za razumevanje tega, kar je napisano v nadaljevanju, moramo najprej opredeliti pojem ranljive skupine. Uveljavljena razlaga pojma ranljivih skupin, iz katerega pri andragoškem delu navadno izhajamo, je, da ga lahko opredelimo po različnih merilih (primerjaj Jelenc-Krašovec, 2011), najbolj pa ga opredeljuje družbena izključenost, ali obrobnost. Gre za skupine (Trbanc, Boškić, Kobal in Rihter, 2003), pri katerih se prepletajo različne prikrajšanosti - npr. materialna, finančna, izobrazbena, hkrati pa so jim pomembni viri, kot sta npr. zaposlitev in izobrazba, zaradi njihovega neugodnega položaja zelo težko dosegljivi. Vse to jih vodi v socialno izključenost ali pa so ji veliko bolj podvrženi kot tisti, ki teh prikrajšanosti niso deležni. Zaradi svojih značilnosti in položaja so te skupine tudi pogostokrat manj fleksibilne pri odzivanju na spremembe in na priložnosti v okolju, še posebej na področjih, ki delujejo po načelih tekmovalnosti oz. kjer so viri omejeni - npr. vpis v šole. Pogosto se zgodi, da teh priložnostih niti ne prepoznajo ali pa jih doživljajo, kot bi bile namenjene drugim, ne pa tudi njim.

Prikrajšanosti, ki jih v povezavi s pojmom ranljive skupine obravnavamo v izobraževanju odraslih, so povezane predvsem z nizko izobrazbo, težko dostopnostjo in slabo vključenostjo odraslih v izobraževanje ali, še bolje, z njihovo nezadostno usposobljenostjo za opravljanje različnih življenjskih vlog in z zelo omejeno svobodo ter priložnostmi za avtonomen osebnostni razvoj, ki je skladen s posameznikovimi talenti, zanimanji in hotenji. Običajno imamo v mislih manj izobražene odrasle, slabše pismene odrasle, pa tudi tiste skupine odraslih, ki jim je izobraževanje težje dostopno, pa naj bo to zaradi sistemskih ovir, njihovega trenutnega življenjskega položaja (situacije), zdravja ali drugih notranjih ovir, ki jim preprečujejo izobraževanje.

V to skupino prikrajšanih prištevamo tudi udeležence osnovne šole za odrasle, ki jim v tem prispevku namenjamo posebno pozornost. Kot je pokazala evalvacija programa (2012), se udeleženci v osnovni šoli za odrasle srečujejo z različnimi oblikami prikrajšanosti, ki so najverjetneje tudi vzrok, da v primarnem izobra-

ževanju niso bili uspešni. Ne glede na vse, kar smo že zapisali, pa je za andragoško delo ključnega pomena, kako svoj položaj doživljajo odrasli sami, pravzaprav vsaka oseba zase. Ključno pri tem je namreč, ali nekdo svoj položaj doživlja kot deprivilegiran, ali bi želel živeti drugače in kaj je pripravljen spremeniti v svojem življenju. Pomembno vprašanje, ki se postavlja pred andragoške delavce, je tudi, kakšno vlogo imajo pri prebujanju posameznika, pri njegovem samozavedanju in pri oblikovanju njegove podobe o dobrem življenju, predvsem pa tudi, kakšen vpliv imajo na oblikovanje družbene stvarnosti same. Vprašanje, ki mu bomo v našem prispevku namenili glavno pozornost, je vprašanje, kako skozi andragoško delo pomagati odraslim iz prikrajšanih skupin, ki si želijo preseči položaj družbene izključenosti.

Andragoško delo v kontekstu razvoja družbe

V naši razpravi izhajamo iz stališča, da je vrhovni smisel andragoškega dela z udeleženci iz ranljivih skupin v razvijanju njihovih zmožnosti, s katerimi si bodo morda lahko izboljšali svoj položaj v družbi oz. se vanjo dejavno in bolj enakopravno vključili. To pomeni, če uporabimo besede Žalca (Žalec, 2010a), *«usposabljanje ljudi za človeka vredno življenje.»* S *«človeka vredno življenje»* je mišljeno svobodno življenje, v katerem človek živi po svojem razumu in vesti (Žalec, n. d.) in se odgovorno obnaša tudi do svobode drugih. Tako sprožimo plaz novih vprašanj, ki so s tem povezana - kaj pomeni biti svoboden in dejaven v družbi, katere zmožnosti to omogočajo, predvsem pa tudi, kako to doseči. Kako opredeliti izobraževalni kurikulum, da bo v resnici pripomogel k temu? In kako bomo vedeli, da se je to v resnici zgodilo?

Vsa ta vprašanja so najtesneje povezana z vprašanji ustvarjanja ustreznega izobraževalnega diskurza, ki bo odrasle spodbujal in jim pomagal pri razvijanju njihovih zmožnosti in pri njihovem dejavnem sodelovanju v družbi. Na tem mestu tudi namenoma uporabljamo izraz diskurz, kajti doseganje vključenosti ni samo vprašanje vplivanja na udeležence iz ranljivih skupin, ampak je seveda bistveno bolj kompleksno. Kot bomo videli pozneje, pomeni predvsem to, da skozi izobraževanje spreminjamo, kot bi rekel Freire (Freire, 1996), tudi resničnost samo ali ustvarjamo priložnosti za vključevanje prikrajšanih v družbo tudi na drugi strani - torej med tistimi, ki so *«vključeni»* oz. oblikujejo dominantno podobo družbe. Tak izobraževalni diskurz zahteva več kot le premislek o vsebinah in didaktiki. Terja globok premislek o tem, kaj so družbene in posameznikove notranje ovire, ki ga zadržujejo, da ne spremeni svojega položaja, v katerem ni zadovoljen. Tudi premislek o tem, kje so njegove močne točke, kje so glavne ovire in kje zunaj nje ga gre iskati vire pomoči. To premišljevanje spreminja tudi položaj udeleženca v samem procesu izobraževanja - o čem odloča, kje je podrejen in kakšen odnos ima z izobraževalci, o čem razmišlja in kaj se uči. Delo z ranljivimi skupinami od izobraževalcev in izobraževalnih organizacij zahteva bistveno več kot običajno

delo v razredu. Terja kritičen premislek o tem, kaj se dogaja v okolju, kjer udeleženec živi, pa tudi premislek o družbi. Kajti, kot pravi Jelenc-Krašovec (2011, 39), «to, da so nekatere skupine na obrobju, druge pa v središču, ni naključno. Marginalnost je stanje ali položaj, ki nastaja zaradi izključenosti neke družbene skupine in je posledica družbene nepravilnosti /.../. Vprašanje izključenosti je torej vprašanje izgube ali neposredovanja moči in vpliva, da bi posameznik odločal o svojem položaju, svojih življenjskih možnostih, o izbiri izobraževanja in izbiri poklica, o možnostih dela in zaposlitve, o svoji prihodnosti in prihodnosti svojih otrok. Posamezniki/skupine v središču nadzirajo vire - ideologijo, informacije, dostopnost, materialne razmere - in mikropolitiko, na obrobju pa so tisti, ki so bili bodisi izrinjeni ali pa so se sami izločili iz teh procesov.»

Povsem na dlani je torej, da razpravljamo o kompleksnih vprašanjih, ki jih posameznik ne more razrešiti sam. Gre za vprašanje odnosov v družbi, predvsem vprašanje solidarnosti in sodelovanja. Gre za vprašanje ustvarjanja družbenega dialoga med posameznikom in skupnostjo, med različnimi družbenimi skupinami, predvsem za vprašanje dialoga med tistimi v središču in tistimi na obrobju družbe. Sodobno izobraževalno delo z ranljivimi skupinami odraslih je prav to prizadevanje za dialog, še več - je ustvarjanje dialoga. Dialog poteka med udeleženci in izobraževalci znotraj učne skupine, pa tudi med udeleženci in okoljem. Izhodiščno torej trdimo, da sprememb ni mogoče doseči le skozi vplivanje in spreminjanje zgolj in samo ranljivih skupin, ampak tudi z vplivanjem in spreminjanjem družbe kot celote - predvsem dominantnih družbenih skupin, če o problemu razpravljamo na ravni odnosa med družbenimi skupinami.

Za tako delo morajo imeti izobraževalci jasno oblikovane vrednote, s katerimi se deklarirajo za zagovornike prikrajšanih skupin, jasno morajo imeti izdelana tudi stališča do svojega dela, predvsem pa tudi do družbenih pojavov, ki se zrcalijo skozi položaj in težave udeležencev, s katerimi sodelujejo. Verjetno ni treba poudarjati, da za učinkovito delo potrebujejo tudi znanje oz. zmožnosti, s katerimi so pri svojem delu lahko učinkoviti.

Medsebojno poslušanje, soočanje in refleksija o različnih družbenih diskurzih, lahko pripeljejo do oblikovanja novih diskurzov - takih, ki v večji meri ustrezajo vsem. To je hkrati pot, po kateri se razvija tudi družba in omogoča, da pluralizem interesov, znanja in vrednot lahko prestopi v sinergijsko delovanje, znotraj katerega imajo tudi posamezniki boljše možnosti za samouresničitev, kar je edino lahko vrhovna vrednota zdrave družbe. Ustvarjanje priložnosti za dialog je temeljno poslanstvo andragoških delavcev, ko poskušajo pomagati zapostavljenim.

Andragoški delavci v tem procesu prevzemajo vlogo mediatorjev in moderatorjev, ki z odpiranjem vrat in ustvarjanjem učnih okolij, v katere razen udeležencev povabijo tudi različne pomembne druge, ustvarjajo pogoje za dialog. V tako ustvarjenih okoljih začno rešitve problemov iskati vsi skupaj. Pomembna vloga izobraževalcev je, da pomagajo spregovoriti svojim udeležencem in se tako dejavno vključiti v preseganje neugodnega družbenega položaja, v katerem se nahajajo. Pomeni, da preidejo iz trpnega položaja v tvornega (dejavnega). V takih razmerah

je človek oseba, ki čuti, misli, se sporazumeva in ustvarja z drugimi. To je tudi stanje, ki edino omogoča, da oseba v sebi prepozna moč in jo v sodelovanju z drugimi (ob po-moči drugih) poskuša združiti v ustvarjalno dejanje, ki bo dobro za vse.

Dialog in personalizem kot izhodišče pri izobraževalnem delu z ranljivimi skupinami odraslih

Ko govorimo o ranljivih skupinah, nekateri sociologi (Trbanc idr., 2003.) opozarjajo še na dva vidika ranljivosti. Prvi je povezan z obsegom oz. velikostjo skupine, drugi pa tudi z identiteto oz. s tem, ali se posameznik identificira s skupino ali ne. Ugotavljajo, da so ranljive skupine zelo raznolike in navadno tudi ne zelo številne, po drugi strani pa bi bilo glede na nekatere značilnosti, po katerih se opredeljuje ranljivost, bolje govoriti o socialni kategoriji kot pa o socialni skupini, saj kategorija označuje (Johnson, 2000 v Trbanc idr., 2003, 4) «množico oseb, ki zaseda isti socialni status in/ali ima skupne določene družbeno relevantne značilnosti ter posledično lahko celo ista prepričanja in vrednote, vendar pa ne čutijo pripadnosti socialni kategoriji niti se z njo identificirajo niti med njimi ne obstajajo redni, stabilni vzorci (formalnih, neformalnih) interakcij.» Pripadnost in medsebojni odnosi, ki formalno ali neformalno določajo vsako socialno skupino, so po temtatem sociološki dejavniki, ki skupino ločijo od kategorij. Ugotovimo lahko, da se pri andragoškem delu srečujemo tako s socialnimi kategorijami (npr. manj izobraženi odrasli, brezposelni, mlajši odrasli, priseljenci ipd.) kot tudi s socialnimi skupinami (npr. Romi, prebivalci nekega kraja, verske skupnosti ipd.). Ali so te razlike za opredelitev in načrtovanje andragoškega dela lahko pomembne?

Na to vprašanje vsaj deloma lahko odgovorimo pritrdilno. Najprej zato, ker se pojavi vprašanje, kako je tisto, kar družbi pripadnike neke družbene skupine, sprejeto v družbi oz. kakšen položaj ima skupina v družbi. Stigma ali zaznamovanost posameznikov na podlagi družbene skupine (npr. Romi), ki je skoraj značilna za ranljive družbene skupine, vodi v redukcijem identitet, kar pomeni, da se posamezniku odrečejo ali pa se zameglijo vse druge lastnosti ali tudi druge identitete na račun njegove pripadnosti družbeni skupini oz., kot pravi Sen (Sen, 2009 v Jelenc-Krašovec, 2011), «da se zanemari izredna pluralnost identitet, ki obstajajo tudi v neki skupini in ki se zaradi poudarjanja singularne pripadnosti spregleda.» Razen tega pa se pri tem tudi pozabi, da je oseba vedno presežna in je to, s čimer se v danem trenutku identificira ali s čimer jo opredeljujejo drugi, lahko začasno oz. se vsaka oseba skozi življenje spreminja. Za andragoško delo je to najpomembnejše izhodišče in glavno poslanstvo. Spodbujanje samozavedanja in pomoč pri oblikovanju osebne identitete ter zagovornišvo sta srž andragoškega dela s posamezniki iz ranljivih skupin. Izobraževanje je povezano s spreminjanjem in ima pomembne posledice v človekovem življenju. Naš notranji - globlji jaz (torej tisto, kar v resnici smo in še lahko postanemo) se nam ne razkrije naenkrat, ampak je proces, skozi katerega nastaja naše življenje (in naša

identiteta). Andragoško delo je vedno znova priča tem, včasih naravnost veličastnim življenjskim spremembam (Tough, 1995; Teden vseživljenjskega učenja - dobitniki priznanj, 2012).

Stigma, ki so je deležni ljudje iz ranljive družbene skupine, je nedvomno lahko tudi največja ovira pri dostopanju do pomembnih virov - npr. izobraževanja - ki bi posameznikom omogočili spremeniti položaj, saj je lahko v zvezi tudi z odsotnostjo pravic, povezanih s pripadnostjo določeni družbeni skupini. Morda najbolj izrazit primer tega je bil še ne dolgo nazaj apartheid v južni Afriki, ki je na podlagi barve polti temnopoltim v nasprotju z belopoltimi preprečeval izobraževanje in dostop do vseh drugih pomembnih virov in jih tako držal v podrejenem položaju v odnosu z belopoltimi. Hanah Arendt (v Žalec, 2011a) v svojem delu *Izvori totalitarizma* pokaže, da so nacisti ljudi v koncentracijskih taboriščih uničevali na treh ravneh: na pravno-politični ravni, na moralni ravni ter na ravni osebne identitete. Srž uničevanja se pravzaprav izkaže ravno pri doživljanju sebe, na ravni osebne identitete. Ne le nacistični, pač pa tudi drugi totalitarni režimi s svojimi prijemi pravzaprav vedno poskušajo spremeniti, podrediti človekovo naravo, tako da poskušajo uničiti njegovo spontanost in ustvarjalnost. Totalitarizem namreč razume spontanost kot grožnjo. Nujno je torej, da so stvari pod nadzorom, da so vloge, pristojnosti in pravice razdeljene. Tudi najmočnejše osebe so v teh sistemih razumljene zgolj kot sredstvo, ne pa kot cilj. V javnem diskurzu tudi oni stopijo v službo neke ideje ali nekritično sledijo sistemu, pravilom in proceduram, ki jih v končni posledici razosebijo. V tem pogledu so zanimive Žižkove analize (Žižek, 2005) kulturnih osebnosti socializma. Miselno-doživljajsko obzorje (in temu ustrezajoče (družbeno) stanje), v katerem so konkretne osebe razumljene in doživljane zgolj kot sredstvo, ne pa kot cilj, je instrumentalizem (Žalec 2010b, 2011a). Instrumentalizem izvira iz nihilizma. Ker nihilizem praktično ni mogoč, se pretvori v instrumentalizem. Nihilizem je stanje brez (notranje) zagretosti, instrumentalizem pa je že kot tak eden glavnih negativnih dejavnikov dialoga in življenja v drugega (prim. Žalec, 2010b).

Ko se torej odločamo na podlagi zunanje prisile, brez življenja, ne da bi se poglobili v problem, ki ga rešujemo, ali ko pri reševanju problemov nekritično in neustvarjalno uporabljamo ustaljene obrazce, algoritme ali procedure, (lahko) to izvira iz prežetosti z instrumentalizmom.

Vse to ne pomeni, da se moramo izogibati denimo ustaljenim praksam, ampak le to, da moramo npr. kot izobraževalci vedno znova vsakemu človeku posvetiti posebno pozornost in premisliti o tem, ali so ustaljene prakse pot do rešitve njegovih/njenih problemov. In ko ugotovimo, da ne zadoščajo, moramo k problemu pristopiti ustvarjalno in začeti iskati ustreznejšo rešitev. To tudi pomeni, da sprejmemo lastno nemoč in nezmožnost, da bi problem v danem položaju razrešili sami, pač pa se skupaj z udeležencem začnemo povezovati z drugimi, ki lahko pomagajo najti rešitev. Tako kritično in preiščeno andragoško delo pogosto pripelje do uvidov, da so nekateri problemi pravzaprav skupni posameznikom, ki pripadajo določeni ranljivi skupini. To je znak, da je potrebno probleme reševati na sistemski - družbeni ravni. Andragoški delavci so lahko pobudniki za

iskanje ustrežnejših rešitev. Takšno povezovanje skupnost tudi gradi in jo utrjuje, saj se ob problemu lahko povezujejo različni strokovnjaki, različni sektorji, kar pa izboljšuje pretok informacij in omogoča boljše razumevanje problema, vodi k ustvarjalnemu sporazumevanju in bolj učinkovitim rešitvam. Ujetost v različne sheme (npr. časovne, ekonomske, sektorske ipd.), s katero se soočamo v izobraževanju v današnjem času, tako delo zelo ovira. Zavedati pa se moramo, da so prav te sheme poglavitno orodje instrumentalističnega diskurza, ki ljudem preprečujejo, da bi ravnali spontano in ustvarjalno. Edina možnost, ki omogoča preseganje takega stanja, je, da o tem spregovorimo, da se do problema, npr. preveč togega držanja določenih shem, opredelimo in opozorimo in se zavzamemo za mogoče alternative. Temu pravi Freire (Freire, 1996) «*spregovoriti zato, da bi spremenili realnost.*» To je hkrati tisti del, o katerem smo razmišljali že na začetku naše razprave, in sicer da je delo andragoških delavcev nujno usmerjeno tudi na javno delovanje, torej na tisto, ki sega čez meje učilnice.

Če to razmišljanje skušamo prenesti na andragoško delo z ranljivi skupinami in kategorijami, lahko ugotovimo, da tudi v družbah, kjer razlike med družbenimi skupinami niso tako jasno in enoznačno artikulirane kot v primeru apartheida ali nacizma in kjer se na formalni ravni spoštujejo človekove pravice, med katerimi je tudi pravica do izobraževanja, lahko opazimo, da so nekatere družbene skupine iz izobraževanja izvzete. Glavni razlog za to je instrumentalizem, katerega posledica je, da diskurz izobraževanja ne upošteva posebnosti in kulturnih vzorcev posameznikov, ki pripadajo tem skupinam⁷⁴. Prevladujoči (akademski) diskurz znanja tudi nima veliko skupnega z njihovim diskurzom znanja. Te skupine imajo običajno specifične kulturne vzorce, velikokrat tudi drugačen jezik. Mednje bi lahko v Sloveniji uvrstili Rome. Vprašanje, ki se nam tukaj zastavi, je, ali je med različnimi diskurzi znanja, med različnimi jeziki in kulturami sploh mogoče vzpostaviti most. Ali je mogoče komunicirati med kulturami in tako ustvarjati skupnost? Ali pa je treba npr. za Rome organizirati posebne oblike izobraževanja, ki bodo prilagojene njihovim potrebam in kulturnim posebnostim? Ali s tem sploh rešimo problem oz. ali ne poglobimo razcepljenosti v družbi? Zakaj bi se Romi sploh morali izobraževati? Koga moti, da Romi niso vključeni? Kdo v družbi se pravzaprav počuti ogrožen zaradi romske «drugačnosti»? In posledično, kaj si kdo obeta od izobraževanja in vključevanja Romov v družbo in kakšno mesto in vpliv jim pri tem pripravljen prepustiti? Odgovori na ta vprašanja niso enostavni, vendar pa obstajajo.

Gre za filozofska vprašanja o nesomernosti (s tujko nekomenzurabilnosti)⁷⁵ Nekomenzurabilnost lahko v grobem prevedemo kot neprimerljivost. Gre za pro-

⁷⁴ Nasprotno pa personalizem, ki ga Žalec opredeli kot nasprotje nihilizma in instrumentalizma, poudarja pomen zgodovine in kulturnih posebnosti posameznih oseb in družbenih skupin (prim. Žalec, 2010a).

⁷⁵ Izraz nekomenzurabilnost je prevedek ang. besede *incommensurability*, ki etimološko izvira iz besed *no common measure*, se pravi umanjkanje skupne mere (več o tem Žalec, 2008). Žalec v svoji obravnavi nesomernosti uporabi teorijo radikalne interpretacije ameriškega filozofa Donalda Davidsona (več o tem Žalec, 1994).

blem (ne)primerljivosti dveh pogledov, dveh kultur ali teorij: če so le-ti dejansko nesomerni, potem, trdijo nekateri filozofi, ne moremo utemeljeno govoriti o tem, kateri je pravilen (napačen). Če sprejmemo tezo, da jedro določene kulture predstavlja njen jezik, potem lahko rečemo, da je vprašanje nesomernosti dveh kultur v veliki meri «povzeto» v vprašanju o vzajemni prevedljivosti jezikov teh kultur (o možnosti podajanja pravilne interpretacije izrazov enega jezika v izrazih drugega jezika). Pojem nesomernosti lahko uporabimo pri obravnavi vprašanj, kot so: kako oz. koliko lahko razumemo druge kulture - npr. romsko ali pa pretekle - ali sploh lahko razumemo npr. antične pesnike, filozofe - ali so prevedljivi v današnji jezik in posledično razumljivi današnjemu človeku v današnji kulturi. Z nekomenzurabilnostjo se srečujejo tudi govorniki, ki živijo v istem času in govorijo isti jezik - npr. sleng mladih v ušesih starejših generacij. S podobnimi vprašanji se ukvarjajo tudi arheologi in antropologi, ko poskušajo skozi delce razložiti nekdanjo kulturo ali pa kulturo, ki se zelo razlikuje od te, ki ji pripadajo sami. Osrednje vprašanje pri vsem tem je, kako naj prevedemo izraz za nekaj, kar v naši kulturi sploh ne obstaja, kako vedeti, da smo izraz pravilno razumeli (in ga pravilno prevedli). Kako lahko vemo, da smo pravilno interpretirali jezik neke kulture, ki je popolnoma drugačna od naše, katere ljudstvo je živelo v popolnoma drugačnem kontekstu od našega? Morda je pogled teh ljudi tako različen od našega, da njihovega jezika sploh ne moremo prevesti v našega (s sredstvi našega jezika)? Ne gre samo za materialno, gre tudi za duhovnost, družbene pojave in podobno. Orišimo sedaj Davidsonovo teorijo radikalne interpretacije (Žalec, 1994, 2008). V okviru te teorije Davidson naprej trdi, da smo lahko v interpretaciji drugega jezika v dveh položajih: lahko se zanesemo na konvencije, če pa to ni mogoče, nam ostane na voljo radikalna interpretacija. Slednja omogoča, da jezika, ki ju bi v določenem smislu v začetku še lahko označili za neprevedljiva, tako spremenimo (razširimo, okrepiamo), da to v nobenem smislu nista več. Pri tem pa gre opozoriti na to, da so nosilci živega jezika vedno konkretni ljudje, kar pomeni, da sprememba jezika, o kateri govorimo, vedno implicira spremembo (pogleda) samih ljudi⁷⁶.

Primer, ki bi ga za ponazoritev Davidsonove teorije lahko vzeli v izobraževanju odraslih, je skandinavski «folkeoplysning». Mnogi izobraževalci ta izraz poznajo, niso pa gotovi, kako bi ga prevedli⁷⁷. Morda ga Slovenci ne moremo niti pravilno

⁷⁶ Razmišljanje o jeziku, nesomernosti, prevedljivosti in možnosti (pravilne) interpretacije se temelji tudi na neobjavljenem rokopisu 'Filozofski vidiki uma, jezika in komunikacije: uvod (neobjavljeno)', B. Žalec. Za podrobnejšo (hermenevtično) obravnavo vloge in pomena jezika (in njegovega odnosa z razumevanjem, zaznavanjem, doživljanjem) glej Žalec, 2011b, 116-121 in isti, 2012, 44-48. Žalec je zapisal: «Osrednja značilnost hermenevtičnega pristopa je neinstrumentalistično pojmovanje jezika, ki ni zgolj sredstvo ali orodje, ampak določa naše doživljanje oz. dojetje, pomen interpretacije in holizem (vzajemna sovisnost momentov doživljajsko-miselnega obzorja)» (Žalec, 2010c, 117). [Žalec 2011b: Filozofija Franceta Vebera: kontekst, pomen in vrednost, *Anthropos* 3-4, 2011, 105-127; Žalec 2012: An integral survey and evaluation of Veber's philosophy in the light of hermeneutics and personalism. V: T. Pirc (ur.), *Object, Person and Reality: An Introduction to France Veber*. Ljubljana: JSKD, str. 29-49.]

⁷⁷ V slovenščino ga prevajamo kot 'ljudsko prosvetljevanje'.

izgovoriti, vsekakor pa zanj v slovenščini nimamo primerljivega izraza (konvencije), ki bi nam brez razlage povedala, za kaj pri tem gre. A, ko ga opišemo, razumemo, da gre za nekakšno vsesplošno, ljudsko, tudi popularno izobraževanje, ki obsega vse tisto, kar ljudi zanima, ob čemer se notranje bogatijo. Vemo, da ima korenine v 19. stoletju in da so Skandinavci prepričani, da jim to pomaga pri demokratizaciji družbe. Najdemo lahko celo podobnosti med našimi oblikami izobraževanja in združevanja v preteklosti, npr. kultura krožkov v Prešernovem času ali pa današnje oblike neformalnega izobraževanja. Kar daje presežek, je razmišljanje o tem, kaj lahko Slovenci sprejmemo od skandinavskega folkeoplysning, in, na drugi strani, razmišljanje Skandinavcev, kaj lahko sprejmejo iz slovenske kulture izobraževanja odraslih. Del tega se v sodobnem času dogaja tudi znotraj tako imenovanih evropskih projektov, kjer različne države, izhajajoč iz svoje prakse in v soočanju s praksami drugih držav, ustvarjajo nove prakse.

Povedati želimo, da se proces zbliževanja in prevedljivosti prične s pripravljenostjo po spoznavanju, razumevanju in zbliževanju. Ta proces vključuje tudi radikalno interpretacijo - pripravljenost vpeljati nov izraz in s tem razširiti svoj jezik in tako narediti prostor tudi za drugo ali novo kulturo. To radikalno spreminja tudi naše mišljenje (saj jezik omogoča mišljenje (Žalec, 2011)) in ima globoke posledice za naš razvoj. Če prav pomislimo, smo vseskozi na pragu različnih sprememb, ki jih sprejemamo, in se tako spreminjamo, pa ne le kot posamezniki, ampak kot družba, tudi kot civilizacija. Podobno kot arheologe, antropologe, znanstvenike in umetnike vodi interes, da bi dojel tisto, kar jih vznemirja, lahko dve osebi vodi interes, da bi razumeli druga drugo. Lahko se strinjamo z besedami Bojana Žalca: «Davidsonova teorija radikalne interpretacije je teorija, ki daje podlago zavračanju teze o možnosti, da bi neki govorec ne bil zmožen razširiti svoje govorice do te mere, da bi vanjo ne mogel prevesti govorice drugega. Kot taka je ta teorija lahko oporna točka tistih, ki zagovarjajo načelno možnost dialoga med še tako različnimi kulturami» (Žalec, 2008, 74).

Dialog je namreč težnja, da bi razumeli drugega in z njim sobivali, in ne - kot dostikrat napačno razumemo - pogovor, s katerim poskušamo argumentirati, morda celo uveljaviti lastna prepričanja in nadvlado.

Po Yankelovichu (v Žalec, 2008, 77-78) moramo razlikovati med debato in dialogom. Navede devet točk, parov razlikovanja (najprej je pri vsaki navedena lastnost debate in nato za poševnico kontrastno lastnost dialoga): «1. Predpostavka, da obstaja pravi odgovor in da ga vi imate. /Predpostavka, da mnogi ljudje imajo dele odgovora in da skupaj lahko izoblikujejo rešitev; 2. Bojevitost: udeleženci si prizadevajo dokazati, da se druga stran moti. /Sodelovalnost: udeleženci skupaj delajo v smeri doseganja skupnega razumevanja; 3. Pri debati gre za to, da zmagaš. /Pri dialogu pa za doseganje, preučevanje in raziskovanje skupnih temeljev; 4. Poslušanje, da najdeš napako, in podajanje protiargumentov. /Poslušanje, da bi razumel, iskanje pomena v tistem, kar govorijo drugi udeleženci, in iskanje strinjanja. 5. Branjenje svojih predpostavk kot resničnih. /Razkrivanje predpostavk z namenom ponovnega ovrednotenja; 6. Kritiziranje stališč druge strani. /Ponov-

na preučitev vseh stališč; 7. Zagovarjanje lastnega stališča nasproti stališčem drugih. /Dovoljevanje, sprejemanje tega, da lahko razmišljanje drugega izboljša naše lastno razmišljanje; 8. Iskanje hib in šibkih točk v stališčih drugih. /Iskanje moči in vrednosti v stališčih drugih; 9. Iskanje sklepa ali glasu, ki bi ratificiral tvoje stališče. /Odkrivanje novih možnosti, ne iskanje zaključenosti, zaprtja razgovora«. Žalec (prav tam) dodaja tudi, da morajo biti po Yankelovichu za dialog izpolnjeni trije temeljni pogoji: enakost sogovornikov in odsotnost prisile; empatično poslušanje; dejstvo, da tudi najgloblje predpostavke udeleženih (lahko) postanejo predmet diskusije. Te predpostavke v dialogu udeleženi jasno izrazijo in niso odpravljene s hitrim zavračanjem ali z nepremišljeno samoumevnostjo, ampak so obravnavane kritično in spoštljivo obenem.

Nasprotje dialoga je lahko tudi spopad ob konfliktu ali ignoranca, ki ima različne razsežnosti. Osnova konflikta je v nerazumevanju ali nestrinjanju z nasprotno stranjo, ki lahko privede do zavračanja nasprotne strani ali pa se razvije v občutek ogroženosti, ki ga s svojo različnostjo zbuja nasprotna stran. V spopadu, ki se lahko razvije ob konfliktu, ena stran skuša podrediti drugo. Neizpodbitno resnična pa je tudi izkušnja, da v spopadu izgubljajo vsi, ne glede na končno prevlado. To je pogosta praksa, ki jo lahko opazujemo med kulturami v globalnem merilu. Kaj bi bil torej zadosten razlog za sporazumevanje in vzpostavitev dialoga ob konfliktu in kje iskati elementarno stičišče, ki omogoča prevajanje in zblíževanje različnih kultur? Sen (Žalec, 2008, 79) pravi, da bi to pomenilo poiskati univerzalno vrednoto, za katero velja, da ima vsak človek dober razlog, da jo goji in varuje kot vrednoto. Da bi jo našli, moramo poseči po neposrednih izkušnjah ljudi, po drugi strani pa premisliti, kaj je skupno vsem ljudem in ni posledica kulturne različnosti. Marta Nussbaum opredeljuje nekatere poteze skupne človeškosti, ki lahko tvorijo izhodišče. Žalec (2008, 83) jih predstavi takole: 1. smrtnost: *ne glede na pojmovanje so vsi ljudje soočeni s smrtjo in dejstvo njihove smrtnosti bolj ali manj oblikuje celotno njihovo življenje*; «2. Telo: *pred vsakim kulturnim oblikovanjem smo rojeni s svojimi telesi, katerih zmožnosti in ranljivost predhajajo vsaki kulturni oblikovanosti*; 3. Ugodje in bolečina: *v vsaki kulturi je pojmovanje ugodja in bolečine. Ta pojmovanja se prepletajo in trditev, da imajo izvor v univerzalni, predkulturni izkušnji, je precej verjetna*; 4. Spoznavna zmožnost: *človek po svoji naravi teži k spoznanju, je zapisal Aristotel v Metafiziki; po Nussbaumovi ta stavek prestane antropološki test in ta naša lastnost izvira iz naše plasti, ki je neodvisna od kulturnega oblikovanja*; 5. Praktični razum: *vsa človeška bitja so ali imajo težnjo biti udeležena pri načrtovanju in upravljanju svojega življenja, postavljajo in dajejo odgovore na vprašanja o tem, kako naj bi nekdo živel in ravnal. Ta zmožnost se v različnih družbah različno izraža, toda bitje, ki je ne bi imelo, verjetno ne bi bilo, tako trdi Nussbaumova, pripoznano kot človeško v nobeni kulturi*; 6. Zgodnji razvoj otroka: *obstajajo področja človekovega življenja, ki so skupna mnogim različnim kulturam: izkušnja želje, ugodja, izgube, lastne končnosti, morda tudi zavisti, bridkosti in hvaležnosti; vsi ljudje smo (bili) lačni otroci, ki zaznavajo lastno nemoč, spreminjajočo se bližino in oddaljenost od tistih, ki so jim blizu, itd.*; 7. Članstvo: *zdi se, da je Aristotelova empirična trditev, da ljudje kot taki čutimo prijateljsko sopripadnost z drugimi človeškimi bitji in da smo po naravi družabna*

bitja, resnična. Kljub raznolikosti našega pojmovanja prijateljstva in ljubezni se zdi, da je smiselno gledati na to naše doživljanje kot na del iste človeške družine skupnih potreb in želja; 8. Humor».

Nussbaumova ta seznam ponuja kot predlog, pri katerem se lahko nekatere enote dodajo, druge odvzamejo. Tako lahko vidimo, da se med kulturami in med posamezniki iz različnih kultur lahko vzpostavi dialog o občečloveških vprašanjih - kako kaj kdo razume in kako skupaj s tem ali nad tem razume dobro življenje. Subtilno potapljanje v druge kulture širi tudi spoznanja o lastni kulturi in omogoča, da svojo kulturo presojava z različnih perspektiv. To seveda ne le omogoča širjenje spoznanja ter prevrednotenje stališč in pogledov, ki se oblikujejo v neki kulturi, pač pa pogosto še utrdi zavest o temeljnih konvencijah neke kulture ali pa privede do uvida univerzalnosti nekaterih konvencij. Vse to lahko kulture med seboj približuje, omogoča razumevanje in sodelovanje, sožitje in prepletanje različnih kultur.

Če se s temi premisami za hip povrnemo k vprašanju, koga skrbi, da Romi niso vključeni, lahko kaj kmalu uvidimo, da to niso retorična vprašanja, ampak jedrna vprašanja, ki, čeravno se sliši čudno, dajejo velik pomen, moč in vpliv ranljivim skupinam v družbi. Globoko v teh vprašanjih je namreč skrit tudi strah dominantnih družbenih skupin pred izključenostjo. Izključenost z vidika vključenih lahko razumemo tudi kot nekaj, kar je zunaj nadzora, nekaj, kjer se lahko ravna drugače, kot veleva dogovor, nekaj, kar ne sobiva, ne ustvarja, je predmet manipulacij in je zaradi vsega tega lahko dominantni kulturi nevarno. Tako se na primer ob konfliktih med dominantno kulturo in podrejenimi na obrobju pogosto začno porajati deviantne oblike povezovanja in združevanja, ki poskušajo izkoristiti izhodiščne prikrajšanosti pripadnikov ranljivih skupin in si pridobiti vpliv v družbi mimo nadzorovanih in ustaljenih oblik. Eden takih pojavov so kriminalne združbe, ki si izboljšujejo svoj vpliv v družbi predvsem z mobilizacijo in zlorabo izključenih. Humanitarne in različne nevladne organizacije (v Sloveniji npr. Ključ), ki se borijo proti najhujši obliki izkoriščanja ljudi - suženjstvu in trgovini z ljudmi - opozarjajo, da so v tem procesu najbolj ogroženi in največkrat prizadeti in tudi vključeni vanj prav ljudje iz najbolj ranljivih skupin prebivalstva, torej tisti, ki jih pesti revščina, brezdomstvo, družbena izobčenost. A, s tem se nevarnost ne ustavi pri njih. Z globalizacijo kriminala, ki smo ji priča v današnjem času, nastaja ne le trgovina z ljudmi, temveč vzporedna ekonomija, ki zaradi suženjskega dela ustvarja ogromne dobičke in tako, tudi zaradi instrumentalizma, ki prežema družbene strukture (npr. «*Če ni protizakonito, nimamo prave osnove, da bi to preganjali.*») postaja vse vplivnejša v legalnem, saj se na različne načine - npr. skozi pranje denarja in korupcijo - nezadržno širi tudi na tista področja, ki najmočneje vplivajo na delovanje družbe (npr. v politiko).

Na tej točki postane pojav nevaren ne le za izključene, temveč tudi za tiste, ki so vključeni, kajti z legalizacijo vpliva družbenih skupin, ki se krepijo skozi zaslužjevanje drugih ali, ki suženjstvo tolerirajo, je ustvarjen kanal za širjenje in legalizacijo tega diskurza, ta pa ima lahko različne oblike in ogroža tako legalno oz.

pravno kot tudi svobodo vseh. Na tem mestu postanejo povezanost, solidarni personalizem ter vzajemno in ustvarjalno iskanje rešitev pomembni za vse, saj predstavljajo temelj varnosti in edino možnost za ohranitev vrednot na ravni, kjer človek ni sredstvo, temveč cilj - svobodno in ustvarjalno bitje. V tej luči postane razvidno, da ranljivost družbenih skupin ali kategorij ni zamejen problem, pač pa ima močan vpliv na vse, kar se dogaja v družbi. Zato je svobodnost osebe skupna - univerzalna vrednota in skupni temelj, na katerem se oblikuje predstava o dobrem življenju. Izobraževalni proces lahko postane način, ki skozi učenje in povezovanje omogoča uveljavljanje skupnih predstav o dobrem življenju.

Kaj konkretno bi to pomenilo pri andragoški obravnavi udeležencev, ki so npr. Romi? Ali to pomeni, da sestavljamo kurikulum, kjer so zastopane vsebine, ki govorijo o romskem življenju, kulturi ipd. Morda tudi, a to ni bistveno. Bolj od vsebin je pomembna prožnost izobraževalnega kurikula, to pa lahko dosežemo z njegovo večjo odprtostjo, ki dopušča, da so v večji meri upoštevani interesi in aktualne potrebe udeležencev, ki nadalje dopušča vpeljevanje različnih vsebin in konstituiranje (aktualnega) učnega problema na licu mesta, posledično pa tudi oblikovanje ustreznega učnega okolja, v katerem so razen udeležencev in izobraževalcev lahko udeleženi tudi drugi iz okolja. Pri tem so lahko v kurikulumu definirani jasni in enoznačni cilji, ki spoštujejo multikulturalnost ali pa v tem pogledu upoštevajo ali prečijo vse kulture, predvsem pa udeležence kot sooblikovalce kurikula. Standardi znanja so kompetenčno zastavljeni in hkrati izražajo višje ravni ter poleg kognitivne tudi afektivno in konativno raven znanja in usposobljenosti. Vse to skupaj je odločen odmik od instrumentalizma, v katerem se izraža spoštovanje do posameznika, in se tako spodbuja oblikovanje njegovega notranjega odnosa do teh, s katerimi se uči oz. do stvari, jih preučuje.

Razen vsega, kar smo že povedali o povezovanju med družbenimi skupinami, je za razmišljanje andragoških delavcev pomembno tudi to, da povezovanje kultur oz. medkulturni dialog praktično vedno poteka med ljudmi - med posamezniki, ki imajo svojo identiteto, te pa ne določa le pripadnost neki družbeni skupini. Redki so posamezniki, ki bi v današnjem globalizirajočem svetu živeli ali bi jih lahko opredelili samo znotraj ene družbene skupine ali kategorije. Posamezniki še zlasti v urbanem okolju prestopajo iz ene kulture v drugo - iz enega v drugi diskurz. Pri tem zavzemajo različne položaje, ki jih lahko presojava po vplivnosti, uspešnosti, pravicah in še po čem. Znotraj tega prevzemajo različne vloge in se prilagajajo ali pa sodelujejo tako ali drugače. Od položaja, ki ga posameznik v nekem diskurzu zavzema, je gotovo v veliki meri odvisno, s čim in kako se bo poistovetil. To tudi vpliva na njegov nadaljnji razvoj - od rojstva naprej. Vsekakor so to dejavniki oblikovanja posameznikove identitete, ki jo, gledano v rezultatu, lahko opredelimo kot edinstveno, unikatno, predvsem pa spremenljivo in v nekem globljem smislu tudi za posameznika samega skrivnostno vprašanje, ki se nam, kot smo že zapisali, po delcih razgrinja skozi vse življenje. Priti do lastne podobe je vsekakor vseživljenjsko vprašanje, pri katerem kljub vsemu želimo varjeti obdržati v svojih rokah - tudi tako, da o sebi preiščujemo (o svojih potrebah, ravnanju, željah, ciljih), se poglabljamo vase in se skladno s tem odločamo

- tudi za izobraževanje. Vsakega človeka je torej treba obravnavati posamično in kot bitje, ki se spreminja oz. kot bitje v nastajanju. Ta edinstvenost in začasnost posameznika nas kot izobraževalce, ko se odpovemo instrumentalizmu, pripelje do osebne andragoške obravnave posameznika, pri kateri seveda izhajamo iz človekovih osebnih potreb, ciljev in posebnosti, ki ga še določajo v danem trenutku, predvsem pa mu ob vsej podpori prepuščamo odločitve in odgovornost za njegove izbire. V tem smislu njegovo družbeno poreklo, npr. to, da je Rom, ni nič bolj pomembno kot njegove želje in življenjski cilji.

Andragoški delavci v odnosu do udeležencev iz ranljivih skupin

Nekdanja mentorica v programu PUM⁷⁸, ki je tudi sicer strokovno dejavna pri delu z ranljivimi skupinami (odvisniki, žrtvami nasilja) poudarja, da gre pri tem delu v največji meri za osebno delo s posamezniki, hkrati s tem pa so prav izobraževalci tudi tisti, ki jim največkrat pomagajo vstopiti v družbo, tako da skupaj z udeleženci odpirajo različna vrata in skozi lastno socialno mrežo ustvarjajo priložnosti za sodelovanje udeležencev s širšim okoljem (Kersnik, 2007). Iz njenega opisa lahko razberemo, da gre za globoko, posamezniku posvečeno delo, popolno nasprotje instrumentalizmu, ki ga neredko zasledimo tudi v izobraževalnih organizacijah. Kersnikova (prav tam) pravi tudi, da morajo imeti izobraževalci, ki delajo z ranljivimi skupinami, izoblikovane posebne vrline in zmožnosti. Posebej izpostavlja naslednje: sočutje, zmožnost aktivnega poslušanja, zmožnost sodelovanja v timih, zmožnost vodenja manjših skupin, zmožnost oblikovanja pravil z udeleženci in usmerjanje skupinske dinamike z različnimi prijemi (avtoritarni in demokratični), širok spekter komunikacijskih veščin, poznavanje «kdo je kdo» v okolju, zmožnost animiranja in širšega povezovanja z okoljem - s posamezniki in ustanovami, suvereno nastopanje v javnosti, zmožnost narediti učne dosežke udeležencev vidne - tako njim samim kot tudi pomembnim drugimi v okolju, zmožnost diagnosticiranja - identifikacije učnih in drugih problemov udeležencev, oblikovanje učnih problemov in ustvarjanje ustreznega učnega okolja, obvladovanje stresa v izrednih ali nepredvidenih okoliščinah, zavzetost za delo in skrb za lastno zdravje ter osebno rast, osebna zrelost. Podobno in zelo slikovito se je o mentorskem delu v nekem intervjuju izrazila tudi druga mentorica v programu PUM, ki je to delo opisala z besedami: «*To je način življenja.*» Marsikdo, ki prebira to besedilo, bo morda nejeverno zmajal z glavo in se vprašal, ali lahko kaj takega pričakujemo od vsakega izobraževalca. Odgovorimo lahko z vprašanjem: zakaj pa ne? S čim pravzaprav lahko zagovarjamo instrumentalizem? Kdo pridobi z instrumentalizmom? Stanje brez odnosov, ki temeljijo na personalistični drži, nenazadnje nikogar ne osrečuje. Hitro postane jasno, da je oseba, ki svoje delo opravlja, kot je opisano zgoraj, tudi sama usmerjena v

78 PUM je javnoveljavni neformalni program, namenjen brezposelnim mladim brez izobrazbe oz. temeljnega poklica v starosti od 15 do 26 let, ki smo ga v Sloveniji razvili za najbolj ranljivo populacijo mladih.

svoj osebni razvoj, verjetno je tudi bolj ustvarjalna, asertivna in samozavestna. Tako poveča tudi svoj vpliv v družbi, in če znova uporabimo Freirove besede, spreminja resničnost samo, tako kot meni, da je dobro. Skozi zapisano hkrati utemeljujemo in zagovarjamo tudi vrednoto solidarnosti, ki jo po tehtnem premisleku lahko uvrstimo med univerzalne vrednote, o katerih smo razpravljali zgoraj. S solidarnostjo, kot pravi Žalec (2010b) namreč ne razumemo samo kake ekonomske ali materialne solidarnosti, ampak udeležnost na vseh ostalih vidikih življenja bližnjega in drugega, vključno in predvsem z doživljajsko solidarnostjo. Le taka solidarnost tudi vsakemu posamezniku omogoča občutek resničnega pripadanja skupnosti in sodelovanje pri doseganju skupnostnih ciljev.

Povezanost v družbi je mogoče ustvarjati le z dialogom in vrednoto solidarnosti. To je še posebej pomembno v izobraževanju. V tem smislu je odgovor na to, ali zapostavljene skupine odraslih obravnavati izvzeto, pričakovano nikalen. S povezovanjem ustvarjamo priložnosti, da se med njimi in drugimi pripadniki skupnosti razvije solidarnostni odnos in dialog, ki posledično lahko pripelje do zmanjšanja izhodiščnih prikrajšanosti ljudi, živečih na robu, in njihovega družbenega položaja. S tem se okrepi tudi celotna družbena konstitucija, ki postane manj ranljiva za slabe vplive, o katerih smo pisali zgoraj.

Prikrajšanost odraslih v osnovni šoli za odrasle

Ko premišljujemo, ali izobraževanje v Sloveniji spodbuja solidarnost in sodelovanje med družbenimi skupinami in ali se v njem izraža personalizem v pedagogiki in andragogiki, seveda ne moremo podati enoznačnega odgovora. Nekaj bi lahko razbrali iz zapisov različnih izobraževalnih programov. Lahko bi opazovali prakse posameznih izobraževalcev, premislili o diskusijah in debatah o vrednotno nevtralni šoli in podobno. Vsak od nas bi lahko premislil o svojih izkušnjah v zvezi z izobraževanjem. A za vse to na tem mestu nimamo dovolj prostora. Kljub vsemu pa si bomo v tem poglavju ogledali izobraževalne izkušnje udeležencev osnovne šole za odrasle in z njihovega vidika poskušali odgovoriti na izhodiščno vprašanje.

V nacionalni evalvaciji javnoveljavnih programov Javrh (Javrh, 2011) ugotavlja, da ranljive skupine odraslih, ki imajo težave z vključevanjem v kakršnokoli izobraževanje, v splošnem «trpijo» tudi zaradi negativne izobraževalne izkušnje, ki najpogosteje izvira iz njihovega formalnega, največkrat začetnega izobraževanja. Ta izkušnja je gotovo prispevala tudi k temu, da imajo slabo samopodobo. Evalvacija je pokazala, da je bistven pogoj za doseg dolgoročnejših učinkov izobraževanja in za preseganje slabe samopodobe preoblikovanje izobraževalne izkušnje. Praksa potrjuje, da je ključno pri tem delovanje andragoških delavcev, ki imajo ustrezno znanje in pri svojem delu uporabljajo tudi posamezniku prilagojene metode dela.

Ena od posebej ranljivih kategorij, ki jih danes prepoznava sociologi (Ule, 2011), so tudi mladi, med katerimi so še posebej ranljivi tisti, ki ne dokončajo šolanja. Mednje prištevamo tudi mlade, ki so se vključili v program osnovne šole za odrasle. Ob tem je treba povedati, da največji delež udeležencev v tem programu predstavljajo prav mlajši odrasli, in sicer v starosti od 15 do 24 let, ki predstavljajo slabo polovico oz. 47 % vseh (Evalvacija osnovne šole za odrasle, 2012). Izpad iz šolskega sistema je eden od najpomembnejših dejavnikov socialne ranljivosti in tudi socialne izključenosti mladih (Ule, prav tam). Pomeni izgubo vrstniške skupine, pa tudi prikrajšanost pri dostopanju do virov, ki omogočajo vključitev mladih v družbo (npr. izobrazba in posledična zaposlitev). Ob teh ugotovitvah je za našo razpravo pomembno premisliti o prikrajšanostih in vzrokih, zaradi katerih se nekateri mladi znajdejo v položaju osipnika. Raziskave ugotavljajo podobne prikrajšanosti, kot smo jih omenili že uvodoma - slaba izobraženost staršev, žrtve nasilja, pripadnost določeni etnični skupni ali narodnosti - priseljenci. To na neki ravni potrjujejo tudi izsledki evalvacije OŠO (Mirčeva, tu).

V evalvaciji programa OŠO (2012) se je izkazalo, da razloge za neuspešnost v začetnem izobraževanju v osnovni šoli, udeleženci in učitelji vidijo nekoliko različno. Učitelji razloge za neuspeh v osnovni šoli vidijo predvsem v slabih domačih pogojih za učenje in slabih učnih navadah udeležencev. Najmanj razlogov pripisujejo boleznim, vplivu prijateljev in nerazumevanju z učitelji. Presenetljivo veliko učiteljev, več kot 30 %, je prepričanih, da imajo neuspešni udeleženci tudi slabše razvite kognitivne zmožnosti. Ali je slednje res ali pa so ti odgovori le posledica površnega poznavanja in življenja v resnični položaj udeležencev, bi težko rekli zanesljivo. Z gotovostjo pa lahko trdimo, da so mnogi udeleženci, ki so pozneje uspešno končali osnovno šolo za odrasle in potem tudi nadaljnje izobraževanje, zadosten dokaz, da moramo biti do takih zaključkov zadržani, predvsem pa se moramo vprašati, ali so nižje intelektualne sposobnosti zadosten razlog za to, da nekomu ne pomagamo, ko ima težave, ali ga celo izključimo iz družbe.

Udeleženci so kot najpogostejši razlog za svojo neuspešnost v osnovni šoli navedli pomanjkanje zanimanja za učenje. Temu odgovoru sledi skupina razlogov, ki so povezani s položajem posameznika ali z objektivno življenjsko situacijo, ki jih je ovirala pri izobraževanju. To so «šola je bila prezahtevna», «nisem se znal učiti» in «nisem imel pogojev za učenje». Pozneje smo v osebnih intervjujih z udeleženci lahko prepoznali ozadja teh odgovorov. Ugotavljamo, da so prikrajšanosti, ki jih navajajo, sicer lahko različne, vendar pa se pri vseh pokaže skupen vzorec - ena prikrajšanost največkrat pritegne tudi druge. Tako lahko ugotovimo, da je v vzroku «šola je bila prezahtevna zame» zaobjetih več prikrajšanosti, ki so povezane z nerazumevanjem učnega jezika, odsotnostjo od pouka, z odsotnostjo ustrezne učne pomoči, s tesnobnostjo udeležencev, pri nekaterih udeležencih tudi s specifičnimi učnimi težavami, z dolgočasenjem v šoli in podobno. Iz pripovedovanja udeležencev lahko ugotovimo, da v šoli niso bili deležni pristnih medosebnih odnosov, pogosto tudi ne doma, soočali so se z nasiljem v šoli, pa tudi v družini. Vse to je v posledici sprožilo vedenjske težave pri udeležencih, pri nekaterih tudi uživanje drog in podobno.

V nadaljevanju predstavljamo odlomke iz pogovora z dvema udeležencema OŠO, dekle jo je v času pogovora še obiskovalo, fant pa jo je že uspešno končal in se vključil v srednje strokovno izobraževanje⁷⁹.

Šestnajstletno dekle, ki se je pri desetih letih iz Bosne preselilo v Slovenijo, izpove svoj glavni problem v osnovni šoli takole: *«Sošolci so me v osnovni šoli zafrkavali, ker sem prišla iz Bosne. /.../ Ne maraš, ko te zajebavajo, ne moreš nič delati, greš pred tablo in se ustrašiš, kaj bodo oni rekli. Vedno sem jokala, ko sem prišla iz šole, in staršem sem rekla, da me zajebavajo, da ne morem več delati. Ustrašim se in ne morem več delati.»*

Ni se težko vživeti v stisko, ki spremlja odraslega človeka, deležnega zasmehovanja, zraven tega pa slabo razume jezik, v katerem se uči, a naj bi v njem izkazal tudi vse svoje znanje. Nič manj boleči niso občutki otrok in mladostnikov v takem položaju. Nemoč in zapuščenost, ki ju občutijo v takem položaju, imata nedvomno lahko odločilne posledice za njihovo učenje in za šolski uspeh. Tako je bilo tudi z dekletom, ki je izpovedalo svojo življenjsko zgodbo. Neznanje slovenskega jezika jo je oviralo pri vzpostavljanju stika s sošolci in z učitelji. Čeprav se je trudila biti prijazna, je niso sprejeli. Razlage učne snovi prav tako zaradi jezikovnih težav ni razumela, njeni straši pa tudi sami niso dokončali osnovne šole in ji niso mogli pomagati. Ko jim je pripovedovala o svoji stiski, so se obrnili na šolo, a tam se na njihove težave niso ustrezno odzvali. Deklici, ki je imela težave z vključevanjem v skupino, so sicer ponudili dopolnili pouk, ta pa ni razrešil njene jedrne stiske, temveč jo je še utrjeval, saj kljub pomoči ni zmogla zadostiti ocenjevalnim kriterijem. V štirih letih je dokončala le peti in šesti razred. Zmanjšane intelektualne sposobnosti pri njej niso ugotavljali, prav tako ne specifičnih učnih težav, zato se moramo vprašati, kako se je šola lahko zadovoljila s tako slabim rezultatom. Tudi če bi položaj tega dekleta presojali z vidika korektnosti ocenjevalnega postopka, bi našli zajetno množico strokovnih ugovorov, s katerimi bi lahko izpodbijali zanesljivost in veljavnost tako pridobljene ocene. Kaj v takem primeru nekdo sploh ocenjuje? Če zahtevamo (Nutual, 1989), da mora ocenjevalna situacija ocenjevancu zagotoviti optimalne pogoje, v katerih lahko izkaže svoje znanje, da bo ocenjevanje (s tem pa tudi ocena) objektivno, zanesljivo in veljavno? To dekle ni razumelo jezika. Kaj pravzaprav izraža njena ocena - znanje jezika ali pa znanje iz učne snovi, ki je bila predmet ocenjevalnega postopka? Ob tem je bila deležna zasmehovanja sošolcev, kar je še povečalo njeno negotovost in stisko v ocenjevalni situaciji. In naprej, kaj lahko povemo o solidarnosti v tem konkretnem primeru? Ni je bilo.

Na vprašanje, kaj so storili učitelji in izobraževalna organizacija, da bi presegli tak položaj, naša sogovornica odgovarja takole: *«Učitelji so rekli, naj nehajo (sošolcem, op. N. Ž), nič, potem pa je bilo spet vse po starem.»*

Ta neustrezen ukrep učiteljev lahko razumemo na več načinov. Morda se jim problem ni zdel pomemben, ker se niso vživeli v občutja učenke in so zasmeho-

vanje sošolcev vzeli kot del mladostniške kulture. To hkrati pomeni, da niso zmogni prepoznati niti nasilja niti trpljenja. To pomeni, da niso sočutni ali pa, vsaj, da učenki niso zares (aktivno) prisluhnili. Morda so menili, da ukrepanje v tem položaju ni njihova skrb. To pomeni, da niso gotovi o svojem poslanstvu. Morda problema niso znali rešiti in so ga, namesto da bi zaprosili za pomoč, potisnili pod preprogo. To pomeni, da imajo občutek, da morajo vse probleme v razredu znati rešiti sami. To pomeni, da se na šoli učitelji in drugi sodelavci ne povezujejo ob problemih učencev, da med seboj niso solidarni in si pri pedagoškem delu ne pomagajo med seboj. Še bi lahko ugibali, zakaj učitelji in šola ne ukrepajo v podobnih položajih, čeprav žrtve, kot je razvidno iz obravnavanega primera, lahko utrpijo hude posledice. Ignoranca takih problemov povzroči škodo tudi v celotni kulturi medosebnih odnosov na šoli, pa tudi sicer. Ljudje začno nasilje, čeprav jih moti, jemati kot «normalen» pojav. Če ne ukrepamo v takem primeru in nasilja ne poimenujemo z njegovim pravim imenom, utrdimo zmotno prepričanje, da je le-to dopustno. S tem utrdimo tudi predsodke, kot npr. da so Bosanci manj vredni od drugih in se je iz njih v razredu (v družbi) dovoljeno norčevati. S tem ko zamižimo pred tem problemom, utrdimo diskurz neenakosti in predsodek, da posamezne družbene skupine (in posledično ljudje, ki jim pripadajo) med seboj niso enakovredni in enakopravni.

Podobno zgodbo o kopičenju prikrajšanosti pripoveduje fant, ki je prav tako prišel iz Bosne, ko je bil star pet let. Starši so se v Slovenijo preselili, da bi izboljšali ekonomski položaj družine. Oče in mati sta se oklepala dela, ki sta ga težko pridobila in skozi katerega naj bi uresničila življenjske cilje, zaradi katerih sta migrirala v Slovenijo. V službi sta ostajala preko delovnega časa, tudi ob sobotah in občasno ob nedeljah. Ko njun sin opisuje, kako so doma preživljali sobote in nedelje, lahko začutimo, da se doma ni počutil povezanega niti pomembnega. Pravi takole: *«Take stvari, da bi imeli nekaj prav kot družina skupaj, nek urnik, nikoli ni bilo /.../ nismo kot družina poznali nekih iger, pa zabav, ampak je bilo vse v življenju naglica /.../. Malokdaj se je kam šlo /.../. Vse je bilo naglica /.../. Mama je delala, ata je delal, sta prišla domov, mama je čistila, prala kuhala, to je treba delati, uči se, zdaj greš malo ven /.../. Mama je imela z delom probleme, to delo tisti življenjski ritem /.../, dostikrat sta (op.N.Ž: mama in oče) imela slabši odnos, verjetno tudi zaradi odtujenosti, ker je oče občasno delal tudi v tujini. Pri mojih 13. sta se ločila.»*

Slab ekonomski položaj družine in strah pred izgubo zaposlitve sta starše silila v podaljšanje delovnega časa, zaradi česar so se odnosi v družini zelo poslabšali. Odtujenost in osamljenost sta fanta spodbujali, da je ob gledanju različnih TV-novel in filmov začel sanjariti o tem, da ima dovolj denarja, hišo in lepo ženo, da je močan in vpliven. Pomanjkanje pristnih odnosov doma in v šoli oz. svojevrstna socialna izoliranost sta naposled privedla do tega, da se je v šoli začel dolgočasiti in se mu ni zdela več pomembna. Ob vsem tem pa so mu bili še vedno zanimivi trije predmeti, in sicer etika in družba, kjer so se pogovarjali o vprašanih, ki so ga vznemirjala, pa tudi zemljepis, ki ga je popeljal v druge kraje, in zgodovina, ki jo je učitelj podajal na zanimiv način. A, to je bilo premalo, da bi ostal v šoli. Takrat je bil star 12 let. Začel je špricati in se potrjevati v položajih,

79 Prepis intervjujev z udeleženci OŠO, Evalvacija OŠO, 2012, interno gradivo ACS.

ki jih večina njegovih sošolcev ni zasedala ali pa se jih ni upala zasesti. Postal je predrzen in verbalno agresiven do sošolcev in do učiteljev. Družil se je s podobnimi, kot je bil sam. Tam je bil sprejet. Zvesto je sledil svoji potrebi po pripadanju. To potrjuje tudi njegova izjava, da je imel ob trenutkih, ko si je želel ostati v šoli, slabo vest do svojih tovarišev, ki so špricali, saj je pri njih vedno našel potrditev. Svojo družbo opisuje takole : *«V razredu sem bil sam, zunaj pa sem imel družbo /.../. Tam sem se počutil najbolj svoboden /.../. Tako: vsi smo bili enaki, hec, zezanje, sprejet sem bil. Tisto, ko najdemo tisto samega sebe nekje. Zadovoljstvo /.../. Nam je bilo fajn, da smo govorili o tem in o tem, o teh lopovih, pa kaj so naredili in kako so to naredili /.../. Pa o mafiji /.../. Pa kaj je kdo naredil med nami, pa o pretepih v diskoteki, o drogi. Pljuvali smo čez učitelje, policaje - čez vse avtoritete /.../. In v tistem je bilo zadovoljstvo, ti je bilo v veselje, da si si lahko dal duška.»*

Nekje globoko v sebi pa je ostajal osamljen tudi v tej družbi. Svoja poznejša stanja v trenutkih, ko se je drogiral, opisuje takole: *«Ko sem se začel drogirati in me ni bilo doma - to smo počeli v parku na klopcah - pa smo se v zadetem stanju pogovarjali npr. o mami /.../. Takrat sem dostikrat čutil nekaj kot domotožje, kot nostalgijo /.../. Kako bi rekel, kot neko hrepenenje po domu, po neki varnosti, ljubezni, ne vem po čem /.../ po nebesih /.../. Sam sem bil na celem svetu! Čeprav je bilo veliko ljudi okoli mene. Osamljen, žalosten, tak, grozno sem se počutil. In pomislil sem, saj grem lahko domov, doma bo bolje. Nekako sem ga imel v mislih kot topel dom, kot luč. Ko pa sem prišel domov, sem videl, da to ni res. Da je to bilo le moja želja, domišljija /.../. Jaz sem nosil problem v sebi. Tista praznina /.../.»*

Te globoke in boleče osamljenosti petnajstletnik nikakor ne bi mogel razrešiti sam. A zdi se, da njegove osamljenosti in potrebe po pripadanju nihče od odraslih v njegovi bližini ni prepoznal. Pretresljivo je, kako odgovornost za vse, kar se je pozneje dogajalo v njegovem življenju - postal je odvisnik, začel je krasti, v zaporu je skupno preživel 6 let, skoraj četrtino svojega življenja - prevzema nase. Za odrešitev in ozdravljenje je hvaležen Bogu. Nanj se je obrnil v najhujši stiski, neke noči v zaporu, čeprav pred tem ni bil veren. Njegovi starši so muslimani. Pravi, da je takrat doživel razsvetljenje, se odločil za zdravljenje in «preskočil» celo abstinenčno krizo. Odločil se je za zdravljenje v krščanski komuni, kjer je našel mir in potrebna načela za življenje. Ko je uspešno končal OŠO, se je vpisal v program srednjega strokovnega izobraževanja, ki si ga plačuje sam, čeprav je brezposeln. Živi od socialne podpore pri prijateljih in občasno pridobi kakšnočasno delo. Išče zaposlitev in upa nanjo. V osnovno šolo za odrasle se je vključil po vrnitvi iz komune. V to ga je napotila socialna delavka na centru za socialno delo, s katero sta vzpostavila dober svetovalni in medčloveški odnos.

Ob vprašanju, kako so ukrepali v osnovni šoli, ko je pričel izostajati od pouka, pove, da je bila mama skoraj vsak teden poklicana v šolo. Z njim in mamo se je ukvarjala psihologinja in nihče drug. Psihologinja je bila tudi edina oseba, ki jo je tedaj na šoli spoštoval. Čutil je, da je bila edina, ki je ločila njegova slaba dejanja od njegove osebe. Pri drugih učiteljih je čutil, da ga imajo za slabega, zdelo se mu je, da se ob njem počutijo nelagodno, pri nekaterih je zaznal strah, pri večini

pa to, da so nad njim obupali. Zaradi tega tudi meni, da si niso posebej prizadevali odvrniti ga od njegovega početja.

Ocenjujemo, da bi naš sogovornik takrat potreboval celovito osebno pedagoško obravnavo, v kateri bi se z njim odprto pogovorili in skupaj izdelali osebni izobraževalni načrt, na primer, «preživetja v šoli» - načrt učenja in drugih dejavnosti. V uresničevanje načrta bi se morali vključiti tudi starši in drugi učitelji, ne le psihologinja. Razen tega pa bi morali določiti tudi nekoga, ki bi s fantom uresničevanje načrta spremljal. Ponekod v tujini (npr. Velika Britanija) v takem primeru, ko gre za enostarševsko družino ali za družino, ki ima šibko socialno mrežo, šole tudi poskrbijo za «odraslega prijatelja», prostovoljca, ki mladostniku pomaga ustvarjalno preživeti prosti čas in ga s tem usposobiti, da je tega pozneje sposoben sam. Podobne obravnave so udeleženci deležni tudi v nekaterih neformalnih javnoveljavnih programih za odrasle v Sloveniji, ki dajejo zelo dobre rezultate (Javrh, 2011).

Sklep, ki ga lahko izpeljemo iz podobnih zgodb, kot sta zgornji, je, da so izobraževalci probleme podcenjevali in jim niso namenili potrebne pozornosti niti se niso usmerili v iskanje učinkovite rešitve. V teh in podobnih primerih lahko presodimo, kako pomembna je vrednota solidarnosti v izobraževanju. Izkaže se tudi, da si jo morajo najprej izoblikovati izobraževalci sami. Če je sami nimajo izoblikovane pri sebi, potem je nemogoče pričakovati, da jo bodo prebudil pri svojih učencih. Če si ne pomagajo učitelji med seboj, ne morejo tega pričakovati od učencev. Na tem mestu tudi vidimo, kako hude posledice ima odsotnost empatije/sočutja, pa ne le za učni uspeh, temveč tudi za sam potek življenja nekega človeka. Empatičen odnos bi v tem primeru izobraževalce spodbudil k iskanju ustrežnejših rešitev - prek ustaljenih ukrepov. Vidimo tudi, kako skrajno potrebne so izobraževalcem vrline in zmožnosti, ki jih zagovarja Kersnikova (Kersnik, prav tam): sočutje, aktivno poslušanje, vodenje in usmerjanje skupinske dinamike, zmožnost sodelovanja v timu in vse druge. Če bi dekletu resnično prisluhnili in se vživeli v njen položaj, bi se gotovo globlje vprašali, kako ji lahko pomagajo pri vključevanju v skupino. Morda bi ob skupnem premišljevanju ugotovili, da imajo razen nje podobne težave tudi drugi učenci. Kakorkoli že, vživljanje v položaj učenke in želja, da bi ji pomagali (solidarnost) bi gotovo privedla do iskanja rešitev. Domnevamo lahko, da bi organizirano in povezano delo izboljšalo tudi medosebne odnose in socialno klimo v razredu, pa tudi na šoli.

To premišljevanje izostri tudi problem, ki ga v sebi skrivajo odgovori učiteljev OŠO in deloma tudi udeležencev OŠO o razlogih za neuspešnost. Da so učitelji delo učiteljev izbrali kot najmanj pomemben razlog za neuspeh udeležencev v osnovni šoli, govori o tem, da svojega dela ne razumejo tako celovito, kot smo razmišljali v tem sestavku, in se ne zavedajo celovitosti svojega poslanstva pri oblikovanju mladih ljudi. To govori tudi o tem, da dvomijo v svojo moč in vpliv, ki ga imajo na življenje udeležencev. Podobno pa bi lahko zapisali tudi za vzgojno-izobraževalne organizacije. Te se ne zavedajo, da je povezanost pedagoških delavcev med seboj ključna za dobro pedagoško delo. Učitelji na dan poučuje-

jo le po uro ali dve v istem razredu. Zato verjetno vsaj deloma upravičeno tudi menijo, da je njihov vzgojni vpliv omejen. Povezanost med učitelji samimi in med učenci in učitelji bi bilo treba ustvarjati na drugačen način - morda ob skupnih projektih in dejavnostih ali pa tudi s tem, da učiteljski zbor opredeli mrežo, ki podpira učence pri različnih problemih, da premisli o načinih reševanja in z vsem seznanjeni učence ter jih povabi k sodelovanju. Vzrokom, zakaj temu največkrat ni tako, se na tem mestu ne moremo posvetiti, ugotovimo pa lahko, da udeležencem, ki imajo težave v izobraževanju, z ustaljenimi pristopi in načini dela ne moremo učinkovito pomagati.

Ugotovimo lahko, da udeležencem iz ranljivih skupin ni namenjene dovolj pozornosti ali pa vsaj ne tiste prave, ki bi jo potrebovali. Ne le osebne zgodbe, temveč tudi objektivni podatki govorijo o tem, da so udeleženci iz ranljivih skupin v izobraževanju odraslih žrtve različnih prikrajšanosti. Za ilustracijo tega si lahko skozi številke ogledamo pojav ogroženosti mladih iz ranljivih skupin z nasiljem in kriminalnimi dejanji (Guzelj, 2011). Ugotovimo lahko, da udeleženci v programu PUM, ki jih je zajela raziskava in jih lahko uvrstimo v isto kategorijo ogroženih mlajših odraslih kot mlade iz OŠO, če jih primerjamo z nacionalnim povprečjem po udeležnosti v travmatičnih in večjih stresnih dogodkih, drastično odstopajo v smeri proti večjemu. Te vrednosti so pri nekaterih travmatičnih dogodkih, ko so bili sami žrtve ali pa se je to zgodilo v njihovi navzočnosti, povečane tudi za več kot dvakrat. S travmatičnimi doživetji je mišljeno verbalno, fizično in spolno maltretiranje, ki sega od ignoriranja, zasmehovanja in zaničevanja do fizičnega in spolnega nasilja ter umorov. V spodnji tabeli so vrednosti, ki jih je Guzeljeva dobila z analizo vzorca udeležencev PUM, v oklepaju pa so prikazane vrednosti, ki so jih dobili v nacionalni raziskavi⁸⁰.

⁸⁰ Guzeljeva je v okviru svojega specialističnega študija družinske terapije na populaciji 120 udeležencev programa PUM iz devetih organizacij po vsej Sloveniji izpeljala vprašalnik travmatičnih in večjih stresnih dogodkov (SLESQ), ki je bil uporabljen prej tudi v nacionalni raziskavi v letu 2006, na vzorcu 363 oseb (Cvetek, 2009). V vzorec je zajela 120 udeležencev, od tega 77 moških in 43 žensk. Neenakomerna prisotnost po spolu je posledica tega, da je bilo v tistem obdobju večje število vpisanih moškega spola. Vzorec je bil izbran na podlagi vpisa udeleženca v PUM v šolskem letu 2009/10, drugi pogoj pa je bil, da je udeleženec program redno obiskoval.

Tabela 21: Pogostost določene vrste travme oziroma večjih stresnih dogodkov

| Travma oz. večji stresni dogodek | Odstotek pojavljanja določene vrste travme oziroma večjih stresnih dogodkov | | |
|---|---|------------------|-------------------|
| | % enkrat | % večkrat | % skupaj |
| Uporaba fizične sile ali orožja na odgovarjajočem v ropu ali napadu | 6,70 (3,89) | 7,50 (1,06) | 14,20* (4,95) |
| Smrt bližnjega družinskega člana, intimnega partnerja ali zelo bližnjega prijatelja odgovarjajočega zaradi nesreče, umora ali samomora | 25,8 (19,49) | 11,70 (8,94) | 37,50 (28,43) |
| Fizična prisila (starša, drugega družinskega člana, intimnega partnerja, tujca ali koga drugega) v spolno občevanje ali v oralni ali analni spolni odnos proti volji odgovarjajočega ali ko je bil le-ta nemočen, kot na primer ko je spal ali bil omamljen | 10,00 (2,53) | 2,50 (1,95) | 12,50* (4,49) |
| Poleg izkušenj iz prejšnjega vprašanja, izkušanje dotikov privatnih (intimnih) delov telesa odgovarjajočega; prisila odgovarjajočega, da se dotika telesa drugega, ali poskus prisile, da bi imel nekdo spolne odnose proti volji odgovarjajočega | 10,00 (7,25) | 4,20 (6,74) | 14,20 (13,99) |
| Večkratno oklofutanje, pretep ali drugačen napad ali poškodba odgovarjajočega v otroštvu s strani staršev, skrbnika ali druge osebe. | 25,00 (5,86) | 35,80 (31,47) | 60,80* (37,33) |
| Obrcanje, pretep, oklofutanje ali kakšna druga fizična poškodba odgovarjajočega v odraslosti s strani intimnega partnerja, osebe, s katero je bil na zmenku, družinskega člana, tujca ali koga drugega | 13,30 (6,97) | 11,70 (5,87) | 25,00* (12,84) |
| Večkratno zasmehovanje, poniževanje, ignoriranje odgovarjajočega s strani starša, intimnega partnerja ali družinskega člana | 28,30 (1,94) | 35,80 (32,54) | 64,10* (34,47) |

| Travma oz. večji stresni dogodek | Odstotek pojavljanja določene vrste travme oziroma večjih stresnih dogodkov | | |
|---|---|------------------|-------------------|
| | % enkrat | % večkrat | % skupaj |
| Poleg že opisanih izkušenj grožnja odgovarjajočemu z orožjem, kot sta nož ali pištola | 11,70 (5,86) | 11,70 (2,50) | 23,40* (8,36) |
| Prisostvovanje odgovarjajočega umoru, resni poškodbi, spolnemu, fizičnemu nasilju ali napadu | 16,70 (6,69) | 13,30 (6,70) | 30,00* (13,39) |
| Druge situacije resne poškodbe ali nevarnosti za življenje odgovarjajočega - vključenost v vojaški spopad ali življenje na vojnem območju | 4,20 (6,68) | 1,70 (1,91) | 5,90 (8,59) |
| Resen požar, potres, poplava, plaz ali druga naravna nesreča | 19,20 (12,77) | 5,00 (7,50) | 24,20 (20,28) |
| Življenjsko nevarna bolezen bližjega prijatelja ali drugega družinskega člana odgovarjajočega | 24,20 (34,88) | 9,20 (20,90) | 33,40 (55,78) |
| Izkušnja, da je bil bližnji prijatelj ali družinski član žrtev resnega napada, mučenja, ugrabitve ali je bil vzet za talca | 5,80 (4,48) | 0,80 (2,48) | 6,60 (6,96) |
| Razbijanje stvari s strani staršev odgovarjajočega ali njihovo medsebojno poškodovanje | 25,00 (6,42) | 29,20 (19,19) | 54,20* (25,61) |
| Ločitev ali razhod staršev odgovarjajočega | 29,20 (9,88) | 5,80 (1,15) | 35,00* (11,03) |

Vir: Guzelj, 2011

Iz vsega, kar smo povedali do sedaj, lahko izluščimo, da so vzroki neuspešnosti v osnovni šoli, pa tudi poznejši relativno visok osip v OŠO v veliki meri posledica različnih obremenilnih dejavnikov, ki določajo položaj ljudi, uvrščenih v ranljive skupine/kategorije. V izobraževalnih ustanovah, začeni z OŠ, pogosto ugotavljajo raven učne (ne)uspešnosti, ne poglobljajo pa se v vzroke, ki do nje privedejo, če delež neuspešnih ne preseže pričakovane ravni. Učna neuspešnost oz. osip je v osnovni šoli relativno nizek, zato verjetno ni predmet širših razprav. V tem smislu bi odnos izobraževalcev, izobraževalnih institucij in izobraževalne oblasti do neuspešnih udeležencev lahko označili za instrumentalističen, saj se

ne pogloblja v posameznikove razloge za slabši uspeh ali neuspeh pri izobraževanju. Tega pa ne moremo trditi za osip v osnovni šoli za odrasle, ki je, upoštevajoč izobraževalno biografijo udeležencev in osnovnošolskemu podoben kurikulum, pričakovano visok. Rezultati evalvacije OŠO (anketa in intervjuji z udeleženci) so potrdili, da udeleženci v ta program vstopajo z izobraževalno travmo iz OŠ. Ker tudi tem vprašanjem izobraževalne oblasti ne posvečajo posebne skrbi, program OŠO udeležencem ne ponudi ustrezne podpore in jih tudi ne privede do uspeha. Vidimo lahko, da tako udeleženci v programu OŠO kot tudi drugi udeleženci izobraževanja, ki jih umeščamo med ranljive skupine ali kategorije, potrebujejo drugačno pomoč, kot so je deležni. To potrjuje tudi uspešna praksa. V programih, kot je npr. PUM in tudi nekateri drugi programih neformalnega izobraževanja odraslih (glej Javrh, 2011), kjer so deležni ustrezne pomoči, ugotavljajo, da se uspešnost udeležencev v izobraževanju pomembno izboljša, prav tako njihova samopodoba in življenjske aspiracije.

Iz izkušenj dobre prakse lahko razberemo, da je rešitev v bolj odprtem in prožnem kurikulumu, ki v večji meri upošteva specifične potrebe in življenjski položaje odraslih v izobraževanju. Ključno vlogo pri tem imajo tudi andragoški delavci. Praksa v uspešnih programih izobraževanja odraslih (Javrh, prav tam) kaže, da so izobraževalci v teh programih skrbno izbrani - glede na njihove vrline in zmoglosti, ki jih potrebujejo za uspešno delo. Razen tega je dobro poskrbljeno za njihovo strokovno spopolnjevanje, tako na samem začetku, ko pričnejo z delom na tem področju, kot tudi pozneje skozi delo. Strokovni timi izobraževalcev v teh programih ugotavljajo, da za dobro kakovost njihovega dela nujno potrebujejo tudi supervizijo.

Čeprav bi moralo biti drugače, vidimo, da je OŠO zelo zaprta oblika, ki se skorajda ne povezuje z okoljem, kjer deluje. Razloge vidimo v sami naravi kurikula (Žalec, tu), v tem, da je večina izobraževalcev honorarno zaposlenih in svoji vlogi v OŠO namenjajo manjšo pozornost kot denimo primarni zaposlitvi. Prav tako se ne vključujejo v izobraževanje za potrebe dela v OŠO, ker jim to ni ponujeno ali pa ker menijo, da so za svoje delo ustrezno usposobljeni.

Evalvacija programa OŠO je tudi pokazala, da so odrasli, ki jim je OŠO namenjena, slabo seznanjeni z možnostmi vključevanja v ta program⁸¹. Ne vedo, da je program brezplačen, kje poteka in kako se vanj lahko vključijo. Več pozornosti bi morali nameniti socialno-kulturni animaciji v okolju in jo zastaviti tako, da bi zajela tudi tiste, ki so potisnjeni najdlje na družbeni rob, ki so slabo pisarni - to so izključeni mladi, priseljenci, med temi predvsem nezaposlene ženske, Romi, pa tudi drugi. K izboljšanju položaja bi pripomoglo tudi širjenje dobre prakse dela z ranljivimi skupinami, ki jo v Sloveniji na področju izobraževanja odraslih že imamo, predvsem skozi izpopolnjevanje učiteljev in drugih andragoških delavcev, zaposlenih na OŠO. Zelo smiselno bi bilo med seboj bolj povezati različne programe izobraževanja odraslih, ki so namenjeni prikrajšanim. Sodelovanje in

⁸¹ Prepisi razprav v fokusnih skupinah, Evalvacija OŠO, 2012, interno gradivo ACS.

vzajemno učenje bi morali spodbuditi tudi med različnimi skupinami izobraževalcev tako odraslih kot mladine, pa tudi z drugimi sektorji družbe. To bi omogočilo, da bi ustvarjali bolj aktualno in tudi bolj življenjsko učno okolje, v katerem se lahko problemi, povezani z učenjem udeležencev, tudi bolj celovito in učinkovito rešujejo.

Zaključek

Personalizem v andragogiki, ki ga kot pogled in tudi kot način delovanja zagovarja avtorica tega prispevka, lahko razreši probleme ujetosti posameznikov v identitete, v katere jih potiska družba ali okolje, v katerem so se rodili, a jih hkrati iz njega ne iztrga niti jih ne poskuša asimilirati. Personalizem je način, ki podpira posameznika, da se avtonomno opredeli do življenja, ki ga živi, in za življenje, ki bi ga hotel živeti. Ob tem ni izoliran, pač pa se njegova preobrazba dogaja v interakciji z okoljem, pri kateri sta solidarnost in dialog med udeleženi njena najpomembnejša gibalca.

Personalizem pomeni, da vsakega človeka obravnavamo kot osebo, ki ima svoje osebne razloge in potrebe po izobraževanju. V tem smislu človek tudi ne more biti sredstvo za doseganje kakršnihkoli ciljev, ki bi bili postavljeni zunaj njega, kar v praksi pomeni, da oseba dejavno izbira in se odloča o tem, kakšno življenje želi živeti, in se skladno s tem odloča tudi za izobraževanje. To tudi pomeni, da lahko oseba izobraževanje odkloni, če ni skladno z njenimi hotenji, pričakovanji ali z življenjskimi cilji. Najpomembnejše pri tem pa je, da je udeleženec deležen občutka sprejetosti in naklonjenosti teh, ki mu pomagajo pri učenju.

To potrjujejo tudi najnovejše nevrološke raziskave (Bauer, 2008; Žalec 2010c, 194; 2011a, 108-9). Empatičnost, prijaznost in sprejetost v družini in v okolju sta ključni za zgodnji in poznejši razvoj nekaterih osebnostnih lastnosti. Nespoštovanje in zatiranje imata prav tako kot spoštovanje in ljubezen svoj fiziološki izraz. Tako eno kot drugo spodbuja ali ovira sproščanje različnih snovi v možganih, ki podobno kot pri boleznih ali zdravljenju vplivajo na morfološko zgradbo možganov in na telesno konstitucijo. Bauer (2008) ugotavlja, da nekatere oblike ignoriranja ali nasilja pustijo v možganih morfološke spremembe, ki v najtežjih primerih posamezniku tudi pozneje onemogočajo, da bi se razvil v empatično in ljubečo osebo. Najpomembnejše obdobje za ta razvoj je zgodnje otroštvo in obdobje zgodnje adolescence oz. pubertete. Torej tudi obdobje osnovne šole.

Vse te ugotovitve nas pripeljejo do sklepa, da smo ljudje tisti, ki s svojimi dejavnimi oblikujemo družbo in tako določamo njeno kakovost. Kreposti, ki določajo našo držo in ravnanje, določajo ten kakovosti družbe - zdrave, ki temelji na sodelovanju in solidarnosti, ali bolne, ki je izključujoča. Izobraževanje ima pri nastajanju družbe in pri oblikovanju krepostnega človeka odločilno vlogo. Posebej

pomembno pri tem je neformalno izobraževanje, ki je manj podvrženo neenakostim vplivov različnih družbenih skupin. V tem smislu je lahko prav izobraževanje odraslih tisti dejavnik, ki skozi socialno-kulturno animacijo, ki jo prevevata solidarnostni personalizem in dialog, pridobi na moči in posledično vpliva tudi na druge oblike izobraževanja in tako tudi na razvoj družbe. V zadnjih dvajsetih letih je v Sloveniji nastalo veliko programov, ki so namenjeni ranljivim skupinam in dajejo spodbudne rezultate, če jih presojava glede na to, kako pomagajo odraslim pri njihovem dejavnem vključevanju v družbo. Z dialogom med različnimi deležniki v izobraževanju se lahko te dobre prakse razširijo. To velja tako za delo z odraslimi iz prikrajšanih skupin kot za delo z drugimi skupinami odraslih, pa tudi za delo z mladino in otroki. Izobraževalci v tem procesu delujejo kot posredniki ali mediatorji med posamezniki in njihovim okoljem. Njihova vloga je pomembna pri prepoznavanju in definiranju problemov, pri vzpostavljanju dialoga in skozi to primerne učne okolje, ki udeleženi omogoča, da se med izobraževanjem skladno s postavljenimi cilji oz. vizijo osebnostnega razvoja tudi uresničujejo. Poslanstvo izobraževalcev je tudi v tem, da pomagajo ustvarjati učne skupnosti, ki v ožjem smislu pomenijo učno skupino, v širšem pa vse deležnike, ki so v izobraževanju ne glede na vlogo, ki jo v nekem trenutku prevzemajo, udeleženi. Učenci se skupnost pomeni sodelovalno učenje, v katerem se udeleženi učijo drug ob drugem in skupaj rešujejo aktualne probleme, ki jih izražajo oni sami, velikokrat pa so to hkrati tudi problemi družbe.

Opismenjevanje v osnovni šoli za odrasle

mag. Estera Možina

Tatjana Njivar

Marjana Noč

Uvod

Program Osnovne šole za odrasle obsega tudi začetno obdobje opismenjevanja, ki traja od prvega do četrtega razreda. Predmetnik za odrasle zajema dva predmeta, slovenščino in matematiko, ki se izvajata v skupnem obsegu 300 ur in v nekoliko večjem obsegu ur na narodnostno mešanih območjih slovenske Istre in Prekmurja. V okviru evalvacije programa OŠO (2011-2012) smo se nekoliko seznanili z izvajanjem tega dela programa pri odraslih predvsem prek pogovorov z učitelji in organizatorji izobraževanja, ki so opozorili na več stvari v zvezi z opismenjevanjem odraslih. Povedali so, da so za odrasle na voljo le zelo splošna didaktična navodila za opismenjevanje, da se učitelji niso usposabljali za opismenjevanje odraslih in se v praksi srečujejo s številnimi izzivi. Opažajo, da se je zelo spremenila struktura udeležencev v oddelkih opismenjevanja, ki jih obiskujejo v večini neslovensko govoreči udeleženci, učni načrt za opismenjevanje pa je tako kot program OŠO pripravljen za udeležence s slovenščino kot prvim oziroma maternim jezikom. Opozarjali so na premalo ur, da bi se odrasli opismenili toliko, da bi lahko v predvidenem času napredovali v višje razrede, ter da je pri odraslih motivacija za učenje in izobraževanje nizka.

V evalvaciji programa se je tako razkril le vrh ledene gore didaktičnih, izvedbenih in drugih problemov pri opismenjevanju odraslih v programu OŠO. Zato smo se odločili, da problem v prispevku razgrnemo z vidika praktičnih izkušenj pri izvajanju tega dela programa pri izbranem izvajalcu, kjer so predstavljeni tudi udeleženci, njihove izobraževalne in druge potrebe ter praktični prijemi pri opismenjevanju. Z vidika programa je kot ključni problem izpostavljeno, da je pismenost opredeljena kot sporazumevalna zmožnost v slovenščini (kot materinem jeziku) in ne upošteva, da je sporazumevalna zmožnost tudi in predvsem socialna praksa, ki se uporablja in razvija v lokalnih kontekstih in inštitucijah. Predstavljene so tudi izkušnje iz slovenskih programov pismenosti odraslih, ki so prinesle določene inovacije v razumevanju in pristopu pri izobraževanju odraslih na tem področju v Sloveniji in na katere se lahko naslonimo pri iskanju odgovorov za uspešnejše opismenjevanje odraslih v OŠO.

Razvijanje temeljne pismenosti je eden od ključnih prednostnih ciljev OŠO, ki je postavljen v funkcijo razvijanja sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku. Sodobne opredelitve pismenosti bistveno razširjajo razumevanje pismenosti. Poudarjajo, da je pismenost več kot le veščina in tehnična komunikacijska spretnost, saj zaobjema osebno, socialno in ekonomsko dimenzijo, ki omogoča posameznikom, družinam in skupnostim, da bolje razumejo svoj položaj, preučijo nove priložnosti in spodbudijo spremembe. Razumevanje pojma pismenosti se z globljim poznavanjem tega fenomena seveda nenehno spreminja. Nedvomno je pismenost povezana z različnimi dejavnostmi v življenju odraslih. Eno od temeljnih prepričanj izobraževalcev odraslih v programih pismenosti je ta, da *začetni bralec ni tudi začetni mislec*. Vsak odrasli, mlad in starejši, pride v izobraževanje s svojim osebnim znanjem in razumevanjem samega sebe, okolja, v katerem se giblje, ter vedenjem o širši družbi.

Velja pa poudariti, da se v prispevku lotevamo tistega dela problema pismenosti pri odraslih, ki je v Sloveniji statistično gledano zanemarljiv in se ne spremlja več v statističnih raziskovanjih, torej nepismenosti odraslih. Pojav nepismenosti se je spremljal ob popisih prebivalstva po metodologiji Zavoda RS za statistiko, ki je štela za pismenega vsakogar, ki je *končal vsaj 3 razrede osnovne šole ter pozna črke in zna napisati svoje ime*. Ob popisu leta 1991 je bilo ugotovljeno, da je nepismenih v Sloveniji 0,46 % prebivalcev, starih več kot 15 let. Zato tega pojava ob popisih prebivalstva niso več spremljali, problem nepismenosti v Sloveniji se je štel kot povsem marginalen.⁸²

Povsem drugačna podoba Slovenije na področju pismenosti odraslih se je pokazala v prvi mednarodno primerljivi raziskavi pismenosti odraslih v Sloveniji konec 90-ih let.⁸³ Raziskava je empirično potrdila domneve prvih raziskovalcev tega področja s konca 80-ih let, da je problem pismenosti v Sloveniji še zelo zakoreninjen med nekaterimi skupinami prebivalstva. V Sloveniji se je na testu pismenosti na prvi dve najnižji ravni (od skupaj petih) uvrstilo od 65 do 77 % odstotkov odraslih, starih od 16 do 65 let. Slovenija se je tako v skupini 20 razvitih držav članic OECD po pismenosti prebivalstva umestila na samo dno mednarodne lestvice (Možina, 2011). V letih, ki so sledila objavi podatkov raziskave, se je skušalo globlje pojasniti in razumeti fenomen, raziskati vzroke in posledice neustrezno razvitih ali pozabljenih sporazumevalnih zmožnosti ter zasnovati izobraževalne programe in druge ukrepe za izboljšanje tega stanja. Begal je predvsem obseg problema, kajti podatki so nakazovali, da ima težave s pismenostjo veliko več prebivalstva kot dajejo slutiti statistični podatki o nepismenosti. V

82 V popisih prebivalstva v Sloveniji do leta 1991 se je ugotavljala le zmožnost poznavanja črk, poznavanje števk in zmožnost računanja se nista preverjala.

83 Raziskavo je v sodelovanju z OECD izpeljal Andragoški center Slovenije med letoma 1998 in 2000. Na podlagi podatkov raziskave so bili izvedeni tudi CRP, ki so bolj poglobljeno raziskali posamezne vidike problematike spretnosti odraslih v Sloveniji, na primer pismenost staršev šoloobveznih otrok, zaposlenih, prebivalcev podeželja, brezposelnih, mladih, odraslih s posebnimi potrebami.

raziskavi seveda niso mogli sodelovati povsem nepismeni odrasli, saj so bili tisti odrasli, ki so imeli velike primanjkljaje pri branju in razumevanju kratkih besedil ter pri računanju z dvo- in trimestnimi celimi števili, iz raziskave izločeni.⁸⁴ Tako o njihovih resničnih zmožnostih, potrebah, položaju in ovirah v življenju vemo zelo malo. Tudi zato so pričevanja izobraževalcev odraslih, ki delajo s temi odraslimi v programu opismenjevanja v OŠO, izjemno dragocena.

Najnovejše stanje na področju pismenosti odraslih in t. i. spretnosti za procesiranje informacij bo sredi leta 2016 omogočila nova mednarodna raziskava OECD v Sloveniji, Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC),⁸⁵ ki meri dosežke odraslih na področju besedilnih in matematičnih spretnosti ter spretnosti reševanja problemov v tehnološko bogatih okoljih. Odrasli so v raziskavi pokazali svoje znanje in spretnosti prek računalnika ali na pisnem testu, če računalnika ne uporabljajo. V raziskavi pa so tokrat imeli priložnost sodelovati tudi odrasli, katerih znanje branja in pisanja je na zelo osnovni ravni (preverjalo se je razumevanje besed, stavkov in odlomkov preprostih besedil); ti odrasli so reševali le pisni test. Pri tem se je porodilo vprašanje, s kakšnimi izzivi se srečujejo ti odrasli v svetu sodobnih komunikacijskih sredstev, kako dobro lahko uporabljajo vse vrste elektronskih naprav, ki vendarle temeljijo na simbolih in pisnih navodilih (na primer prometna signalizacija, telefoni, bankomati, računalniki, internet, potovalni računalniki v avtomobilih). Jim je sodobna tehnologija še bolj otežila vključevanje v družbo? Naša domneva je, da nepismeni ljudje razvijajo vizualne in druge kanale za učenje. Seveda pa nove tehnologije spremenjajo življenja nas vseh in razsežnosti njihovega vpliva na pisne prakse otrok, mladine in odraslih se šele začinjamo dobro zavedati. Sprašujemo pa vendarle se, kdaj bomo lahko izobraževalci odraslih izkoristili prednosti novih tehnologij za uspešnejše opismenjevanje odraslih, za premagovanje specifičnih učnih težav, za samostojnejše učenje po meri odraslega, ki ga bo usmerjal odrasli sam. Dona Alvermann je v predgovoru h knjigi *Nove pismenosti Spreminjanje znanja in učenja v šoli* takole povzela nelagodje ob vdoru novih tehnologij v naša življenja: *Številnim ljudem, med njimi tudi učiteljem in načrtovalcem politik, predstavljajo nove pismenosti, ki jih spodbujajo sodobne tehnologije, velik izziv za njihovo pojmovanje znanja in pismenosti, vendar menijo, da se srečujemo samo z vse bolj digitaliziranim in tehnološko opremljenim svetom, ki v svojem bistvu ostaja enak. Številni drugi pa slutijo, da se v novih pismenostih, ki jih omogočajo sodobne tehnologije, skriva neizmeren potencial, ki bo do temeljev zamajal in spremenil način, kako poučujemo druge in se učimo sami. Ne nazadnje so ljudje, ki so prepričani, da so številne pismenosti, ki jih mladi in odrasli že zdaj zelo uspešno uporabljajo zunaj šole, že zdaj prenosljive v šolsko okolje, če bi le bili pripravljeni poskusiti.* (Alvermann v Lankshear in Knobel, 2004)

84 Inštrument, uporabljen v mednarodni raziskavi pismenosti odraslih leta 1998, ni omogočal testiranja bralnih veščin, kot so razumevanje besed in preprostih besedil.

85 Opis metodologije in mednarodna poročila raziskave PIAAC so objavljeni na spletnem naslovu: <http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm>, 26. 1. 2016. Najnovejše stanje na tem področju bo znano po umiku embarga (OECD), junija 2016.

UDELEŽENCI OPISMENJEVANJA V OŠO IN NJIHOVE ZNAČILNOSTI

Udeleženci v oddelkih opismenjevanja v OŠO predstavljajo manjši delež vseh vpisanih udeležencev, tj. , 7-8 %. V prvi semester šolskega leta 2015/2016⁸⁶ je bilo vpisanih 74 odraslih in v drugi semester 61. Opismenjevanje odraslih poteka le pri nekaterih izvajalcih programa OŠO, tj. pri 8 od skupno 28, in sicer v Ljubljani, Mariboru, Murski Soboti, Celju, Novem mestu, Kočevju, Črnomlju in Trebnjem (izjemoma, če se pokaže potreba, pa tudi pri drugih izvajalcih). Med udeleženci oddelkov opismenjevanja je večina moških, starih 18 let in več (več kot 80 %), večina med njimi je Romov (več kot 70 %, v vseh razredih OŠO je Romov okoli 40 %). Podatki o zaporednih vpisih kažejo, da se je v oddelke opismenjevanja v prvi semester ob začetku šolskega leta vpisala na novo okoli polovica udeležencev, drugi udeleženci so bili vpisani dvakrat in več. V drugem semestru je bila v opismenjevanje na novo vpisana slaba četrtina udeležencev, namreč več kot 75 % udeležencev je bilo vpisanih dvakrat in več. Gre seveda za podatke o vpisanih udeležencih in ne za podatke o napredovanju in uspešnosti udeležencev. Prav tako ne poznamo nekaterih drugih značilnosti, na primer drugih nacionalnosti razen romske, ker zbiranje podatkov tega ne omogoča. Kljub temu nas podatki napeljujejo k ugotovitvam, da so udeleženci opismenjevanja v OŠO praviloma moški, stari 18 let in več, katerih materni jezik ni slovenščina. Eden od dejavnikov večkratnega vpisa je tudi čas, predviden za absolviranje standardov znanja za obdobje opismenjevanja, ki je za te udeležence prekratek, zato se v te oddelke vpisujejo več kot enkrat.

Predvsem dejstvo, da pri udeležencih slovenščina ni materni jezik, pa razkriva povsem specifično situacijo, da gre pri udeležencih za učenje slovenskega jezika in hkrati za učenje osnov branja, pisanja in računanja. Glede na to, da so odrasli udeleženci opismenjevanja v večini stari nad 18 let, lahko tudi predvidevamo, da nekoliko težje usvajajo grafomotorične (finomotorične) veščine, ki so potrebne za pisanje. Prav gotovo je, da udeleženci opismenjevanja prihajajo iz družin in okolja, ki jih po vsej verjetnosti niso spodbujala k branju in pisanju ter pripravi na šolo. Antropološke študije (na primer Brice Heath v članku *Čas brez pravljič*, 1982) kažejo, da imajo otroci, katerih starši jim niso brali in se pogovarjali o prebranem, tudi bistveno manj obsežen besedni zaklad v primerjavi z otroki, katerih starši so izobraženi in so jim redno brali ter se z njimi pogovarjali o prebranem.

86 Vir: Poročila izvajalcev o vpisu udeležencev v I. in II. semester OŠO v šol. l. 2015/2016. Program OŠO se izvaja v posameznem šolskem letu v dveh semestrih, pri čemer semester velja za šolsko leto. Izvajalci poročajo MIZŠ dvakrat letno za zimski in letni semester, MIZŠ tako zbira med drugim podatke o številu vpisanih v posamezne razrede, nekatere demografske podatke, o ponovitvah vpisa v posameznih razred in etnični pripadnosti.

UDELEŽENCI OPISMENJEVANJA NA ANDRAGOŠKEM ZAVODU MARIBOR⁸⁷

Na konkretnem primeru izvajalca OŠO, Andragoški zavod Maribor (AZM Maribor), pogledjmo, kako se je spreminjala struktura udeležencev v zadnjih 15 letih in kako poteka opismenjevanje. Po letu 2000 je po vsej Sloveniji začel strmo upadati vpis v program osnovne šole za odrasle, ki so ga občutili tudi v omenjenem zavodu. Kljub močnemu upadu vpisa in manjšemu številu oddelkov so zagotavljali pouk vsaj v štirih oddelkih za vse razrede OŠO, od oddelka opismenjevanja (od 1. do 4. razreda) do zaključnega 9. razreda. To pomeni, da se lahko nepismeni odrasli vključijo v oddelek opismenjevanja in po programu OŠO napredujejo do zaključka izobraževanja v 9. razredu.⁸⁸ V zadnjih letih se vpis v zimski in letni semester osnovne šole za odrasle ohranja nekje na isti ravni, to pomeni od 70 do 80 odraslih udeležencev izobraževanja na semester. Ob tem pa opazajo, da se močno spreminja demografska, socialna in etnična struktura ter značilnosti in posledično potrebe udeležencev OŠO.

Pregled letnih poročil AZM za preteklih 5 let v deležih za vsako šolsko leto pokaže približno naslednjo strukturo udeležencev: 69 % je Romov (v celoten delež so vključeni tudi romski osipniki), neromskih udeležencev, starejših od 20 let, je 22 %, osipnikov iz osnovnih šol (Slovenci) pa zgolj 9 %.

Osip iz osnovnih šol se ohranja v lokalnem okolju nekako na isti ravni, vendar pa ne gre zanemariti, da je kljub posebni psihosocialni skrbi za slehernega učenca v OŠ osip vendarle prisoten. Izobraževalci odraslih pri svojem delu opazajo, da se zaradi neugodnih družbenih in gospodarskih gibanj slabšajo socialne razmere in povečuje razslojenost na področju šolstva. Vedno bolj se namreč povečuje tudi razpon v znanju in interesih med učenci. Na eni strani so tisti, ki izhajajo iz boljše situiranih družin in jim je tudi v osnovnih šolah namenjena posebna skrb v smislu nadarjenosti, na drugi pa se večja število učencev, za katere je zaradi slabšega socialnega okolja tudi slabše učno poskrbljeno. Vse to se odraža tudi v značilnostih in potrebah mladostnikov, ki prihajajo kot odrasli udeleženci po končani šolski obveznosti v AZM.

Pri udeležencih izobraževanja v OŠO opazajo, da gre za sklop več dejavnikov, ki privedejo do neuspešnosti v OŠ, med drugim so to na primer učne težave, vedenjska neprilagodljivost in druge motnje. Dejavniki so zelo povezani z ne-

⁸⁷ Prispevek T. Njivar.

⁸⁸ Pogoji za vpis: V program OŠO se lahko vpiše vsak, ki je izpolnil osnovnošolsko obveznost, ni pa uspešno končal osnovnošolskega izobraževanja. V ta program se lahko vpišejo tudi odrasli, stari več kot 15 let, ki niso izpolnili osnovnošolske obveznosti. Prav tako se lahko v program vpišejo tudi odrasli, ki so obiskovali osnovno šolo s prilagojenim programom, ki zagotavlja pridobitev enakovrednega izobrazbenega standarda, pa je v času osnovnošolske obveznosti niso uspešno končali. Vpišejo se lahko tudi odrasli, ki so uspešno končali osnovno šolo s prilagojenim programom, ki zagotavlja pridobitev nižjega izobrazbenega standarda. Ti se lahko vpišejo v osmi razred programa osnovne šole za odrasle. Vir: Program OŠO, str. 6.

spodbudnim domačim okoljem, ki na otrokovo učenje in njegov celostni razvoj ne delujeta spodbudno (na primer razbite družine, odvisnost v družini, vzgoja, ki otroku ne postavlja mej). V zadnjih letih v AZM narašča delež odraslih udeležencev izobraževanja, starejših od 20 let. V izobraževanje so jih prisilile predvsem razmere na trgu dela; še pred 20 leti namreč ni bilo težko dobiti dela brez dokončane osnovne šole, zdaj to skoraj ni več mogoče. V zaostrenih razmerah na trgu dela so se ti ljudje prvi znašli med brezposelnimi in jim izobrazba pomeni pot do zaposlitve, preživetja. Kateri bi bili lahko razlogi za njihov osip? Verjetno podobni kot pri mlajših osipnikih, še bolj kot pri teh pa tudi pri udeležencih opazajo izrazitejšo učno težavo, ki so pred leti najverjetneje povzročile njihov izstop iz rednega šolskega sistema.

Precejšnje število udeležencev OŠO na AZM predstavljajo Romi. Zaradi «mlade» poselitve so mariborski Romi v slovenskem prostoru še vedno ne dovolj raziskana etnična skupina. V Mariboru po različnih ocenah (uradni statistični podatki niso na voljo) živi med 2000 in 3000 Romov. V nasprotju z dolenskimi, belokranjskimi in prekmurskimi Romi so mariborski Romi neavtohtona etnična skupina, nezgodovinsko naseljeni Romi. Po izvoru so to balkanski Romi, natančneje Romi s Kosova, največ iz Kosovske Mitrovice, tudi iz Peči in Prištine. Manjša skupina Romov, delovnih migrantov, se je v Mariboru naselila že v 60-ih letih prejšnjega stoletja, najbolj množično pa so se v Maribor priseljevali predvsem med balkanskimi vojnami v 90-ih letih prejšnjega stoletja. Pred začetkom balkanskih vojn je okoli 15.000 Romov živelo v mestni četrti Kosovske Mitrovice Mahala, ki je bilo urejeno naselje z novimi hišami, zdravstvenim domom, vrtcem, šolo. Med vojnami so prav Romi postali žrtve navzkrižnega ognja med Srbi in Albanci; iz Kosovske Mitrovice je bilo pregnanih okoli 15.000 Romov, ki so se razselili po vsej Evropi, zaradi sorodstvenih vezi je mnogim od njih novi dom postal tudi Maribor.

Mariborski Romi - način življenja in njihove vrednote

Mariborski Romi so urbani Romi. Preživljajo se s prodajo na premičnih stojnicah, večinoma so prejemniki socialnih pomoči. Pomešani so med večinsko mestno prebivalstvo, praviloma živijo v socialnih stanovanjih v več mariborskih četrtih. V svojem okolju ne izstopajo, v času manjše brezposelnosti so se tudi zaposlovali. Romi v Mariboru pripadajo muslimanski veri, ki večinoma določa tudi njihov še vedno zelo tradicionalen in patriarhalen način življenja. Poudariti je treba, da romski migracijski tok ne usiha, saj se v Maribor redno priseljujejo pripadniki iste etnične skupine, v zadnjem času največ iz Makedonije, kjer si je po balkanskih vojnah poiskal zatočišče največji del kosovskih Romov, pa seveda tudi od drugod iz Evrope, kamor so bili Romi razseljeni v 90-ih letih prejšnjega stoletja.

Na AZM so se z Romi začeli srečevati pred približno 15 leti, ko so se le-ti začeli vpisovati v OŠO. Vpisovati so se začeli predvsem Romi, stari med 20 in 35 let, ki so bili pregnani s Kosova v starosti, ko bi morali obiskovati OŠ, po prihodu v Slovenijo pa so bili za vključitev v osnovno šolo že prestari. Dejstvo je, da so

Romi v Mariboru populacija z najnižjo stopnjo izobrazbe in prav pomanjkanje izobrazbe jim zmanjšuje možnosti in jih potiska na družbeno obrobje. Izobrazba je na romski lestvici vrednot zelo nizko in večina Romov se *še vedno ne zaveda, da višja stopnja izobrazbe prinese tudi izboljšanje tako človekovega materialnega položaja kot njegovega družbenega statusa. Še vedno se na AZM srečujejo z veliko nepismenimi Romi, predvsem z nepismenimi romskimi ženskami, več je takih Romov z dokončanimi nekaj razredi osnovne šole.* Za Rome iz teh skupin pomeni končana osnovna šola tudi konec formalnega izobraževanja. Ker Romi praviloma ne pridejo do poklica oziroma se za nadaljevanje šolanja odločajo le redki, jim je tako onemogočena ustrezna integracija v družbo. Ob občasnem zaslužku od «dela na črno» jim glavni vir preživetja pomenijo socialne pomoči, natančneje otroški dodatki, ki se nabirajo zaradi številnejših družin. Največjo vrednoto Romom pomeni prav družina, saj skupnost deluje po principu razširjenega družinskega klana oz. razširjene družine, kjer družinski vodje praviloma skrbijo za materialno preskrbljenost družinskih članov, ženskam pa je v celoti prepuščena skrb za dom in otroke.

Posebnosti pri izobraževanju Mariborskih Romov

Zanimive so tudi učne specifike Romov, kakor jih skozi leta opazujemo pri romskih udeležencih OŠO. Kot rečeno, večina udeležencev opismenjevanja na AZM predstavljajo Romi, vpisujejo se tudi tisti z nekaj razredi opravljene OŠ, velikokrat osnovne šole s prilagojenim programom. Pri Romih zaznavajo naslednje:

- večina Romov v šolo prihaja zelo neredno in nima razvitih učnih spretnosti in navad za učenje šolske snovi po programu,
- zaradi pomanjkanja učnih spretnosti in navad za učenje šolske snovi se počasneje učijo in potrebujejo bistveno več časa za doseganje minimalnih standardov znanja,
- ob pomanjkanju učnih spretnosti in navad za učenje šolske snovi opažajo tudi različne oblike učnih težav,
- neredno obiskujejo program, tudi zaradi vpetosti v skrb za družine, ki si jih ustvarijo zelo mladi,
- v oddelkih opismenjevanja je izobraževanje organizirano vsak dan v obsegu 4-5 ur, če se želi izvesti program v skladu z normativi in standardi za posamezni semester, vendar romski udeleženci ne zmorejo osredotočeno delati več kot 3 ure dnevno,
- program OŠO v zadnji triadi je povečini prezahteven za te udeležence, še posebno jim delajo težave predmeti: tuj jezik, matematika, slovnica pri slovenskem jeziku,
- niso motivirani za učenje abstraktnejših učnih vsebin, pravil in definicij, ki so praviloma podlaga za nadaljnje šolanje, na primer definicija ‚premica je neprekinjena ravna črta‘, zgodovinski potek dogodkov skozi zgodovino, npr. čas pred našim štetjem in naše štetje,

- praviloma povezujejo šolsko učenje in učne dosežke s konkretno uporabnostjo v življenju, na primer z opravljanjem vozniškega izpita, računanjem zneskov na tržnici (Romi na primer obvladajo računanje z decimalkami); izkušnje učiteljev kažejo, da abstraktne vsebine razumejo, če se povežejo s konkretno situacijo, npr. minus na bančnem računu ($-2 + 4 = 2$), eden od udeležencev se je besede za barve v angleščini naučil takrat, ko jih je prodajal,
- nadpovprečne rezultate dosegajo pri likovni in glasbeni vzgoji, ko je pouk naravnano tako, da upošteva kulturne in etnične posebnosti in izhaja iz bogate zakladnice Romske glasbe in kulture.

Položaj žensk in otrok v romski skupnosti

Romska skupnost je ohranila nekatere posebnosti pri obravnavi in položaju posameznih skupin znotraj skupnosti. To, kar jim je v preteklosti pomagalo preživeti, pa danes lahko pomeni večjo družbeno ranljivost in socialno izključenost posameznih podskupin. Gre za položaj romskih žensk in otrok ter najstnikov znotraj romske skupnosti in posledice tega položaja na socialno ranljivost.

Romske ženske so posebej ranljiv segment celotne romske populacije, saj zaradi tradicionalne, muslimanske patriarhalne ureditve živijo v socialno zaprtem okolju. Praviloma so matere 4 otrokom ali več, zaradi izoliranosti ne znajo slovensko, imajo zato probleme v vsakdanji komunikaciji in se ne vključujejo v družbeno življenje. Celotne družine zato živijo v nespodbudnem okolju za izobraževanje, otrokom pa je onemogočena kakovostna in celostna integracija.

Drugi zelo ranljiv segment znotraj celotne subkulture so romski otroci in najstniki, razlogi pa so različni. Romskim otrokom sta materna jezika kosovska romščina ali/in albanščina, zato se v vrtec in osnovno šolo vključujejo s slabšim znanjem slovenščine. Zaradi nespodbudnega in v večini primerov tudi nepismenega domačega okolja romski otroci večkrat ponavljajo posamezni razred, v višjih razredih se kopičenje vseh učnih problemov velikokrat izrazi v zgodnjem osipništvu. Pri najstnikih se pojavi še kriza identitete, razpetost med svetom patriarhalnih vrednot ne eni strani in močna težnja po integraciji na drugi. Starši otrok praviloma ne znajo primerno usmerjati skozi adolescenco. Adolescenčne krize romska skupnost še vedno rešuje z zgodnjimi, najstniškimi porokami.

Izobraževalci odraslih postopoma, prek udeležencev in pogovorov z njimi, spoznavajo tudi njihove življenjske in bivanjske razmere. Po vseh letih dela z Romi so spoznali, da so to dejansko nepismena okolja, v romski družini ni časopisov, kaj šele kakšnih knjig; v tej skupnosti gre za odsotnost kulture branja in pismenosti. Romski starši večkrat ponosno povejo, da njihovi otroci redno hodijo v šolo, kar je v večini primerov tudi res. Pri istih starših je tudi zaznati močan občutek krivde, ker otrokom pri šolskem delu ne morejo pomagati, hkrati pa ne naredijo nič, tudi nimajo znanja, da bi položaj izboljšali. Pri svojem delu se srečujejo z romskimi materami, ki jih je bilo sram in strah iti v knjižnico, ker je bilo to za njih

tuje, neznano kulturno okolje, v katerem se ne bi znašle. Podobno se po pričevanjih učiteljev dogaja na roditeljskih sestankih in govorilnih urah v osnovnih šolah, ki se jih romski starši ne udeležujejo. Začarani medgeneracijski krog nepismenosti se tako sklene in prenaša iz ene generacije v drugo.

Romski najstnik, deček, ki šole ne konča, bo do svojega 18. leta zagotovo že poročen in tudi že oče, brez izobrazbe in zaposlitve se bo preživiljal z raznovrstnimi posli na meji legalnosti, velika verjetnost je tudi, da bo njegova družina, ki se bo do njegovega 30. leta zagotovo razširila še za 4 ali 5 družinskih članov, črpala večji del sredstev, potrebnih za prežvljanje, iz socialnih transferjev. Izobraževalci odraslih menijo, da je izobraževanje za Rome zagotovo priložnost za preseganje socialnih in drugih izključenosti iz družbe, še posebno za romske ženske, otroke in mladino, pri čemer se neizpodbitno mora prilagoditi tudi okolje, v katerega ti mladi in odrasli ljudje vstopajo.

OPISMENJEVANJE ODRASLIH NA ANDRAGOŠKEM ZAVODU MARIBOR ⁸⁹

V učnem načrtu za slovenščino v programu OŠO je med splošnimi cilji zapisano, da si odrasli udeleženci pridobivajo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika; zavedajo se, da je slovenščina kot njihov materni jezik zanje najnaravnejša socializacijski danost, saj se z njo najlažje in najuspešneje izražajo. Pridobivajo si tudi pozitivno razmerje do slovenske književnosti. In dalje, da so udeleženci motivirani za vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje in govorjenje ter branje in pisanje).

Učitelji v oddelkih opismenjevanja v OŠO imajo po predmetniku na voljo 160 ur za izvedbo programa za slovenski jezik, na narodnostno mešanih območjih pa se število ur poveča za 54 v OŠO s slovenskim učnim jezikom oziroma za 80 ur v OŠO z italijanskim učnim jezikom na območju slovenske Istre in v programu OŠO, ki vsebuje madžarščino kot materinščino, na narodno mešanem območju Prekmurja. Predmetnik za posamezni razred je ob razredno-predmetni organizaciji načrtovan za 18 tednov. Enako velja tudi za obdobje opismenjevanja od 1. do 4. razreda. V učnem načrtu za slovenščino⁹⁰ je v pojasnilu predmetniku navedeno, da je to obdobje začetnega opismenjevanja, ki poteka individualno. Ker so v izobraževanju odraslih taki primeri izjemni in zahtevajo posebno načrtovanje za vsakega udeleženca, so v učnem načrtu za pouk slovenščine opredeljeni predvsem splošni in operativni (funkcionalni in izobraževalni) cilji predmeta ter standardi znanja, ne pa tudi razčlenitev ciljev po razredih.

V Učnem načrtu za slovenski jezik so zapisna še specialno didaktična priporočila za obdobje opismenjevanja, ki navajajo, da v obdobju opismenjevanja od 1. do 4.

⁸⁹ Prispevek M. Noč.

⁹⁰ Učni načrt Slovenščina, Program Osnovne šole za odrasle, str. 13-70, ZRSŠ, 2003.

razreda upoštevamo individualne posebnosti udeležence. Učitelj zato prožno in uravnoteženo kombinira sistematično spoznavanje in urjenje branja in pisanja s sporazumevalnimi dejavnostmi v smiselnih, funkcionalnih in zanimivih okoliščinah, prilagojenih stopnji udeležencev. Cilj poučevanja branja in pisanja ni le obvladovanje tekočega branja in pisanja, temveč raba pisnega jezika za sporazumevanje, razmišljanje, ustvarjanje in razvedrilo. Pri opismenjevanju odraslih učitelji zato kombinira različne strategije, predvsem alfabetsko in ortografsko, tako da pri udeležencih ob hitrem in tekočem prevajanju črk v glasove spodbuja hkratno oblikovanje pomena v povezavi z njihovim poprejšnjim znanjem, informacijo pisnega sporočila in kontekstom bralnega položaja. Ker pa je poprejšnje znanje pri udeležencih različno, je za vsakega udeleženca treba pripraviti individualni program opismenjevanja, skladno s cilji in standardi v učnem načrtu. (Učni načrt za Slovenščino, str. 65) V primeru umetnostnih besedil naj bodo le-ta prilagojena starosti udeležencev izobraževanja, izbere pa naj jih učitelj glede na izkušnje in interese udeležencev.

V nadaljevanju so povzete neposredne izkušnje učiteljice v oddelku opismenjevanja. Delo v oddelku za odrasle je začela slučajno, ko je nadomestila kolegico na bolniškem dopustu. Kot dolgoletna učiteljica v osnovni šoli v prvi triadi je nastopila delo brez posebnega uvajanja, predvsem pa z velikimi pričakovanji o tem, kako bo pouk potekal bolj v obliki konzultacij ob veliki pripravljenosti oziroma izjemni motivaciji za delo. Odrasle v izobraževanju si je predstavljala po svoji podobi, kot polno zaposlene ljudi v najbolj aktivni dobi hitenja in pehanja za preživetje, morda gradnjo lepšega jutri, z izjemno motivacijo. V njenih predstavah so jo v kombiniranem razredu od 1. do 4. razreda čakali odrasli, ki iz kakršnega koli «višjega» razloga niso uspeli končati osnovnošolskega izobraževanja že na razredni stopnji, in bila je prepričana, da so pismeni, torej znajo pisati in brati z razumevanjem vsaj v svojem jeziku. Poznani so ji bili podatki iz popisa prebivalstva v Sloveniji (2002), ko se o nepismenosti ni več spraševalo, saj ta pojav po poročilih Statističnega urada Slovenije ni več statistično značilen za Slovence.

Realnost pa je bila precej drugačna. Naletela je torej na udeležence, ki so jo na samem začetku šokirali. Od dvajset vpisanih odraslih jih do dvanajst redno obiskuje pouk, to so Romi, Albanci, tudi druge narodnosti se pojavljajo, izjemno malo pa je Slovencev. Brati in pisati ne znajo niti v svojem jeziku. Šolo obiskujejo bolj ali zgolj zato, da pridobijo ali državljanstvo ali tudi zaposlitev, večina je namreč brezposelnih. Sicer nekateri (tisti, ki redno napredujejo) prejemajo socialno pomoč in to je nekaterim tudi edina motivacija ali pa tudi način preživetja, saj me sprašujejo, kdaj dobijo plačilo. V veliko veselje pa vendarle lahko zatrdim, da vsako leto vsaj eden pristopa k opismenjevanju z veliko motivacijo in vizijo, da bo končal osnovnošolsko izobraževanje! Dandanes si pravzaprav ne moremo predstavljati ljudi, ki so rasli v tako drugačnem okolju, da so zamudili vrtce, da jim nihče ni bral pravljic, da so sploh zamudili prva leta izobraževanja, ki so tako drugačni, da te samo srečanja in delo z njimi prepričajo, da res obstajajo. Prav to mi je predstavljalo in mi še predstavlja izziv, da se preizkusim v novem, torej drugačnem načinu opismenjevanja. In kako sem se na to pripravila? V začetku sem zbrala kar nekaj učbenikov in

delovnih zvezkov, ki jih uporabljam pri delu v osnovni šoli, kjer sem redno zaposlena, vendar sem kaj hitro obupala nad temi pripomočki, saj «moji» OŠO učenci tudi preprostih navodil ne razumejo brez prevajanja in razlage.

Skelet ji predstavlja osnovnošolski učni načrt, vendar ga je prisiljena zelo prilagoditi in se osredotoči le na nekatere dosegljive cilje. Vsako leto doda kaj novega, zavrže kakšno literarno besedilo in ga nadomesti z drugim. Po njenih izkušnjah ne gre vsakemu učencu posebej razlagati navodil, prevajati besed, razlagati pomenov, kajti to pripelje do dolgočasje, učitelj pa ne izpelje programa. Predvsem dejstvo, da vsi ne govorijo enakega jezika, jo je pripeljalo do spoznanja, da mora biti samostojno delo popolnoma individualizirano, saj so predznanja udeležencev tudi zelo različna. Razlike v predznanju pri udeležencih so nepričakovane in včasih predvsem šokantne, na primer v istem oddelku so naslednji udeleženci: *prvi, ki bo končal drugi razred: je zmožen prepisovati, pravzaprav preslikovati veliko tiskano abecedo, v presledkih že nekaj let obiskuje oddetek, vendar še vedno ne bere, kljub temu lahko zapišem, da je dosegel velik individualni napredek, saj zdaj preslikovanje besedila zmore na toliko višji stopnji, da se v tem ne zgubi. Še pred letom dni si je moral pomagati s prstom, da je preslikal vsako črko, zdaj zmore preslikati besedo. Drugi udeleženec v istem oddelku slovensko še ne govori, razume najpreprostejše slovenske eno- in dvozložne besede, ki se ponavljajo iz dneva v dan. Čeprav še pred letom dni ni poznal niti velikih tiskanih črk, zdaj «prevaja» besedilo iz velikih tiskanih črk v pisane črke. Torej dosega velik individualni napredek, toda še vedno spada med nepismene, saj še ne piše in bere hkrati. Tretji udeleženec izjemno hitro «prevaja» velike tiskane v pisane, brez vsakega razumevanja in zmožnosti branja. V skupini je tudi učenec, ki izjemno dobro bere, prebrano razume, vendar ne zmore pisati pisanih črk. S «strahom» in spoštovanjem se jih loteva, obupa, pa reče, samo še ta teden ne bi.*

Neposredne izkušnje pri delu z odraslimi v oddelku opismenjevanja so tudi te, da se vsak odrasli udeleženec izjemno veseli lastnega uspeha, da so željni pohvale in so nanjo ponosni, zaželi so si, da se jim na list napiše zaslužen dobro oceno in da so za uspeh pohvaljeni tudi pred drugimi zunaj razreda. Pri delu ji pomaga spoštljiv odnos do njihovega načina življenja, veliko potrpežljivosti in veliko tolerance do njihovega načina dela. V miselnosti udeležencev je zakoreninjeno, da se bodo vsega naučili v šoli od učiteljev, da je učenje enosmerni proces, ki poteka od učiteljev k udeležencu, in da jim samostojno zunaj šole ni treba čisto nič več narediti. Nekoliko drugače po izkušnjah učiteljice dojemajo učenje tisti udeleženci, ki imajo v šolah svoje otroke ali vnuke. Pri tistih udeležencih, ki redno obiskujejo pouk in mogoče celo doma kaj naredijo (redke izjeme), je napredek občutno večji, s tem pa se povečuje tudi njihova notranja motivacija.

Eden ključnih problemov pri izvajanju programa je motivacija udeležencev. Z leti se je naučila, da jih mora predvsem razumeti. Poskuša jih motivirati tako, da sama sestavi preprosto besedilo, ki je zbir aktualnih, tudi njim zanimivih dogodkov. Piše besedila o Mariboru, o njegovi okolici, o Sloveniji, o praznikih. Besedila vsebujejo preproste besede, za katere ve, da jih razumejo, in pripravi vprašanja

za razumevanje besedila. *Prvo branje je glasno in skupno. Poved za povedjo razložim («prevedem»), potem nekajkrat preberemo, nato naloge diferenciram. Nekateri zmorejo zgolj prepis velikih tiskanih, nekateri prevod v pisane črke, nekateri še odgovarjajo na vprašanja, petošolci pa iz besedila že iščejo samostalnice, jih razvrščajo, upoštevajo veliko začetnico, iščejo sopomenke, protipomenke.*

Pri tem se nenehno sprašuje, ali ravna prav. Prednostne cilje programa OŠO za obdobje opismenjevanja zelo dobro pozna, obenem se zaveda, da jih mora bistveno prilagajati za večino udeležencev. Z leti dela z odraslimi je prišla do spoznanja, *da bodo tisti udeleženci OŠO, ki niso opravili niti enega razreda osnovne šole in jim je prvi stik s šolo prav ta, le s težavo usvajali minimalne standarde za posamezne razrede. Cilj doseganje enakovrednega izobrazbenega standarda, kot ga zagotavlja vzgojno-izobraževalni program OŠ, velja za redke posameznike, morda tiste, ki so opravili vsaj dva ali tri razrede osnovne šole v otroštvu. Za te učence torej velja tudi, da bodo pripravljene za nadaljnje (formalno in neformalno) izobraževanje. Skozi izbrane vsebine pridobivajo tudi splošna znanja, spoznavajo Slovenijo in njeno kulturo. Za skupino učencev, zaradi katere prilagaja delo, da vsaj razumejo, kaj morajo početi, pa velja le cilj o razvijanju temeljne pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, pa še to res na zelo «revnem» nivoju.*

Pri odraslih, ki ne dosegajo minimalnih standardov znanja, si je zastavila širše cilje, namreč *usposabljanje za samostojno in vseživljenjsko učenje in izobraževanje, za osebni razvoj udeleženca in izboljševanju kakovosti življenja. Udeleženec, ki je popolnoma nepismen, lahko v enem letu napreduje, da se zmore podpisati s pisanimi črkami. Podpis za evidenco pri pouku je za udeleženca lahko poseben dogodek, saj se sicer počasi in okorno, vendar pa slovesno podpiše v rubriko za preverjanje prisotnosti. To so dogodki, ki vlečejo naprej. Mogoče ta udeleženec res ne bo končal osnovne šole, bo pa pisal in počasi bral in prebral, pa četudi po zlogih. To opravičuje majhna odstopanja od programa, obema pa je to motivacija za nadaljnje delo. Vsi udeleženci dosegajo individualne napredke ob klasičnih ali sodobnih oblikah dela, žal se pri nekaterih črta napredka konča že na razredni stopnji. Trudi si uzavestiti, da pri teh udeležencih šteje vsak najmanjši napredek.*

Nenehno se sprašuje, zakaj je napredek pri nekaterih udeležencih, kljub posebni podpori in prilagoditvam učenje, tako majhen. Sprašuje se in išče odgovore, kaj se dogaja s kognitivnimi sposobnostmi ljudi, ki niso nikoli hodili v šolo in v vsakodnevem življenju ne uporabljajo nobene oblike pismenosti. V okviru izobraževalne organizacije in tudi sicer ni na voljo specialnega in rehabilitacijskega pedagoga, ki bi ji pomagal odkrivati morebitne učne težave pri odraslih udeležencih. Za otroke v osnovni šoli so vse te službe in storitve na voljo, morebitne težave se odkrijejo zgodaj in otrokom je na voljo ustrezna svetovalna, psihološka in specialno didaktična pomoč. Ali je enako in učinkovito mogoče pomagati tudi odraslim, kakšni bi bili učinki teh intervencij v odraslih dobi na njihovo učenje in opismenjevanje? Zaveda se, da se specifične učne težave lahko ohranijo v odrasli dobi, če se otrokom primerno ne pomaga.

Posebna omejitev je po izkušnjah tudi obseg ur za izvedbo opismenjevanja in organizacija po semestrih. Pri odraslih se zgodi, da je obdobje enega semestra prekratko za napredek v višji razred. Nekateri odrasli zato, ker ne napredujejo, obupajo, brezposelnim se lahko ukine pravica do povrnitve potnih stroškov. Te okoliščine jih prisilijo, da prekinejo program, in izvajalska organizacija si mora zelo prizadevati, da jih pritegne nazaj v program, pri tem pa udeleženci pozabijo, kar so se že naučili, in tudi učitelj je prisiljen začeti znova.

Ves čas raziskuje primerne oblike in metode dela z odraslimi v oddelkih opismenjevanja. Srečuje se z očitki, da se učitelji v OŠO premalo poslužujejo sodobnih metod in oblik dela pri pouku. Njena izkušnja je ta, da nekatere sodobne bolj odprte oblike dela z manj neposrednega pouka za te udeležence v večini niso najprimernejše, saj potrebujejo nekateri (ne vsi) izključno individualno vodenje in še več. Pri mlajših udeležencih, ki so šli skozi bolj «normalen» potek osnovnošolskega izobraževanja, opaža, da so jim obravnavane vsebine razumljivejše in dostopnejše. Njihovi primanjkljaji so manjši, zato lažje dosegajo vsaj minimalne standarde, ki so enakovredni osnovnošolskim standardom, prej napredujejo in nadaljujejo osnovnošolsko izobraževanje od šestega razreda naprej. Dobro poznavanje ciljev osnovnošolskega programa in poučevanje na razredni stopnji so ji v veliko pomoč pri delu z odraslimi. Z bogatimi izkušnjami se je naučila presoditi, kaj potrebujejo odrasli udeleženci, zato si drzne ponuditi toliko, kolikor zmorejo. V skladu z (bistveno skromnejšimi kot v OŠ) materialnimi možnostmi v programu udeležence kdaj pelje v knjižnico, galerijo, gledališče.

Po besedah T. Njivar *poučevati v programu osnovne šole za odrasle pomeni biti na drugi strani poučevanja in učenja, to ji ob vsakodnevnih srečevanjih povedo tudi učitelji. Velikokrat prav od njih sliši, da so se ob delu v osnovni šoli za odrasle naučili z drugačnimi očmi gledati na udeležence z učnimi in siceršnjimi težavami. Tudi njej je to delo odprlo oči za stvari in ljudi, do katerih je bila prej bolj nestrpna kot strpna. Zato se zaveda in s ponosom pove, da delo učitelja v osnovni šoli za odrasle ni le poklic, je poslanstvo ... kako težko in včasih brezizhodno je to delo, vedo samo tisti, ki so ga izkusili, hkrati pa je tudi osrečujoče in navdihujoče, ko udeležence z na videz «zavoženimi» življenjskimi usodami pripeljejo do konca osnovne šole in kasneje slišijo, da so končali tudi srednješolsko izobraževanje in se zaposlili.*

IZKUŠNJE IZ PROGRAMOV PISMENOSTI ODRASLIH V SLOVENIJI

Podatki iz nacionalnih in mednarodnih raziskav pismenosti odraslih so v Sloveniji in v svetu razmahnili živahno razvojno in izobraževalno delo. Po objavi izsledkov prve nacionalne raziskave pismenosti in na temelju izkušenj prvih programov za razvoj pismenosti odraslih v 90-ih letih smo v Sloveniji postopoma in z javnimi sredstvi razvili izvirni slovenski model pismenosti odraslih, za katerega menimo, da je inovativen tudi v evropskem prostoru. Na sistemski ravni model obsega razvito omrežje izvajalskih ustanov (preko 50) in usposobljenih učiteljev

(preko 400). Na programski ravni pa obsega vrsto različnih programov, utemeljenih na potrebah in značilnostih posameznih ranljivih ciljnih skupin odraslih.⁹¹ Nacionalna evalvacija programov za razvoj pismenosti odraslih 2009-2010 je pokazala, da je model uspešen, saj zagotavlja dolgoročne učinke na naslednjih področjih: sprememba izobraževalne izkušnje udeleženi in osebnih prepričanj, izboljšanje temeljne pismenosti (branje, pisanje, temeljne matematične spretnosti), ki omogoča pridobivanja in krepitev drugih kompetenc, ter izboljšanje samopodobe in oblikovanje novih načrtov za prihodnost (povzeto po Javrh, 2011).

Spremembe pri odraslih so za trajnejše učinke in uspešnost izobraževalnih programov tako pomembne, da so v nadaljevanju opisane nekoliko podrobneje.

- *Sprememba izobraževalne izkušnje udeleženi in spremembe osebnih prepričanj* so ključne spremembe, ki se zgodijo med izobraževanjem. Sprememba izobraževalne izkušnje odraslih - od negativnih, frustrirajočih doživetij med šolanjem k zanimivim, osvobajajočim se in vizije polnim doživetjem v skupini dobro delujočih učečih se - je lahko ena od temeljnih poti iz začaranega kroga. Prav zato učitelji v programih pismenosti še posebno pozornost namenjajo dobremu počutju, potrditvam in povezavi novega znanja z bogatimi osebnimi življenjskimi izkušnjami udeleženi. Nastati mora temeljna sprememba v izobraževalni izkušnji: ta mora biti prijetna, dinamična, prežeta v vizijo, navdušenjem, osebnim angažmajem, ki posameznika dolgoročno izpolnjuje.
- *Izboljšanje jedrne pismenosti (branje, pisanje, temeljne matematične spretnosti)* je druga bistvena sprememba pri udeleženci v programih pismenosti. Izhodiščna stopnja, do katere imajo udeleženci razvite temeljne spretnosti (branje, pisanje, računanje - uporaba temeljnih matematičnih operacij), je pri posameznikih zelo različna. Prav tej raznovrstnosti se že pri načrtovanju posebno pozorno prilagajajo tudi prijem in vsebinski poudarki programa. Udeleženci v programu izboljšajo tudi jedrno pismenost (branje, pisanje, računanje), čeprav to ni izrazito izpostavljen cilj. Te spretnosti se razvijejo ob zadovoljevanju «izhodiščne potrebe». Ob pazljivo strukturiranih dejavnosti v programu udeleženci tudi berejo, čeprav te dejavnosti načeloma v vsakdanjem življenju ne marajo in je ne obvladajo dobro; pripovedujejo in sporočajo svoja stališča, čeprav se težko izrazijo; izračunavajo konkretne podatke, čeprav so pozabili šolsko matematiko in računske operacije - vse to počnejo zato, ker želijo izpolniti svojo potrebo. Spretnosti branja, pisanja in računanja se s tem postavijo na svoje pravo mesto - so le orodje, sredstvo za zadovoljitev potrebe.
- *Izboljšanje samopodobe ter oblikovanje novih načrtov za prihodnost* je naslednji bistveni premik pri udeleženci programov pismenosti. Evalvacija programov pismenosti je pokazala, da so udeleženci po dosedanjih izvedbah programa bolje poznali svoje pravice in jih tudi zna-

⁹¹ Gre za več neformalnih javno veljavnih programov Usposabljanja za življenjsko uspešnost, ki obsegajo programe družinske pismenosti, na delovnem mestu, na podeželju, za posebne potrebe itd.

li bolje uveljaviti. Med pozitivnimi učinki na samopodobo so še: precej povečana splošna poučenost, iskanje novih možnosti, zavedanje lastnih potencialov, udeležba v drugih programih in drugačen vsakdanjik udeležencev. Menili so, da je to povzročilo opazne spremembe v njihovem življenju, posledica tega pa je bila izboljšana samopodoba. Tudi najšibkejši posameznik bi moral dobiti izkušnjo, da lahko črpa iz lastnih ustvarjalnih zmožnosti ter da je njegov prispevek družbi pomemben, zaželen.

Kot ugotavlja Javrhova, se v izsledkih raziskav izobraževanje vse bolj kaže kot močnejši izhod iz socialne izključenosti, v praksi nastaja začaran krog: zaradi zgodnje opuščanja šolanja mladi odrasli ostanejo brez znanja, kasneje se tudi od drugih možnih virov znanja vse bolj odvrta. Pospešeno se porajajo z izkušnjami podkrepljena prepričanja o osebni neuspešnosti in «nedosegljivosti» ciljev, to pa spodbuja neudeležbo v kakršnih koli organiziranih oblikah izobraževanja. Primerjalni empirični podatki v Evropi pa tudi pri nas kažejo, da so eden resnih problemov pri animiranju ranljivih poprejšnje individualne negativne izkušnje v izobraževanju. Prav te močno utrujejo prepričanje posameznikov, da učenje ni za njih in oni niso za učenje. Težave se pojavijo takoj, ko skušamo te odrasle navdušiti, da bi se udeležili posebnih izobraževalnih programov, kjer naj bi pridobili drugačne, pozitivne izobraževalne izkušnje in spremenili svoja prepričanja o tem, kaj jim ta dejavnost lahko ponudi. (Mohorčič Špolar, Radovan in Ivančič, 2010 v Javrh, 2011)

Pri razumevanju modela izobraževanja in razumevanju vloge pismenosti v življenju ljudi smo se učili od domačih in tujih izobraževalcev, mislecev in humanistov. Spoznanja so seveda univerzalna za izobraževanje odraslih tako v formalnih kot neformalnih izobraževalnih programih za odrasle in učinkovitejše izobraževanje odraslih, v programih pismenosti odraslih pa je njihova aplikacija nujna, če želimo doseči trajnejše učinke izobraževanja. Slovenski model izobraževanja odraslih v programih pismenosti prežemajo spoznanja navedenih strokovnjakov:

- Slovenske andragoginje A. Kranjc, ki je prva opozorila, da je problem z (funkcionalno) (ne)pismenostjo v Sloveniji veliko bolj zakoreninjen. Konec 80-ih let prejšnjega stoletja je prva opozorila, da je industrijska proizvodnja «proizvedla» tudi usedlino prebivalstva, nekoč samo ozko usposobljenega za rutinsko proizvodnjo, katerih delovna mesta so ukinjali in ostali so brez možnosti, da bi spet dobili delo. Kopicili so se v različnih kategorijah, kot so brezposelni, trajno brezposelni, na listah čakajočih za preusposabljanje, v skupini prezgodaj upokojenih ljudi (v Možina, 2011).
- Izobraževalke odraslih in raziskovalke O. Drogenik, ki je skozi dolgoletno delo na področju pismenosti odraslih v Sloveniji spoznala, da neustrezno razvite temeljne zmožnosti in s tem tudi pismenost odraslih najbolj prizadenejo socialno prikrajšane. Pri tem ni največji osebni in družbeni problem to, da so posamezniki za svoje delo slabo plačani in živijo na robu družbe, ampak to, da so bili prikrajšani za možnost, da bi

se osebno razvili in primerno izobrazili, zato ne morejo izkoristiti priložnosti, ki jim jih ponuja okolje. V Sloveniji je pojav neustrezno razvitih pisnih spretnosti odraslih množičen, zato ga je mogoče reševati samo z množičnim izobraževanjem ter usklajenimi ukrepi na osebni, socialni in politični ravni (Drogenik, 2011).

- Andragoginje in raziskovalke P. Javrh, ki je na podlagi rezultatov evalvacije programov pismenosti izluščila zakonitosti, ki veljajo za različne programe za ranljive skupine, in razložila izvorni slovenski model izobraževanja ranljivih skupin odraslih. Programi pismenosti nedvomno izboljšujejo pismenost odraslih v najširšem pomenu besede, poleg tega lahko pri udeležencih opazujemo še druge učinke: najbolj ključni so sprememba izobraževalne izkušnje udeležencev in sprememba osebnih prepričanj, izboljšanje jedrne pismenosti (branje, pisanje, temeljne matematične spretnosti) ter izboljšanje samopodobe in oblikovanje novih načrtov za prihodnost (Javrh, 2011).
- Brazilskega andragoga in aktivista P. Freira, ki je poudarjal, da je v procesu opismenjevanja odraslih pomembno, da imajo odrasli možnost izraziti in analizirati svoje življenje, stališča in izkušnje kot del izobraževalnega procesa. Tako kot med njegovim življenjem v Braziliji imajo tudi danes odrasli v Sloveniji brez izobrazbe bistveno zmanjšane individualne pravice, priložnosti za izobraževanje in usposabljanje, za delo ter osebni razvoj. Freire je verjel, da izobraževanje daje odraslim priložnost in orodja za analizo in kritično presojanje sveta in lastnega položaja. Odrasle udeležence je spodbujal, da so razmišljali in izrazili probleme in vprašanja, ki so bila zanje najpomembnejša, in na teh temeljih opismenjevanje. Verjel je, da bodo odrasli, ki so zmožni analize in refleksije, zmožni tudi socialne akcije, ki bo pri vodila do izboljšanja njihovega položaja in boljšega življenja skupnosti.
- Psihologa in avtorja humanističnega koncepta izobraževanja odraslih, andragoga C. Rogersa, ki je zapisal, da imajo vsi ljudje povsem naravno dano potrebo po učenju in da je cilj izobraževanja v tem, da ljudem omogoči razviti polno njihove potenciale. Rogers je razložil, da se učinkovito učenje lahko zgodi takrat, ko udeleženci razumejo, kako se učijo. Ena od njegovih domislic je tudi ta, da je po njegovem izobražen človek tisti, ki se je naučil, kako naj se uči. Njegovo delo je zelo pomembno za opismenjevanje odraslih, predvsem je menil, da se ljudje najboljše učijo, če je vsebina relevantna za njih in lahko pri učenju aktivno sodelujejo (angl. learning by doing). Povedal je, da ko udeleženci sodelujejo pri odločanju o učenju in lahko evalvirajo lastno učenje, potem je zelo verjetno, da bodo postali samostojni, ustvarjalni in neodvisni od drugih.
- Sociologa J. Mezirowa in njegovega koncepta transformativnega učenja. Pomagal je razumeti, da izobraževanje lahko pomaga odraslim dojeti, da načini, kako konstruiramo pomen in realnost, nastanejo v otroštvu, vendar pa jih lahko spreminjamo z izkušnjami v odrasli dobi. Transformativno učenje pomaga odraslim razviti nove perspektive in jih spodbuja k dejavnosti in akciji, ki temelji na novem dojetanju sebe, družine in širše družbe. Bistveni element transformativnega učenja je kritična refleksija.

- Raziskovalca izobraževanja odraslih S. Brookfielda, ki se je ukvarjal z naravo izobraževanja odraslih in samostojnega učenja ter z ugotovitvami zelo vplival na to, kako se izvaja opismenjevanje odraslih. Njegova načela izobraževanja odraslih obsegajo *prostovoljno udeležbo odraslih, medsebojno spoštovanje, medsebojno sodelovanje učitelja in udeleženca*, spodbujanje kritičnega mišljenja in odnosa do stvari. Po njegovem je cilj izobraževanja odraslih spodbujanje udeležencev, da postanejo vse bolj opolnomočeni s pomočjo vse bolj samostojnega učenja.
- Antropologa B. Streeta in drugih začetnikov novih študij o pismenosti, ki so kritizirale pismenost kot zgolj tehnično spretnost in veščino, ki je neodvisna od socialnega konteksta, v katerem se uporablja in prakticira, ter da ostaja nespremenjena v času in prostoru. Njegove študije so korenito spremenile pogled na pismenost v 80-ih in 90-ih letih prejšnjega stoletja. Nove študije pismenosti so se posvetile predvsem temu, kako ljudje uporabljamo pismenost in matematične koncepte ter računanje v družbenih kontekstih, pri tem pa so poudarile, da je kontekst bistven. S tem ko se osredotočimo na to, kako ljudje uporabljajo pisni in govorjeni jezik v njihovem življenju, se razkrijejo številne vrste pismenosti, na primer pismenost na delovnem mestu, družinska pismenost, šolska pismenost (Street, 1995, tudi Barton in Hamilton, 1998 v Papen, 2005). Ko opazujemo pismenost kot socialno prakso, se razkrije, da imajo različne pisne prakse različne družbene veljave, nekatere so bolj dominantne, bolj vidne in prevladujoče kot druge. Pisne prakse, ki so povezane s centri moči (pravosodje, šole, banke), imajo višji družbeni položaj kot pisne prakse v vsakdanjem življenju. Posamezniki in inštitucije, ki imajo dostop do te pisnih praks, imajo po vseh verjetnosti višji družbeni položaj in s tem večjo družbeno moč.

Za delo v programih pismenosti odraslih so se v praksi postopoma oblikovala in preizkušala osnovna vodila, ki pomagajo učiteljem spoznati odrasle udeležence, njihove življenjske situacije in ovire, potrebe po pismenosti in morebitne pisne prakse. Vodila upoštevajo, da je pismenost tudi socialna praksa, ki prežema vse človekove dejavnosti. Prav tako upoštevajo spoznanja o učenju odraslih in o izobraževanju ranljivih skupin odraslih, ki smo jih navedli zgoraj. V nadaljevanju je kratko predstavljenih pet izbranih vodil za načrtovanje in izvajanje izobraževalnega dela v programih pismenosti.

Raziskovanje potreb pri odraslih z opazovanjem njihovih vsakodnevnih pisnih praks. Tako učitelji kot udeleženci nenehno presojava in raziskujemo svet okoli nas. Učitelji in udeleženci preučujejo spreminjajoče se pisne prakse in prepoznava nove prakse učenja. To je proces, ki poteka od prvega stika z udeleženci. Učitelj si lahko pomaga pri tem z naslednjimi koraki (po Papen, 2005):

- Raziskovanje vidnega življenjskega okolja (iščejo se kakršna koli besedila in predmeti, kot so knjige, posterji, reklame, računalniki).
- Opis posameznih besedil in gradiv, ki so dostopna odraslim udeležencem v okolju, če je mogoče, se jih kopira za uporabo za učenje skupini.

- Opis posameznih dogodkov, povezanih s pismenostjo pri udeležencih, osredotočiti se je treba na udeležence, okolje in predmete.
- Pogovori z udeleženci o njihovih dejavnostih, povezanih s pismenostjo, dokopati se je treba do vloge in pomena pismenosti v določenem dogodki in okolju.

Upoštevanje aktualne življenjske situacije in ovir za učenje pri odraslih udeležencih. Ljudje živijo v zapletenih socialnih razmerjih, imajo osebne zgodovine, identitete, aktualne življenjske situacije in želje ter načrte za prihodnost. Soočiti se je treba z različnimi vidiki njihovega življenja v odnosu do učenja in poučevanja. Upoštevanje življenjske situacije odraslih v bistvu pomeni, da se učitelji zavedajo, kaj se z udeleženci v življenju dogaja, in da to povezujemo s tem, kar se želijo učiti in kako so se zmožni učiti. Določene življenjske situacije so lahko spodbuda za učenje pri odraslih, druge pa jim predstavljajo nepremagljive ovire. Javrhova meni, da je pri učiteljih ob načrtovanju programa za udeležence *nujen temeljit razmislek učiteljev, zakaj obstajajo in se razvijajo različne «zavračajoče» kulture, na primer kultura obrobnosti, kultura nedoseganja pričakovanih ciljev itn., kajti značilnost samopodobe izključenih je demoralizacija, nezaupanje v sistem in nevarnost stalne izključenosti, ki se hranijo z različnimi oblikami revščine. Med opaznimi učinki programa mora biti izboljšanje in utrditev samopodobe udeležencev pa tudi jasnejše zavedanje o pomenu delovne identitete posameznika. Udeleženci skozi skupne dejavnosti postopno «spoznajo, da zmorejo».* (Javrh, 2011)

Učenje z aktivno udeležbo odraslih (participativno učenje). Gre predvsem za uporabo avtentičnega gradiva v realnih življenjskih situacijah za resničen namen (resnične potrebe). S tem dosežemo povezovanje učenja in pismenosti z vsakodnevnim življenjem udeležencev. Ljudje se nenehno učimo v vsakodnevnih življenjskih situacijah v interakcijah z drugimi, pri tem razmišljamo, angažiramo svoja čustva in delujemo. Po Illerisu (2003) je tudi učinkovito učenje proces, ki obsega tri dimenzije, ki se dogajajo obenem, torej kognitivni proces, ki vključuje mišljenje, emocionalni proces, ki vključuje občutja in čustva, ter socialni proces, ki obsega delovanje. V izobraževanju se velikokrat zgodi, da je katera od teh dimenzij izpuščena. Z uporabo avtentičnih gradiv v resničnih situacijah odraslim udeležencem priznamo, da imajo znanja in spretnosti, na katerih lahko gradimo novo učenje. Prav tako tudi z resničnimi gradivi spodbujamo aktivno sodelovanje, saj odrasli spoznajo vrednost in uporabnost učenja za svoje vsakodnevne potrebe v primerjavi z učenjem abstraktnih informacij in spretnosti. Z uporabo resničnih gradiv in situacij se po naravni poti zgodi to, da se ob pisanju in branju preide na računanje, delo z računalnikom ipd.

Zagotavljanje varnega in podpornega (pozitivnega) učnega okolja. Upoštevajo se socialni vidiki učenja, tudi fizična in emocionalna varnost odraslih udeležencev. Odrasli imajo najrazličnejše izkušnje, ki jih velja upoštevati. Nekateri odrasli zaradi slabih izkušenj iz poprejšnjega šolanja občutijo strah in nelagodje, odrasli so v šoli lahko doživeli fizično nasilje, nadlegovanje, medvrstniško nasilje itd.

Migranti in prosilci za azil so lahko doživeli ekstremno nasilje in teror. Prav tako so ljudje iz ranljivih skupin lahko pogosteje izpostavljeni nasilju, rasizmu in drugim skrajnim situacijam. Pogosto so ljudje iz ranljivih skupin zaradi revščine iz drugih skrajnih razmer, socialno izključeni in prav zato ne zmorejo sodelovati v skupini, ker je učenje tudi socialna dejavnost. Pomembno je, da je vsak odrasli udeleženec v skupini sprejet in upoštevan enako ter da se spoštuje posameznikovo dožemanje izključenosti.

Omogočamo učenje pismenosti v različnih oblikah konstruiranja realnosti. Spoštujemo in spodbujamo različne načine in poti medsebojnega sporazumevanja (vizualne, individualne, skupinske). Jezik, pismenost in računanje ne temeljijo vedno na branju in pisanju. Pripadniki etničnih skupin in migranti pogosto uporabljajo en jezik za sporazumevanje in drug jezik za pisanje. Odrasli najpogosteje pridobivamo in sporočamo informacije s tem, da se pogovarjamo z drugimi in uporabljamo neke oblike pisanja in računanja za vsakodnevne potrebe. Poleg tega, da se odrasli učimo sami, pogosto tudi učimo druge doma ali na delovnem mestu. Učenje jezika, pismenosti in računanja se lahko zgodi na več načinov in na številnih mestih, kjer se odrasli gibljejo. Zato je pomembno, da se učitelji zavestno osredotočijo na to, kako udeleženci uporabljajo govorne in vizualne veščine za medsebojno sporazumevanje in dožemanje sveta okoli njih. Če odraslim potrdimo njihovo razumevanje sveta, s tem ustvarimo temelje za učenje novih stvari in spretnosti. Izkušnje kažejo, da odrasli bistveno bolj aktivno sodelujejo pri učenju in se počutijo sprejete ter spoštovane, če učitelji upoštevajo, kako se odrasli učijo v izobraževalnem programu in zunaj njega.

Zaključek

Prispevek zaobjema izkušnje in vedenja treh avtoric o problematiki opismenjevanja odraslih v programu osnovne šole za odrasle ter o izobraževanju odraslih na področju pismenosti v Sloveniji. Predstavljene so konkretne izkušnje pri izvajanju opismenjevanja odraslih v Andragoškem zavodu Maribor, s čimer je zelo nazorno razgrnjen razkorak med cilji in pričakovanji programa OŠO in realnostjo, ki jo predstavljajo sedanji odrasli udeleženci opismenjevanja, njihove socialno-demografske značilnosti in položaj v družbi in na trgu dela ter izobraževalne in druge potrebe. *Če naj evalvacija programa ponudi rešitve za boljšo prilagojenost programa ciljnim skupinam, se je potrebno najprej vprašati, kdo so udeleženci programa osnovne šole za odrasle in kakšne so razmere, ki so jih v ta program pripeljale,* poudarja avtorica T. Njivar. Sedanja struktura udeležencev programa OŠO in oddelkov opismenjevanja je bistveno drugačna kot v obdobju pred dvema desetletjema, ko se je prenavljal in potrjeval sedanji program OŠO. V veliko večjem številu se v program vključujejo odrasli, katerih prvi jezik ni slovensčina, program pa temelji na slovensčini kot učnem jeziku in učni načrt za

slovenski jezik obsega cilje in standarde, ki so dosegljivi udeležencem, katerih materni jezik je slovenščina. Pri tem pa ne gre le za program, tudi učitelji v programu OŠO in v oddelkih opismenjevanja niso bili pripravljene na povsem nove vloge, med drugim na primer na to, da se odrasli učijo slovenskega jezika in se opismenjujejo hkrati. Poleg tega se učni načrti za posamezne predmete v OŠO niso posodabljali obenem z učnimi načrti v OŠ. V praksi sicer učitelji upoštevajo posodobitve, a z vidika programa OŠO kot takega ni več zagotovljen enakovreden izobrazbeni standard. Sedanji program OŠO in učni načrti potrebujejo temeljito prenavo.

V prispevku so predstavljene pozitivne izkušnje pri izobraževanju odraslih v programih pismenosti v Sloveniji. Izobraževanje odraslih v javnoveljavnih programih za razvoj pismenosti odraslih temelji na domišljenih strokovno-teoretskih izhodiščih in razumevanju pismenosti kot socialne prakse. Pozitivne prakse so tudi teoretsko utemeljene kot izvirni slovenski model izobraževanja ranljivih skupin odraslih, ki omogoča trajnejše učinke izobraževanja, saj upošteva potrebe odraslih, vpliva na spremembo njihove izobraževalne izkušnje in samopodobe ter omogoča pridobivanje in utrjevanje ključnih znanj in spretnosti na področju pismenosti. V teh programih so bile preizkušene inovacije pri izobraževanju odraslih za razvoj pismenosti, ki so prenosljive tudi v formalno izobraževanje.

Razvoj izobraževalnih programov osnovne šole za odrasle od leta 1945

mag. Marija Velikonja

Čeprav si je naša družba po drugi svetovni vojni veliko prizadevala za dvig izobrazbe prebivalstva, saj vsa vojna leta večini ni bilo omogočeno izobraževanje v slovenskem jeziku, je bil prvi učni načrt za osnovne šole za odrasle (za višje razrede) sprejet šele leta 1958. V predmetniku je bilo pet predmetov, učna snov pa je bila razdeljena na dva tečaja, ki sta trajala po 24 tednov. Prvi je obsegal snov petega in šestega razreda, drugi pa snov sedmega in osmega.

Tudi program iz leta 1966 je zajel le višje razrede, od petega do osmega. Šele z novo zasnovo osnovnega izobraževanja odraslih iz leta 1976 smo dobili program, ki je zajel tudi nižjo stopnjo izobraževanja. Kasneje sta bila sprejeta še dva izobraževalna programa, leta 1989 in 2003. Vsak izobraževalni program je bil odraz časa, v katerem je nastal, in tudi osnovna šola za odrasle je bila vse zahtevnejša. Vendar pa je bila vsa leta preveč povezana s programom osnovne šole (za mladino), zato ji je treba poiskati samostojnejšo pot.

Presoja kurikularnih rešitev v osnovni šoli za odrasle in priporočila za pripravo kurikula

Natalija Žalec, MAEd (UK)

Prispevek obravnava različne vidike kurikularnega načrtovanja in izpeljevanja sedanjega programa osnovne šole za odrasle. Izhaja iz kurikularne teorije, izhodišč za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih (1998) ter iz rezultatov evalvacije programa (2012). Ustreznost in pomanjkljivosti programa ugotavlja predvsem z vidika ciljev osnovne šole in osnovne šole za odrasle, konstruktivističnih paradigem o učenju in procesno-razvojnih strategij načrtovanja programov, ki se v sodobnem času zdijo

najprimernejše pri izobraževanju ranljivih skupin odraslih, med katere lahko umeščamo tudi udeležence osnovne šole za odrasle. Raziskuje glavne vzroke za relativno slabe rezultate in visok osip, hkrati pa s tem ponuja tudi izhodišča in konkretne predloge za izboljšanje in odpravo pomanjkljivosti.

Analiza nacionalnega preverjanja znanja pri izbranih predmetih v osnovni šoli za odrasle

dr. Silva Kos Knez, dr. Amalija Žakelj, Mojca Poznanovič Jezeršek

mag. Minka Vičar, Saša Kregar, Danijel Lilek, Samo Božič

mag. Andreja Bačnik, Berta Kogoj

Prispevek obravnava nacionalno preverjanje znanja odraslih, ki so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje. Odrasli opravljajo preverjanje znanja ob koncu tretjega obdobja pod enakimi pogoji kot učenci osnovnih šol. Osnova za preverjanje znanja so standardi znanj, ki so zapisani v učnih načrtih. Avtorji v prispevku predstavljajo analizo nacionalnega preverjanja znanja odraslih pri posameznih predmetih (matematika, slovenščina, biologija, geografija, fizika, kemija, angleščina) z vidika udeležbe in uspešnosti.

Pri nekaterih predmetih se je pokazalo, da se je kljub zmanjšanju števila odraslih udeležencev osnovnošolskega izobraževanja povečal delež tistih, ki so se udeležili nacionalnega preverjanja znanja. Glede na doseženo število točk na nacionalnem preverjanju znanja rezultati pri posameznih predmetih niso spodbudni in so v primerjavi z učenci v redni osnovni šoli bistveno nižji. Ponekod so dosežki odraslih celo močno pod povprečjem, kar pomeni, da dosejajo manj kot polovico minimalnih standardov znanj. Pri posameznih predmetih je opaziti dokaj enake razlike med dosežki učencev v osnovni šoli in dosežki odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Avtorji v zadnjem delu prispevka predlagajo temeljit razmislek o tem, ali so naloge, ki jih rešujejo učenci osnovnih šol, primerne tudi za odraslo populacijo. So mnjenja, da bi jih bilo treba prilagoditi odrasli populaciji, seveda pa ob tem ohraniti standarde osnovne šole. Ponovno bi bilo treba tudi posodobiti učne načrte za osnovnošolsko izobraževanje odraslih in na podlagi raziskav prepoznati dejavnike, ki vplivajo na vključenost in uspešnost odraslih v osnovnošolskem izobraževanju.

Financiranje ter materialni in drugi pogoji dela v osnovni šoli za odrasle

mag. Margerita Zgmajster

V prispevku predstavljamo ugotovitve evalvacije osnovne šole za odrasle na naslednjih področjih: viri in pravne podlage za financiranje, materialni in drugi pogoji dela ter financiranje podpornih dejavnosti. Na podlagi preučevanja navedenih področij, rezultatov kvalitativnih intervjujev direktorjev in organizatorjev v programu osnovne šole za odrasle, spletnega anketiranja učiteljev in razprav v fokusnih skupinah smo pripravili predloge za izboljšavo. Financiranje programa je večidel zagotovljeno iz javnih sredstev na podlagi letnega programa za izobraževanje odraslih, ki predstavlja operativni okvir za uresničevanje nacionalnega programa za izobraževanje odraslih. Vendar pa analize kažejo, da normativne podlage in izvedbeni akti (npr. normativi in standardi) ne podpirajo v zadostni meri izvedbene plati programa osnovne šole za odrasle, ker ne upoštevajo značilnosti izobraževanja odraslih (prilagoditev izvedbe različnim potrebam ranljivih skupin, kot so npr. Romi, odrasli s posebnimi potrebami, zaprte osebe). Zato je predlagano, da se program osnovne šole za odrasle normativno uredi v okviru zakonodaje za izobraževanja odraslih. V nekaterih primerih se zakonske obveze v praksi ne uresničujejo dosledno, kot je to primer z obvezo ustanoviteljev, da krijejo materialne neprogramske in investicijske stroške izvajalske organizacije. Dosedanja praksa izvajanja programa osnovne šole za odrasle kaže, da je za večjo učinkovitost programa nekatere vidike potrebno tudi na novo normativno urediti, med drugim na primer podporne in svetovalne dejavnosti za zagotavljanje dostopnosti, pripravo in prilagajanje učnega gradiva, strokovni razvoj učiteljev in izmenjavo dobrih praks med učitelji.

Od marginalizacije k inkluzivnosti Prikaz značilnosti odraslih v programu osnovne šole in njihovih ovir pri izobraževanju

mag. Jasmina Mirčeva

Kljub prizadevanju po zmanjševanju števila odraslih z nedokončano osnovno šolo je vključenost populacije v program, ki zagotavlja pridobivanje osnovnošolske izobrazbe, nizka, ravno tako pa so nizki izobraževalni dosežki udeležencev v tem programu. Cilj prispevka je opozoriti na dejavnike, ki preprečujejo doseganje izobraževalnih ciljev in tako pripomorejo h generiranju neenakosti in družbene razslojenosti. Zmanjševanje in odpravljanje teh ovir, ob upoštevanju možnosti in življenjskih okoliščin udeležencev, terjata sistemski in individualni pristop ter obravnavo in načrtovanje izobraževalne dejavnosti, procesa, usposobljenosti akterjev za kakovostno izvedbo programa.

Značilnosti in posebne potrebe odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki

dr. Marija Kavkler, izr. prof.

dr. Milena Košak Babuder, asist.

Strategije preprečevanja izobraževalne neuspešnosti raznolike populacije mladostnikov in odraslih so že desetletja predmet številnih mednarodnih razprav in dokumentov. Posledice izobraževalne neuspešnosti so kompleksne in dolgoročne za posameznika in družbo, ker pomembno vplivajo na posameznikove zaposlitvene možnosti, socialno vključenost in zdravje, posebej duševno zdravje, ter povečujejo revščino v družbi. V prispevku je predstavljena raznolika populacija odraslih, ki niso uspešno zaključili osnovne šole in so se zato vključili v osnovno šolo za odrasle, nanizani so tudi njihovi izobraževalni dosežki ter posebne potrebe. Ugotovimo

lahko, da se problemi pojavijo že pri definiranju populacije in izrazju, ki ga uporabljamo za opredelitev populacije, še bolj pa pri opredelitvi deleža skupin oseb v populaciji. Populacije ni mogoče enoznačno opredeliti, saj pogosto najdemo pri posamezniku ali skupini oseb več primanjkljajev, kar ugotovimo tudi iz predstavitve populacije, vključene v vzorec raziskave. Med splošnimi učnimi težavami je večja pozornost namenjena posameznikom, ki se počasneje učijo, osebam z nizkimi dosežki zaradi revščine, priseljencem ter splošnim bralno-napisovalnim težavam. Pri specifičnih učnih težavah pa je predstavljena diskalkulija, disleksija in neverbalne specifične učne težave. V osrednjem delu prispevka so predstavljene splošne in specifične strategije poučevanja ter obravnava s potrebnimi prilagoditvami za raznoliko populacijo odraslih z izrazitimi posebnimi potrebami. Pri vsaki skupini so nanizane tudi bolj specifične strategije pomoči in podpore, ki so pomembne za različne vidike življenja in dela posameznika. Poudarjena je potreba po usmeritvi v močna področja posameznika.

Ker je učinkovitost poučevanja in drugih oblik obravnave odraslih z nizkimi izobraževalnimi dosežki odvisna od inkluzivnosti šole, so predstavljena načela, ki bi jim morali strokovni delavci slediti v osnovni šoli za odrasle, in tudi nekateri predlogi za učinkovitejšo vzgojo in izobraževanje rizične populacije odraslih v tem programu ter možni domači in tuji viri za študij.

Osebe z motnjo v duševnem razvoju, njihov življenjski potek in vključevanje v osnovno šolo za odrasle

mag. Alenka Golob

V zahodni družbi je življenjski potek normativno predpisan, posameznik naj bi se ravnal po pričakovanih normah ter prevzemal vloge, ki so časovno določene in se nanašajo na določena življenjska področja, kot na primer izobraževanje, delo, družina, prosti čas ipd. Življenjski potek posameznika pa zaradi različnih razlogov pogosto ne poteka po pričakovanih družbe ter kulture in pride do prekrivanja ali celo kolizije človekovega delovanja in družbenih struktur. Posamezniku lahko tudi nikoli ni priznan status odraslega, kot je to v primeru ljudi z motnjo v duševnem razvoju.

Udeleženci programa osnovne šole za odrasle so starostno, kulturno, etnično, jezikovno, razvojno in psihološko izjemno heterogena skupina. Še posebno to

velja za udeležence s posebnimi potrebami, ki zahtevajo individualen pristop oziroma na udeleženca naravnano načrtovanje in izvajanje izobraževanja, ustrezno usposobljene učitelje ter ustrezne podporne dejavnosti kot so andragoško svetovalno delo, interdisciplinarni timi, dodatna strokovna pomoč, strokovni centri, gradivo, pripravljeno v lahko berljivem načinu (easy to read), in podobno. Z vidika odraslih s posebnimi potrebami je potreben premislek o pogojih vključevanja v osnovno šolo za odrasle, torej tudi o vključevanju absolventov Posebnega programa vzgoje in izobraževanja, ki imajo zmerno motnjo v duševnem razvoju. Tu pa trčimo na vprašanja o tem, kaj so temeljne kompetence in katere kompetence posameznik resnično potrebuje, katere so mu vsiljene, komu sta v resnici namenjena koncepta sta «učeca se družba» in «vseživljenjsko učenje».

Andragoške doktrine dela z ranljivimi skupinami odraslih in njihovo vključevanje v družbo

Natalija Žalec, MAEd (UK)

V andragogiki je izobraževalno delo z ranljivimi skupinami odraslih uveljavljeno kot posebno področje. Članek skozi filozofsko prizmo personalizma pojasnjuje najpomembnejše vidike andragoškega dela z ranljivimi skupinami, ki jih v zadnjem času razvijamo v Sloveniji - dialoško učenje, sodelovalno učenje, učenje v skupnosti, osebni izobraževalni načrt in podobne. Te pristope, ki jih zagovarja, avtorica sooča z instrumentalizmom, ki pomeni nasprotje personalizmu. Filozofska razprava, ki je bila v zadnjem času v andragogiki nekoliko zapostavljena, omogoča argumentiran zagovor humanističnih vrednot, v katerih je človek in njegov razvoj cilj, ne pa sredstvo. Glavna teza članka je, da je dobro učenje in izobraževanje lahko le personalistično, torej tako, ki vodi k uresničevanju osebe. Drugi del članka je posvečen diskurzu osnovne šole in osnovne šole za odrasle. Primernost pristopa k učenju in izobraževanju v programu osnovne šole za odrasle vrednoti po stopnji njegove personalističnosti oz. instrumentalističnosti.

Bistvene prvine personalističnega zadržanja so gojenje empatije, sočutja, uspešne komunikacije, dialoga, solidarnosti in vzajemnega spoštovanja, zato je njihovo uresničevanje tudi ključnega pomena za uspešno učenje in izobraževanje. Merilo dobre družbe je povezanost in sodelovanje med vsemi člani in skrb za ranljive skupine. To velja tudi za področje izobraževanja in učenja.

Za uspešno delo izobraževalcev s pripadniki ranljivih skupin je še posebno odločilno gojenje solidarnostnega personalizma, kar poleg že zgoraj naštetega vključuje zadostno širino gledanja, spoštovanje in razumevanje posebnosti vsake osebe, vse to pa presega identiteto, ki izhaja iz pripadnosti določeni družbeni skupini. Identiteta posameznika se spreminja, vedno pa se oblikuje v interakciji z okoljem, zato je nujno, da delo izobraževalcev preseže meje delovanja v učilnici.

Opismenjevanje v osnovni šoli za odrasle

mag. Estera Možina

Tatjana Njivar

Marjana Noč

Avtorice se lotevajo opismenjevanja odraslih v programu OŠO. Praksa kaže, da je okvir sedanjega programa začetnega opismenjevanja v prvih štirih razredih OŠO nezadosten z vidika razpoložljivih ur ter neustrezen z vidika priporočenih metod in vsebin. Avtorice postavijo opismenjevanje odraslih v kontekst novih sociolingvističnih in etnografskih študij o pismenosti. V prispevku je predstavljena pismenost odraslih kot socialna praksa, ki dopolnjuje prevladujoče razumevanje jezika, pismenosti in tudi matematične pismenosti v šolskih praksah. Opozorijo tudi na to, da so odrasli iz ciljnih skupin OŠO uporabniki digitalnih tehnologij, ki imajo in bodo imele tudi v prihodnosti velik vpliv na nastajanje novih pisnih praks, ki jih moramo kot izobraževalci najprej poznati in razumeti, če jih želimo povezati s tem, kar želimo doseči v izobraževalnih programih.

Development of educational programmes of the basic school for adults from 1945 on

Marija Velikonja MEd

Although the Slovenian society after the Second World War made considerable efforts to raise the level of education of the population, since throughout the war the majority of people were not provided with education in the Slovenian language, the first curriculum for the basic school for adults (upper grades) was adopted as late as 1958. The curriculum consisted of five subjects, the subject matter was divided into two courses lasting 24 weeks. The first covered the fifth and the sixth grade, the second covered the seventh and the eighth grade.

Likewise, the programme from 1966 covered only the higher grades, from the fifth to the eighth. Only after the New scheme for the basic school for adults in 1976, we got a programme which included also lower grades. Later on, two additional educational programmes were adopted, in 1989 and in 2003. Every educational programme reflected the time in which it was designed; consequently, the basic school for adults was increasingly demanding. It was, however, throughout these years too closely connected with the basic school (for children), for this reason it should be turned into a more independent direction.

Evaluating curricular solutions for the basic school for adults and recommendations in regard to preparing the curriculum

Natalija Žalec MAEd (UK)

The paper discusses various aspects of curriculum planning and the implementation of the present programme for the basic school for adults. It is based on the curricular theory, the National Platform for Curricular Reform of Adult Education (1998), and the evaluation results of basic school for adults (2012). Appro-

priateness and shortcomings of basic school for adults were assessed primarily in regard to the differing goals of the basic school for adults, constructivist paradigms on learning and process development strategies for programme planning, which nowadays seem the most appropriate for educating vulnerable groups of adults, among which are also those attending the basic school for adults. The paper examines the main reasons for relatively poor outcomes and high dropout rates, thus offering some starting points and concrete suggestions for improvements and elimination of shortcomings.

Analysis of national examination of knowledge in selected subjects in the basic school for adults

dr. Silva Kos Knez, dr. Amalija Žakelj, Mojca Poznanovič Jezeršek

Minka Vičar MEd., Saša Kregar, Danijel Lilek, Samo Božič

Andreja Bačnik MEd, Berta Kogoj

The paper deals with the national examination of knowledge acquired by people who attend the basic school for adults. Their knowledge is assessed at the end of the third period under the same conditions as those for children in basic schools. The basis for knowledge assessment are the standards of knowledge which are set in curricula. The authors present the analysis of the national examination of adults' knowledge in individual subjects (mathematics, the Slovenian language, biology, geography, physics, chemistry, the English language) in regard to attendance and performance.

The attendance at some subject exams within the national examination of knowledge increased despite the decreasing number of those who participate in the basic school for adults. In view of the scores at the national examination of knowledge, the results in individual subjects are not encouraging as they are essentially lower than in basic schools for children. The achievements of adults are sometimes even considerably below the average. Individual subjects display fairly equal differences between the achievements of children and adult in basic schools.

In the last part of the paper, the authors appeal for a thorough reflection on whether the tasks which are prepared for children are appropriate also for the adult population. They believe that they should be adjusted to the adult population, while preserving the basic school standards. The curricula for basic schooling of adults shall be modernised and on the basis of research, those factors which influence the inclusion and successfulness of adults in the basic schooling shall be identified.

Financing basic school for adults, material and other conditions

Margerita Zagmajster MA

The paper presents the evaluation results of the basic school for adults in the following areas: sources and legal basis for financing, material and other conditions and financing of the support services. The recommendations for improvements were prepared on the basis of examining the said areas, the results of interviews with directors/organisers and the discussions in focus groups. Financing of the programme is for the most part provided from public funds on the basis of the annual adult education programme, which represents the operational framework for realisation of the national programme for adult education. The analyses, however, show that normative bases and implementing acts (e.g. norms and standards) do not sufficiently support the implementation aspect of the programme for basic school for adults as they do not take into account the characteristics of adult education (adjusting the implementation to different needs of vulnerable groups, such as Roma, adults with special needs, incarcerated persons). It is thus suggested that the programme of basic school for adults should be regulated by the legislation covering adult education. In some cases legal obligations are in practice not fulfilled consistently, as is the case with the founders' obligation to cover overhead expenses and major investment costs of the providing organisation. The existing practice of implementing the programme of basic school for adults shows that greater efficiency of the programme will be achieved if certain aspects are regulated anew, among other things support and counselling activities in order to ensure accessibility, preparing and adjusting of the learning material, professional development of teachers and exchange of good practice among teachers.

From marginalization to inclusiveness

Characteristics of adults and the obstacles they face in the basic school for adults

Jasmina Mirčeva MSSc

Despite the efforts to decrease the number of adults who have not finished basic school, their participation in the programme providing basic education is still low, so are their achievements in the programme. The aim of the paper is to bring to attention the factors which prevent achieving these educational goals, and consequently generate inequalities and augment social stratification. While taking into account the participants' possibilities and life circumstances, diminishing or eliminating these obstacles requires the systemic and individual approach, the educational activities, the process and the participants' training should be deliberated and designed so as to enable quality implementation of the programme.

Characteristics and special needs of adults who lack success in education

dr. Marija Kavkler, assoc. prof.

dr. Milena Košak Babuder, asst. prof.

Strategies for preventing lack of educational success in the variegated population of youth and adults have been for decades a subject of many international discussions and documents. The consequences of lack of educational success are complex and far reaching for both individuals and the society, they considerably affect one's career opportunities, social inclusion, health - particularly mental health, and they also increase poverty. The paper presents the variegated population of adults who have not successfully completed basic education and for this reason attend basic school for adults, the paper also lists their educational achievements and special needs. It has been found out that problems arise already when defining this population and choosing the terminology to define it, even greater problems are encountered when defining the share of

groups of persons in the population. The population cannot be uniformly defined, since individuals or groups of persons often display several shortcomings, this can be concluded also from the presentation of the population which was sampled in the study. In regard to general learning difficulties, greater attention has been paid to individuals who learn slowly, person with poor performance due to poverty, immigrants and those with general reading/writing difficulties. In regard to specific learning difficulties, the paper presents dyscalculia, dyslexia and non-verbal specific learning difficulties. The central part of the paper presents general and specific strategies for teaching and the discussion of necessary adjustments for the variegated population of adults with pronounced special needs. For each group are listed also more specific strategies for help and support, which are important for different aspects of life and work of individuals. Emphasised is the need to focus on the individual's strong points.

Since the efficiency of teaching and other forms of treating adults with low educational achievements depends on school's inclusivity, the paper presents the principles which professionals should follow in the basic schools for adults, as well as some suggestions for more efficient education of the risk population of adults in this programme and the potential domestic and foreign resources for study.

Persons with intellectual disability, their life course and enrolment the basic school for adults

Alenka Golob MEd

The course of one's life is in the Western society normatively prescribed, an individual is supposed to observe settled norms and assume roles fitting one's age and corresponding to certain spheres of life, such as education, work, family, leisure time etc. However, the life course of an individual due to different reasons often does not meet the expectations of his/her society and culture, so overlapping or even collision between man's activities and societal structures occur. An individual may be even permanently denied the status of an adult, as is the case with people with intellectual disability.

Participants in the programme of basic school for adults are in regard to age, culture, ethnicity, language, development and psychology an exceptionally heterogeneous group. This is particularly true for those participants with speci-

al needs, who require an individual approach or student centred planning and implementation of education, appropriately trained teachers and appropriate support activities, such as adult educational guidance, additional professional help, professional centres, easy-to-read materials etc. In regard to adults with special needs, one should consider the conditions for entering basic school for adults, also in case of the graduates of the Special programme of education, who have moderate intellectual disability. This begs some questions: what are basic competences, which competences are really needed by an individual, which are imposed on him/her, who is really targeted by the concepts «learning society» and «lifelong learning»?

Modern adult learning doctrines for working with vulnerable groups of adults and their inclusion into society

Natalija Žalec MAEd (UK)

Educational work with vulnerable groups is within adult learning established as a separate field. The paper explains, through the philosophic prism of personalism, the most important aspects of work with vulnerable groups in the field of adult learning which are being lately developed in Slovenia - dialogic learning, cooperative learning, learning in the community, individual learning plan of education etc. These approaches, advocated by the author, are confronted with instrumentalism, which is the opposite of personalism. Philosophical discussion, which has been lately neglected in adult learning, enables a well-argued advocacy of humanistic values according to which man and his development are an end and not a means. The main thesis of the paper is that good learning and education can be only personalistic, i.e. leading to self-realisation. The second part of the paper is dedicated to the discourse of basic school for children and adults. The approach to learning and education in the basic school for adults is evaluated according to the degree to which it is personalistic or instrumentalistic.

The essential elements of personalistic retention are cherishing of empathy, compassion, successful communication, dialogue, solidarity and mutual respect, thus their realisation is also of key importance for successful learning and education. A good society displays cohesion and cooperation of all its members and care for its vulnerable groups. This holds true also for the field of educa-

tion and learning. Cherishing mutually supportive personalism is of particular importance for educators' successful work with members of vulnerable groups, this includes, besides what is enumerated above, sufficiently broad view, respecting and understanding the peculiarities of each person, and this exceeds the identity which derives from belonging to a certain social group. The individual's identity is changing, yet it is always shaped in interaction with the environment, it is thus necessary that the work of educators goes beyond the boundaries set by the classroom.

Literacy education in basic school for adults

Estera Možina MSSc

Tatjana Njivar

Marjana Noč

The three authors write about literacy and numeracy education in first four grades of basic school for adults. Experiences from practice revealed that present literacy and numeracy curriculum in basic school do not provide sufficient time and appropriate instruction methods for successful literacy and numeracy learning of adult participants. Authors compare literacy education in basic school for adults with new literacy studies that were promoted by anthropological and sociolinguist theories. Literacy is described as social practice, which complement existing understanding of language acquisition and language use in school practices. Furthermore they acknowledge that new information technologies have profound impact on the literacy practices of young and old. There are many literacy practices that young and adults successfully use outside school which can be connected to what goes on within formal schooling.

6

VIRI IN LITERATURA

Viri in literatura

- Action plan on adult learning. Basic skills provision for adults: policy and practice guidelines : final report, 2010. Brusel: European Commission. Pridobljeno s http://www.kslil.net/Documents/ALWG_Basic%20skills%20guidelines_final%20report.pdf.
- Adelman, H., Taylor, L., 2008. *Transitions : turning risks into opportunities for student support*. Center of Mental Health in Schools at UCLA. Pridobljeno s <http://smhp.psych.ucla.edu>.
- Adler, B., 2001. *What is dyscalculia?* Cognitive Centre in Sweden. Pridobljeno 12. 6. 2006 s <http://www.dyscalculiainfo.org/>.
- Adults with learning disabilities : a call to action, 1985. National Joint Committee on Learning Disabilities. Pridobljeno 21. 3. 2005 s <http://www.asha.org/policy/PS1985-00088.htm>.
- Alheit, P., 2002. On a contradictory way to the «learning society» : a critical approach. V: *Supporting lifelong learning. Volume 3, Making policy work*. London and New York: Routledge Falmer, str. 30-50.
- Allen, K., 2000. *Success for young adults with NLD*. Pridobljeno 11. 1. 2012 s <http://www.nldline.com/>.
- Allison, B. N. in Rehm, M. L., 2007. *Effective teaching strategies for middle school learners in multicultural, multilingual classrooms*. Middle school journal, 39(2), str. 12-18.
- Alm, J. in Andersson, J., 1995. *Reading and writing difficulties at prisons in the County of Uppsala*. Uppsala: The dyslexia project of the National labour market board of Sweden.
- Appleby, Y., Barton, D., 2008. *Responding to people's lives*. Leicester : National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) ; London : National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Aristoteles, 1999. *Metafizika*. Ljubljana : Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Ashfort, B. E., 2001. *Role transition in organizational life : an identity based perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avsec, A., 2007. Samopodoba. V: A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, str. 39-71.
- Barton, D. in Hamilton, M., 1998. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bauer, J., 2008. *Princip človeškosti: zakaj smo po naravi nagnjeni k sodelovanju*. Ljubljana: Študentska založba.
- Beltram, P., 2012. *Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2009-2010*. El. knjiga. Ljubljana, Andragoški center Slovenije. Način dostopa (URL): http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_ReNPIO_2009-2010.pdf.
- Beltram, P., Drogenik, O. in Možina, E., 2010. *Analiza uresničevanja Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2005-2008 in Izhodišča za oblikovanje Resolucije o nacionalnem programu izobraževanja odraslih (ReNPIO) 2010-2013*. El. knjiga. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Način dostopa (URL): http://arhiv.acs.si/porocila/Analiza_ReNPIO.pdf.
- Bevc, M., 1991. Družbenoekonomski pomen in financiranje izobraževanja, zlasti izobraževanja odraslih : teoretična in empirična analiza. V: Jelenc, Z. idr., *Družbenoekonomski pomen in financiranje izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, str. 41-45.
- Boshier, R., 1973. Educational participation and dropout: a theoretical model. *Adult education*, 23(4), str. 255-282.
- Boudon, R., 1974. *Education, opportunity and social inequality*. New York: John Wiley & Sons.
- Brice Heath, S., 1982. *What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School*. In: Language in Society. Vol. 11, no. 1: Cambridge University Press, pp. 49-76.
- Brookfield, S., 2005. *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey Bass.

- Burke, K. L., 2008. *A call to action : world summit on learning disabilities*. Foothills Academy World Summit Organizing Committee on Learning Disabilities, Calgary: December 5, 2008.
- Bužan, V., 2009. *Psihosocialni razvoj odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Byrne, Š. (2010). Razlike v psihološkem razvoju otrok in odraslih z motnjo v duševnem razvoju. V: Bužan, V. idr. (ur.), *Težave v vedenju kot izziv*. Ig: CUDV Draga, str. 71-76.
- Capuder, F., 1962. Marginalije k študiju slovenščine v dopisni osemletki. *Dopisnik : glasilo Dopsne delavske univerze Univerzum*, 2(1), str. 7-8.
- Cigüt, F., 1978. Slušatelji v osnovnih šolah za odrasle. V: *Osnovno izobraževanje odraslih*. Ljubljana: DDU Univerzum, str. 199-205.
- Co-financing lifelong learning : towards a systemic approach*, 2004. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Cross, K. P., 1981. *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cvetek, R., 2009. *Bolečina preteklosti : travma, medosebni odnosi, družina in terapija*. Celje: Celjska Mohorjeva družba, Društvo Mohorjeva družba.
- Darling-Hammond, L., 2000. Teacher quality and student achievement : a review of state policy evidence. *Educational policy analysis archives*, 8(1).
- Delors, J., 1996. *Learning : the treasure within : report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. Paris : Unesco Publishing.
- Deset let delavskih univerz v Sloveniji*, 1969. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.
- Drogenik, O., 2011. *Temeljne zmožnosti*. V: Javrh, P. idr. (ur.), *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 102-136.
- Drogenik, O., 2011. Financiranje izobraževanja odraslih. V: Čelebič, T. idr., *Izobraževanje odraslih v Sloveniji : stanje in izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 80-115.
- Dvajset let delavskih univerz Slovenije*, 1979. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.
- Dyson, A., 2001. Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28(1).
- Education for all : literacy for life*. Paris: Unesco. Pridobljeno 5. 8. 2011 s <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>.
- Edwards, R., Armstrong, P., Miller, N., 2001. Include me out : critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International journal of lifelong education*, 20(5), str. 417-428.
- Elder G. H., Kirkpatrick Johnson, M., in Crosnoe, R., 2003. Emergence and development of the life course theory. V: Mortimer, J. T. and Shanahan, M. J. (ur.), *Handbook of the Life Course*. Springer Science+Business Media, str. 3-19.
- Elder, G., 1998. The life course as development theory. *Child development*, 69(1), str. 1-12.
- Emerson, E., 2001. *Challenging Behaviour : analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Equal tretment: closing the gap : a formal investigation into physical health inequalities experienced by people with learning disabilities and/or mental health problems*, 2006. London: Disability Right Commission. Pridobljeno s <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/DRC/Health%20FI%20main.pdf>.
- Esping-Andersen, G., 1990. *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge, Oxford: Polity Press.
- Evropska strategija o invalidnosti za obdobje 2010-2020: obnovljena zaveza za Evropo brez ovir*, 2010. Bruselj : Evropska komisija. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:SL:PDF>.
- Fine, M., 2005. Individualization, risk and the body : sociology and care. *Journal of sociology*, 41(3), str. 247-266.

Flere, S. idr., 2009. *Kdo je uspešen v slovenski šoli? : poročilo o rezultatih raziskave ...* El. knjiga. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Način dostopa (URL): http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf.

Flere, S. idr., 2009. *Kdo je uspešen v slovenski šoli? : poročilo o rezultatih raziskave ...* El. knjiga. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Način dostopa (URL): http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf.

Forlin, C. (ur.), 2010. *Teacher Education for inclusion : changing paradigms and innovative approaches*. London, New York: Routledge.

Freire, P., 1996. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.

Gaber, S., Marjanovič Umek, L., 2009. *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Gardner, H., 1995. *Razsežnosti uma : teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

Gecas, V., 1989. The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, str. 291-316.

Gecas, V., 2006. Self-Agency and the life course. V: Mortimer, J. T. and Shanahan, M. J. (ur.), *The handbook of the life course*. Springer Science+Business Media, str. 369 - 388.

George, L. K., 2006. Life course research : achievements and potential. V: Mortimer, J. T. and Shanahan, M. J. (ur.), *The Handbook of the Life Course*. Springer Science+Business Media, str. 671-680.

Gerber, P. J., 1998. Trials and tribulations of teachers with learning disabilities through his first two years of employment. V: R. J. Anderson, C. E. Keller in J. M. Carps, (ur.), *Enhancing diversity : educator with disabilities*. Washington: Gallaudet University Press, str. 41 - 59.

Gerjol, S., Žalec, B., 2010a. *Vzgoja in svetovni nazor*. Radio Slovenija, Program Ars, III. program, oddaja Arsov forum, 8. 9. 2010. Gosta v oddaji: Stanko Gerjolj in Bojan Žalec, povezovalc Marjan Kovačević Beltram. Pridobljeno s <http://tvslo.si/predvajaj/arsov-forum/ava2.81367041>.

Giddens, A., 1982. Commentary on the debate. *Theory and Society*, 11(4), str. 527-539.

Golob, A., 2006. *Vseživljenjsko učenje odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Guzelj, M., 2011. *Povezanost med samopodobo, samospoštovanjem in spoprijemanjem s stresom/reševanjem problemov med populacijo pumovcev*. Neobjavljeno delo.

Haralambos, M., Holborn, M., 2001. *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.

Handbook of research on adult learning and development, 2009. M. Cecil Smith C.M. with Nancy DeFrates-Densch, N. (eds.). New York ; London : Routledge, 2009.

Hitlin, S. in Elder, G. H., 2007. Agency : an empirical model of an abstract concept. V: *Constructing adulthood : agency and subjectivity in adolescence and adulthood*. Advances in life course research, 11, str. 33-67.

Hornby, G., Davis, G. in Taylor, G., 1995. *The special educational needs co-ordinator's handbook*. London: Rotledge.

Humek, D., 1988. Reformna prizadevanja v letih 1954-1958. *Vzgoja in izobraževanje*, 19(4-5), str. 3-6.

Illeris, K., 2003. *Three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Malabar: Florida.

Illeris, K., 2004. What is significant for adult's learning? V: Radovan, M., N. Đorđević (eds.), *Current issues in adult learning and motivation*. Adult Education Colloquium 7, Ljubljana, October 22-23, 2003. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education, str. 23 -32.

Individuals with disabilities education act amendments, 1997. Illinois State Board of Education. Pridobljeno s <http://www.isbe.state.il.us/spec-ed/html/idea.htm>.

Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, 1998. Ljubljana: Nacionalna komisija za uvajanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju.

Izhodišča za kurikularno prenovo izobraževanja odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih, 1997. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za izobraževanje odraslih.

Izobraževanje odraslih, 1998. Peta mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih, 14. do 18. julij 1997 - CONFINTEA. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 1998. Vsebina: Hamburška deklaracija, Akcijski načrt za prihodnost.

Jarvis, P., 2005. Lifelong learning, active citizenship, social capital and the human condition. V: *Z vseživljenjskim učenjem do aktivnega državljanstva = Effective education and learning for active citizenship*. 9. andragoški kolokvij = 9th Adult Education Colloquium, Ljubljana, 14. in 15. oktober 2005. Pridobljeno s http://llw.acs.si/ac/09/cd/full_papers_plenary/Jarvis.pdf.

Javrh, P. (2011). Spoznanja iz prakse izobraževanja za pismenost. V: Javrh, P. (ur.), *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 241-266.

Javrh, P. (ur.), 2011. *Obrazi pismenosti : spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana : Andragoški center Slovenije.

Javrh, P. (ur.), 2011. *Obrazi pismenosti : spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*. Ljubljana : Andragoški center Slovenije.

Javrh, P., 2011. Spoznanja iz prakse izobraževanja za pismenost. V: P. Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 241-266.

Jelenc Krašovec, S. (2005). Osebe z motnjo v duševnem razvoju kot ciljna skupina v izobraževanju odraslih. V: Bužan, V. (ur.), *Odrasle osebe z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju : zbornik prispevkov ob dvajseti obletnici Doma Škofljica, CUDV Dolfke Boštjančič Draga*. Ig: CUDV Dolfke Boštjančič Draga, str. 45-53.

Jelenc Krašovec, S., 1996. *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.

Jelenc Krašovec, S., 2011. Sodobne andragoške teorije in izhodišča pri delu z ranljivimi ciljnim skupinami. V: Javrh, P. (ur.), *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 36-67.

Jelenc Krašovec, S., 2011. Sodobne andragoške teorije in izhodišča pri delu z ranljivimi ciljnim skupinami. V: P. Javrh (ur.), *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 36-67.

Jelenc Krašovec, S., Jelenc, Z., 2011. *Andragoško svetovalno delo*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Jelenc, Z. (ur.), 2007. *Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Pedagoški inštitut.

Jelenc, Z., 1994. Izhodišča in utemeljitev projekta. RP Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. V: Zoran, J. idr., *Izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije. Raziskovalno poročilo 1, Snovanje in sistemsko urejanje izobraževanja odraslih - splošna izhodišča in primerjalni pregled stanja v Sloveniji*. Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije, str. 41.

Jelenc, Z., 1998. Vseživljenjsko učenje - najširši pojem in strategija prihodnosti. V: Jelenc, Z. (ur.), *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije, str. 39- 51.

Jereb, A., 2011. Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V: S. Pulec Lah in M. Velikonja, (ur.), *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli : izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 68 - 79.

Jung, C. G. (1990). *The undiscovered self*. New York: Mentor.

Katalog ukrepov aktivne politike zaposlovanja (od 1. 1. 2012 dalje), 2012. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/word/apz_katalog_010112.doc.

Kavkler, M. in Košak Babuder, M., 2012. Posebne ciljne skupine v programu OŠO. V: Možina, E. idr., 2012. *Evalvacija Osnovne šole za odrasle : zaključno poročilo o rezultatih evalvacije programa 2011-2012*. El. knjiga. Ljubljana : Andragoški center Slovenije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Način dostopa (URL): http://arhiv.acs.si/porocila/Evalvacija_Osnovne_sole_za_odrasle.pdf.

Kavkler, M., 2004. Učenci z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja. V: M. Kavkler in N. Končnik Goršič (ur.), *Nekaj v pomoč učiteljem : vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 9 - 10.

Kavkler, M., 2005. Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracij. *Sodobna pedagogika*, 56(4), str. 56 - 67.

Kavkler, M., 2007. Specifične učne težave pri matematiki. V: M. Kavkler in M. Košak Babuder (ur.), *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji - skriti zakladi*. Ljubljana: Društvo Bravo.

Kavkler, M., 2008. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V: M. Kavkler, idr., *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 41 - 48.

Kavkler, M., 2010. Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami - izziv za pedagoško stroko. V: *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov*. Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji in Nacionalna konferenca Tempus-iSheds, Ljubljana 1. - 2. oktober 2010. Ljubljana: Društvo Bravo, str. 117 - 128.

Kavkler, M., 2011. Skrb za učence s posebnimi potrebami. *Razredni pouk*, 13(2-3), str. 95 - 102.

Kenedy, D., Hyland, Á. in Ryan, N., 2007. *Writing and using learning outcomes : a practical guide*. Pridobljeno 7. julija 2012 s http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf.

Kersnik, V., 2007. Lik mentorja v programu projektno učenje za mlajše odrasle (PUM). V: J. Rapuš-Pavel, B. Dekleva in Š. Razpotnik: *Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 95-109.

Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju : priporočila praksi, 2011. Oden-se: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb. Pridobljeno s <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-1/keyprinciples-rec-SL.pdf>.

Knaflič, L., 1999. Neslovenski učenci in šola. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(2), str. 38 - 41.

Knaflič, L., 2000. Družinska pismenost v Sloveniji. V: *Pismenost, participacija in družba znanja: zbornik prispevkov 4. Andragoškega kolokvija*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 140-145.

Kobal, D. idr., 2004. *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo; interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.

Kodelja, Z., 1999. Enake izobraževalne možnosti. V: Ivančič, A., Velikonja, M. (ur.), *Izobraževanje odraslih, socialna neenakost in socialna vključenost*. Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije, str. 7-22.

Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A., 2009. Kakovost od znotraj kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40 (4), 15-21.

Kos Knez, S., Labernik, Z., 2003. *Program osnovne šole za odrasle: učni načrti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kos, S., 1996. Osnovno izobraževanje odraslih. *Vzgoja in izobraževanje*, 27(2), str. 50-52.

Košak Babuder, M., 2011. Obravnava učencev, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V: M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 224 - 243.

Košak Babuder, M., 2012. *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Košir, J., 2011. Obravnava učencev, ki počasneje usvajajo znanja. V: M. Košak Babuder, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Pomoč in podpora*. Ljubljana : Pedagoška fakulteta, str. 244-261.

Krajevni leksikon Ljudske republike Slovenije, 1954. Ljubljana : Uradni list LRS.

Kranjc, A., 1979. *Metode izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Kranjc, A., 1998. Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz. V: Jelenc, Z. (ur.), *Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje*. Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije, str. 31-38.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.), 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.), 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljave, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3481>.

Kroflič, R., 1997. *Kurikulum in raznovrstnost kurikularnega načrtovanja*. Neobjavljena skripta s predavanja za kurikularno komisijo za področje izobraževanja odraslih.

Kruidenier, J., 2002. *Research-based principles for adult basic education : reading instruction*. Jessup: The National Institute for Literacy at EdPubs.

Lankshear, C., K. Michele., 2004. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Open university press.

Lerner, J., 1997. *Learning disabilities : theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston, New York: Hough Mifflin Company.

Lewis, R. B. in Doorlag, D. H., 1987. *Teaching specials students in the mainstream*. Ohio: Merrill Publishing Company.

Lipušič, B. (ur.), 1973. *Izobraževalna tehnologija*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.

Lumb, L., 2005. *Dyslexia within prison service*. Pridobljeno 5. 11. 2012 s <http://dyslexia.levon.info/>.

Macmillan, R., 2005. The Structure of the life course: classic issues and current controversies. V: *The structure of the life course : Standardized? Individualized? Differentiated?* Advances in life course research, 9, str. 3-24.

Magajna, L. idr., 2004. *Specifične motnje učenja in pismenost pri mladostnikih in odraslih : mednarodni primerjalni projekt na področju pismenosti (sekundarna analiza mednarodne raziskave pismenosti odraslih) : raziskovalno poročilo*. Ljubljana : Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra.

Magajna, L. idr., 2005. *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli - razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči : raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Magajna, L. idr., 2008. *Koncept dela učne težave v osnovni šoli : program osnovnošolskega izobraževanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Kavkler, M. in Ortar-Križaj, M., 2003. Adults with self-reported learning disabilities : findings from the International Adult Literacy Survey on the incidence and correlates of learning disabilities in Slovenia. *Dyslexia*, 9(4), str. 229 - 251.

Mezirow, J. idr., 1998. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Josey Bass.

Make it simple : European guidelines for the production of easy to read information for people with intellectual disability, 1998. ILSMH European Association.

Mandič, S., 2008. Režim blaginje in vprašanje razvrščanja držav v skupine v razširjeni EU. *Družboslovne razprave*, 24(57), str. 7-20.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K., 2006. Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. *Psihološka obzorja*, 15(2), str. 31-51.

Marshall, V. W. in Mueller, M. M., 2003. Theoretical roots on the life-course perspective. V: Heinz, W. R., Marshall, V. W. (ur.), *Social dynamics of the life course: transitions, institutions and interrelations*. New York: Walter de Gruyter, str. 3 - 32.

Memorandum o vseživljenjskem učenju : delovno gradivo, 2000. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti. Pridobljeno 14. 4. 2009 s <http://linux.acs.si/memorandum/html/>.

Mental health of adults with learning disabilities, 2010. London: Royal College of Nursing. Pridobljeno 26. 12. 2011 s http://www.rcn.org.uk/__data/assets/pdf_file/0006/78765/003184.pdf.

Mikuš-Kos, A., 2002. Psihosocialne spremembe specifičnih učnih težav. V: M. Kavkler (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami : zbornik prispevkov za konferenco*. Prva slovenska konferenca o specifičnih učnih težavah z mednarodno udeležbo, Kranj-

ska gora, 26., 27. in 28. september 2002. Trzin : Different, Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Društvo Bravo.

Mohorčič Špolar, V. A. idr., 2001. *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Mohorčič Špolar, V. A. idr., 2005. *Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006 : preučevanje vzorcev izobraževanja odraslih : zaključno poročilo*. Ljubljana : Andragoški center Slovenije.

Mohorčič Špolar, V., Emeršič, B., 1998. *Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta: programi in učitelji v delavskih in ljudskih univerzah*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Mohorčič Špolar, V., Emeršič, B., 1999. *Ljudske in delavske univerze v obdobju od 1945. do 1990. leta: udeleženci izobraževanja na delavskih in ljudskih univerzah (od 1945 do 1990)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Moon, B., Murphy, P. in Raynor, J. (ur.), 1989. *Policies for the curriculum*. London etc.: Hodder & Stoughton in association with the Open University.

Mortimer, J. T. in Shanahan, M. J., 2006. Preface. V: Mortimer, J. T. and Shanahan, M. J. (ur.), *The Handbook of the life course*. Springer Science+Business Media, str. XI - XVI.

Možina, E. idr., 1999. *Nacionalna raziskava Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju : tehnično poročilo*. Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije.

Možina, E. idr., 2012. *Evalvacija Osnovne šole za odrasle : zaključno poročilo o rezultatih evalvacije programa 2011-2012*. El. knjiga. Ljubljana : Andragoški center Slovenije. Način dostopa (URL): http://arhiv.acs.si/porocila/Evalvacija_Osnovne_šole_za_odrasle.pdf.

Možina, E., 2011. Mejniki v razvoju področja pismenosti odraslih v Sloveniji. V: Javrh, P. (ur.), *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 15-35.

Nacionalno preverjanje znanja : letno poročilo o izvedbi v šolskem letu ... Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja. El. časopis. Ljubljana : Državni izpitni center, let. 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011. Način dostopa (URL): http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statistichni_podatki/.

Načrt za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za leto 2012, 2011. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/word/nacrt_apz_2012.doc.

Nutual, D. L., 1989. The validity of assessments. V: P. Murphy and B. Moon, *Developments in learning and assessment*. Londoh : Hodder & Stoughton in association with the Open University, str. 265-277.

OECD PISA 2009 2010 : prvi rezultati. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf.

Opisi dosežkov učencev 9. razreda na NPZ v šolskem letu ... Ljubljana: Državni izpitni center, 2006/2007, 2008/2009, 2010/2011. Pridobljeno s http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statistichni_podatki/.

Osnovna šola: vsebina vzgojno-izobraževalnega dela, 1973. Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.

Pangerc Pahernik, Z., 2009. Incentives and obstacles to financing youth and adult education : the case of Slovenia. *Adult Education and development*, 73, str. 133-142.

Papen, U., 2005. *Adult Literacy as Social Practice: More than Skills*. Routledge.

Parson, S. in Bynner, J., 1998. *Influences on adult basics skills : factors affecting the development of literacy and numeracy from birth to 37*. London: The Basic Skills Agency.

Parsons, S. in Bynner, J., 2002. *Basic skills and social exclusion : findings from a study of adults born in 1970*. London: Basic Skills Agency.

Pečjak, S., 2010. *Psihološki vidiki bralne pismenosti : od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pekljaj, C. (ur.), 2007. *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Petnajst let delavskih univerz v Sloveniji, 1974. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije.

Pravilnik in učni načrt za izobraževalne tečaje na vasi, 1948. V Ljubljani: Mladinska knjiga.

Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli, 2005. Uradni list RS, št. 67/2005, 64/2006, 2/2010.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2005. Uradni list RS, št. 57/2005, 73/2006, 57/2007.

Pravilnik o organizaciji in izvajanju izobraževanja odraslih v osnovni šoli, 1966. Uradni list SRS, št. 5-45/66.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2003. Uradni list RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005, 25/2006, 23/2007, 14/2010, 58/2011.

Predlog Resolucije nacionalnega programa o izobraževanju odraslih 2012-2015, 2012 Ljubljana : Andragoški center Slovenije, interno gradivo.

Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo, 1966. Objave republiškega sekretariata za prosveto in kulturo, 17(2, 3, 4, 5).

Predmetnik in učni načrt za večerne delavske gimnazije za šolsko leto 1947/48, 1947. Vestnik Ministrstva za prosveto LRS, priloga št. 13.

Predmetnik in učni načrt za večerne delavske gimnazije za šolsko leto 1947/48, 1947. Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije, 2, priloga 1 k 13. št.

Prenova programa osnovne šole za odrasle: stanje in problemi, 1996. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, interno gradivo Področne kurikularne komisije za izobraževanje odraslih.

Priestley, M., 2003. *Disability : a life course approach*. Cambridge: Polity press.

Priročnik za pisanje gradiv v lažje berljivi obliki, 2002. Ljubljana: Zveza Sožitje. Pridobljeno s <http://www.zveza-sozitie.si/teksti-lahko-branje.html>.

Priznanja ACS 2011, 2012. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Pridobljeno 13. 7. 2012 s <http://tvu.acs.si/priznanja/index.php?nid=300&id=298>.

Proctor, R. in Bartl, C., 2002. *Low achievers lifelong learners : an investigation into the impact of the public library on educational disadvantage*. Sheffield: The University of Sheffield, Centre for the Public Library and Information Society.

Program boja proti revščini in socialni izključenosti, 2000. Ljubljana : Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.

Program izobraževanja za brezposelne osebe za šolsko leto 2011/2012, 2011. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s http://www.mdds.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/pomembni_dokumenti/.

Program osnovna šola za odrasle : predlog programske komisije za osnovno izobraževanje odraslih, 2001. Ljubljana : Andragoški center Slovenije, interno gradivo.

Program ukrepov Aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2007-2013, 2006. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno 27. 7. 2009 s http://www.mdds.gov.si/fileadmin/mdds.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/apz_2007_2013.pdf.

Progress towards the Lisbon objectives in education and training : indicators and benchmarks : Commission staff working document, 2007. Commission of the European Communities. Pridobljeno 11. 8. 2009 s http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progresso6/report_en.pdf.

Quigley, B.A., 2006. *Building professional pride in literacy : a dialogical guide to professional development for practitioners of adult literacy and basic education*. Malabar: Krieger publishing company.

Resolucija o nacionalnem programu izobraževanja odraslih v Republiki Sloveniji do leta 2010, 2004. Uradni list RS, št. 70.

Rogers, C., 1967. *The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning*. In: H. Kirschenbaum in V. Land Henderson, eds. 1990. *The Carl Roger's Reader*. London: Constable.

Rourke, B. P., 1989. *Nonverbal learning disabilities : the syndrome and the model*. New York: The Guilford Press.

Rouse, M., 2008. Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, str. 6 - 13.

Rubenson, K., 1987. Participation in recurrent education : a research view. V: Schutze, H., G., Istanca, D. (eds.), *Recurrent education revised: models of participation and financing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, str. 39-67.

Rubenson, K., 2012. *Adults readiness to learn: questioning lifelong learning for all*. Pridobljeno 5. 7. 2012 s <http://www.aare.edu.au/oopap/ruboo473.htm>.

Rutar Ilc, Z., 2003. *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Settersten, R. A., 2006. Age structuring and the rhythm of the life course. V: Mortimer, J. T. and Shanahan, M. J. (ur.), *The Handbook of the life course*. Springer Science+Business Media, str. 81-98.

Settersten, R. A., Gannon, L., 2005. Structure, agency, and the space between : on the challenges and contradictions of a blebbed view of the life course. V: *Towards an interdisciplinary perspective on the life course*. Advances in life course research, 10, str. 35-55.

Sklepi sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju, 2009. Svet Evropske unije. Uradni list Evropske unije, C 119/2, 28. 5. 2009. Pridobljeno 27. 8. 2009 s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:SL:PDF>.

Smernice za izvajanje ukrepov aktivne politike zaposlovanja za obdobje 2012-2015, 2011. Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve. Pridobljeno s http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/smernice_apz_2012_2015.pdf.

Smernice za prilagoditev predmetnika in učnega načrta osnovne šole možnostim in potrebam izobraževanja odraslih, 1966. Objave republiškega sekretariata za prosveto in kulturo, 17(7-8).

Smith, M. in Segal, R., 2011. Adult ADD / ADHD : signs, symptoms, effects, and treatment. Pridobljeno 12. 1. 2012 s http://helpguide.org/mental/adhd_add_adult_symptoms.htm.

Smith, N. A. in Wilson, N. K., 2002. *Adult students with attention-deficit/hyperactivity disorder learning disability*. Pridobljeno 12. 1. 2012 s http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Neil%20A.%20Smith.pdf.

Splošna deklaracija človekovih pravic, 1948. Pridobljeno 7. 5. 2009 s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/#c66>.

Statistični letopis 2010. Ljubljana: Statistični urad RS.

Street, B., 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.

Suk-Hyang, L. idr., 2009. Student and teachers variables contributing to access to general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of special education*, 43(1), str. 29 - 44.

Spafford, S. C. in Grosser, G. S., 1993. The social misperception syndrome in children with learning disabilities: social cause versus neurological variables. *Journal of learning disabilities*, 26, str. 178 - 189.

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

Svetlik, I., 1997. Sredi kurikularne prenovе. V: *Kurikularna prenova : zbornik*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 9-22.

Tett, L. M. Hamilton, and Y. Hillier, 2006. *Adult literacy, numeracy and language : policy, practice and research*. Maidenhead (UK) : Open University Press.

The literacy dictionary : the vocabulary of reading and writing, 1995. Harris, T.L. with Richard E. Hodges, R.E. (eds.). Newark (Delaware) : International Reading Association.

Tomori, M., 2002. Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V: K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki : vzroki - posledice - preprečevanje*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 16 - 18.

Top 5 emotional difficulties of people with learning disabilities, 2011. Pridobljeno 28. 12. 2011 s <http://ldpride.net/emotions.htm>.

Tough, A., 1995. *Obogatite si življenje : kako se lahko spreminjamo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Trbanc, M. idr., 2003. *Socialna in ekonomska vključenost ranljivih skupin v Sloveniji - možni ukrepi za dvig zaposljivosti najbolj ranljivih kategorij težje zaposljivih in neaktivnih oseb : raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Učni načrt višjih razredov osnovne šole za odrasle, 1958. Ljubljana: Zavod za proučevanje izobraževanja odraslih LRS.

Učni program za izobraževalne tečaje v letu 1949/50, 1949. Ljubljana: Ljudska prosveta Slovenije.

Ule, M., 1999. Protislovna vloga izobraževanja v modernih družbah. V: V: Ivančič, A., Velikonja, M. (ur.), *Izobraževanje odraslih, socialna neenakost in socialna vključenost*. Ljubljana : Andragoški center Republike Slovenije, str. 23-36.

Ule, M., 2011. Spremenjene podobe mladosti in prehodov v odraslost. V: P. Javrh (ur.): *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. str. 136-150.

Uresničevanje nalog na področju izobraževanja odraslih, 1966. Objave Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo, 17(1).

Uvod k predmetniku in učnemu načrtu za osnovno šolo, 1966. Objave Republiškega sekretariata za prosveto in kulturo, 17(2, 3, 4, 5).

Valentinčič, J., 1972. Kakšno osnovno šolo odraslim. *Vzgoja in izobraževanje*, 3(6), str. 8-10.

Valentinčič, J., 1976. Reforma osnovnega izobraževanja ob delu. *Vzgoja in izobraževanje*, 7(3), str. 9-11.

Valentinčič, J., 1978. *Osnovno izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Univerzum.

Velikonja, M. (ur.), 2000. *Pismenost, participacija in družba znanja*. 4. andragoški kolokvij z mednarodno udeležbo. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije

Velikonja, M., (ur.), 1989. *Program osnovne šole za odrasle*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Velikonja, M., 1986. Z veliko sramoto Jugoslavije v 21. stoletje? : nepismenost in osnovno izobraževanje odraslih v Jugoslaviji. *Delo*, 22. april.

Velikonja, M., 1987. Opismenjevanje in osnovno izobraževanje odraslih v SR Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 38(9-10), str. 497-502.

Velikonja, M., 1988. Razvoj programov za osnovno izobraževanje odraslih. *Vzgoja in izobraževanje*, 19(4-5), str. 61-63.

Velikonja, M., 1998. Osnovno izobraževanje odraslih : kako ga vidijo učitelji. *Vzgoja in izobraževanje*, 29(2), str. 10-15.

Velikonja, M., Janko Spreizer, A., 1997. *Osnovna šola za odrasle : analiza stanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, interno gradivo.

Vilič Klenovšek T. in Klemenčič, S., 2002. *Svetovanje v izobraževanju odraslih : organiziranost, pogoji in način delovanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Weiss, G., Hechtman, L., 1993. *Hyperactive children grown up : ADHD in children, adolescents, and adults*. London: Guilford Press.

Wender, P. H., Wolf, L. E. in Wassederstein, J., 2001. Adults with ADHD : an overview. V: J. Wasserstein, L. Wolf in F. L. Fever (eds.), *Adult attention deficit disorder : biological mechanisms and life outcomes*. New York: Academy of Sciences, str. 1 - 16.

Westwood, P., 2004. *Learning and learning difficulties : a handbook for teachers*. Camberwell: ACER Press.

Wong, B. Y. L., 1996. *The ABC of learning disabilities*. New York: Academic Press.

Woodhall, M., 1989. Financing adult education. V: Titmus C. J. (ed.), *Lifelong education for adults : an international handbook*. Oxford (etc.): Pergamon Press.

Woolf, L. M., 1998. *Theoretical perspectives relevant to developmental psychology*. Pridobljeno 20. 8. 2012 s <http://www.webster.edu/~woolfm/terms.html>.

World declaration on education for all and Framework for action to meet basic learning needs, 1990. World Conference on Education for all Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand 5-9 March 1990. New York: Inter-Agency Commission.

Zakon o izobraževanju odraslih, 1996. Uradni list RS, št. 12/1996, 86/2004, 69/2006, 110/2006.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996. Uradni list RS, št. 12/1996, 23/1996, 101/1999, 22/2000, 64/2001, 101/2001, 108/2002, 14/2003, 34/2003, 55/2003, 79/2003, 115/2003, 65/2005, 98/2005, 117/2005, 129/2006, 16/2007, 101/2007, 36/2008, 22/2009, 55/2009, 58/2009, 64/2009, 65/2009, 16/2010, 47/2010, 20/2011, 34/2011, 40/2012, 57/2012.

Zakon o osnovni šoli, 1969. Združeno besedilo zakona o osnovni šoli - prečiščeno besedilo, Uradni list SRS, št. 9-51/68 in Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli, Uradni list SRS, št. 14-108/69.

Zakon o osnovni šoli, 1996. Uradni list RS, št. 12/1996, 33/1997, 54/2000, 59/2001, 71/2004, 23/2005, 53/2005, 70/2005, 60/2006, 63/2006, 81/2006, 102/2007, 107/2010, 87/2011, 40/2012.

Zakon o urejanju trga dela, 2010. Uradni list RS, št. 80/2010, 80/2010, 40/2012.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000. Uradni list RS, št. 54/2000, 118/2006, 3/2007, 52/2010, 58/2011.

Zaviršek, D. in Škerjanc, J., 2000. Analiza položaja izključenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjševanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva : poročilo o raziskavi. *Socialno delo*, 39(6), str. 387-419.

Značilnosti in problemi dopisne osnovne šole, 1967. *Dopisnik : glasilo Dopisne delavske univerze Univerzum*, 5(3), str. 3.

Zupanc, B. (ur.), 2007. *Načrt ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

Zupančič, M., 1965. Delo in uspehi dopisne osnovne šole. *Dopisnik : glasilo Dopisne delavske univerze Univerzum*, 4(10), str. 2.

Žalec, B., 1994. Davidsonova teorija pomena. V: O. Markič in G. Tenze, *Prispevki iz analitične filozofije : ciklus oddaj Večerni logos na III. programu Radia Slovenija*. Ljubljana: Društvo za analitično filozofijo in filozofijo znanosti in Radio Slovenija, Program Ars, III. program, str. 83-86.

Žalec, B., 2006. Good life and morality : for virtuous particularism, against generalism. V: J. Juhant and B. Žalec (eds.), *Person and good: man and his ethics in the postmodern world*. Münster: Lit, str. 37-64.

Žalec, B., 2008. Od radikalne interpretacije do etike zmožnosti : filozofska razprava o možnostih in pogojih (medkulturnega) dialoga. *Šolsko polje*, 19(5-6), str. 33-58.

Žalec, B., 2010b. Religija, demokracija i solidarni personalizam : na putu ka svjetskoj kulturi i civilizaciji. *Filozofska iztraživanja*, 31(1), str. 85-100.

Žalec, B., 2010c. *Človek, morala in umetnost : uvod v filozofsko antropologijo in etiko*. Ljubljana: Teološka fakulteta.

Žalec, B., 2011 b. Filozofija Franceta Vebera : kontekst, pomen in vrednost. *Anthrops*, 43(3-4), str. 105-127.

Žalec, B., 2011a. On not knowing who we are : the ethical importance of transcendent anthropology. *Synthesis philosophica, international ed.*, 51(1), str. 105-115.

Žalec, B., 2012. An integral survey and evaluation of Veber's philosophy in the light of hermeneuti-

cs and personalism. V: T. Pirc (ed.), *Object, person and reality : an introduction to France Veber*. Ljubljana: JSKD, str. 29-49.

Žalec, B., 2012. *Filozofski vidiki uma, jezika in komunikacije : uvod*. Neobjavljeno delo.

Žalec, N. idr., 2004. *Osebni izobraževalni načrt*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Žalec, N., 2007. Mentorji sodobnosti. V: J. Rapuš-Pavel, B. Dekleva in Š. Razpotnik, *Modeli mentorstva pri vključevanju ranljivih skupin*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 18-23.

Žižek, S., 2005. The two totalitarisms. *London review of books*, 27(6). Pridobljeno s <http://www.lrb.co.uk/v27/no6/slavoj-zizek/the-two-totalitarianisms>.